

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АЭРОКОСМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ АКАДЕМИКА С.П. КОРОЛЕВА
(НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)»

Кафедра теории и технологии социальной работы

Л.В. Вандышева

**СОЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ДИДАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВОЛОНТЁРСТВА**

*Утверждено редакционно-издательским советом университета
в качестве монографии*

Самара
Издательство «Самарский университет»
2016

УДК 364.4
ББК 60.55
В17

Рецензенты:

д-р пед. наук, проф. В. А. Фокин,
д-р пед. наук, проф. В.А. Курина

Вандышева, Л. В.

В17 Социальное образование: дидактика организации волонтерства: монография / Л.В. Вандышева. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2016. – 274 с.

ISBN 978-5-86465-696-9

В монографии отражены теоретико-методологические основы современного социального образования, призванного подготавливать будущих бакалавров социальной работы к педагогической, научно-исследовательской, социально-технологической и другим видам профессиональной деятельности. Раскрыта сущность филантропического подхода к социальной работе, являющегося ориентиром при организации волонтерства. Интерес представляет авторская система профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы к организации волонтерства.

Монография адресована студентам, обучающимся по направлению «Социальная работа» бакалавриата и магистратуры, а также специалистам социальной сферы, лидерам волонтерства и иным заинтересованным лицам.

УДК 364.4
ББК 60.55

ISBN 978-5-86465-696-9

© Вандышева Л.В., 2016
© СГАУ, 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
ГЛАВА 1. Теоретико-методологические основы социального образования	8
1.1. Социальное образование: сущность и тенденции развития	8
1.2. Социальная работа как основа социального образования	31
1.3. Зарубежный и отечественный опыт профессиональной подготовки специалистов социальной работы	49
1.4. О роли воспитания в социальном образовании	64
ГЛАВА 2. Филантропический подход к социальной работе	97
2.1. Развитие филантропии как социального явления	97
2.2. Волонтерство как составляющее филантропического подхода	114
2.3. Организация волонтерства: функционально-методический анализ	172
ГЛАВА 3. Система профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы к организации волонтерства	180
3.1. Характеристика студентов как волонтеров	180
3.2. Технология обучения организации волонтерства	201
3.3. Филантропическая культура как результат социального образования	230
Заключение	244
Библиографический список	246

ВВЕДЕНИЕ

*Случалось ли в лодке переезжать быстроходную реку?
Надо всегда править выше того места,
куда вам нужно, иначе снесет.
Так и в области нравственных требований
надо всегда рулить выше – жизнь все снесет.
Л.Н. Толстой*

Постоянное реформирование социальной сферы приводит к тому, от специалистов социальной работы требуется совершенство владения профессиональным функционально-ролевым репертуаром, что во многом обеспечивается сложившейся системой отечественного социального образования. Первоначально понимаемое как подготовка обществоведов, социальное образование в настоящее время сложно трактовать однозначно. Подобное «разнотечение» может быть объяснено сформированностью социальной работы как науки, в которой открывают новые грани социоэкономического познания; развитием учебно-методического обеспечения социальной работы и ее разнотечностью как практической деятельности.

Особое влияние на становление и развитие отечественного социального образования оказал зарубежный опыт профессиональной подготовки специалистов социальной сферы. Он был учтен и адаптирован в отечественной теории и практике профессиональной подготовки. Современный ориентир на интеграцию в мировое образовательное пространство также определяет фокус понимания социального образования и его роли в личностно-профессиональном становлении будущих бакалавров и магистров социальной работы.

В связи с этим теоретико-методологическое осмысление социального образования представляется профессионально значимым, поскольку может способствовать модернизации и совершенствованию социального образования.

В специальной литературе предпринимались попытки осмысления филантропического подхода к социальной работе. Мы также име-

ем опыт решения этой задачи. В этой работе отмечается значение указанного подхода в профессионализации будущих бакалавров социальной работы, когда волонтерство понимается как социальная практика, сопровождающая теоретическую подготовку и прохождение различных видов практики будущими бакалаврами социальной работы. Представленный функционально-методический анализ организации волонтерства является попыткой системно рассмотреть этот процесс, конкретизировать дидактические требования и выделить те средства, методы обучения организации волонтерства, которые будут совершенствовать компетенции будущих бакалавров социальной работы с тем, чтобы они в дальнейшем успешно решали эту профессиональную задачу. Для реализации в профессиональной подготовке ряда образовательных подходов следует: сочетать традиции и инновации в высшем образовании, в общем, и в социальном образовании, в частности; учитывать влияние социально-экономических условий на формирование личности будущих бакалавров социальной работы; вырабатывать оптимальное решение проблемы обеспечения междисциплинарной связи между учебными дисциплинами и социальной практикой; критично использовать информацию о развитии филантропического подхода к социальной работе и т. д.

Проектирование системы профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы к организации волонтерства включает соблюдение дидактических требований к организации обучения, а именно: целеполагание, содержание теоретической и практической профессиональной подготовки, организацию самостоятельной работы студентов, образовательные технологии и результаты обучения. Практическая ориентированность профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы предполагает концентрацию внимания на использовании в учебном процессе активных форм обучения, содействие организации самостоятельной работы студентов и сосредоточение внимания студентов в процессе прохождения практики на филантропических аспектах их будущей профессиональной деятельности. Использование идеи сквозной профессиональной под-

готовки и закона методического репродуцирования обеспечивает интенсивность профессиональной подготовки. Обращение к модульному подходу дозирует учебную нагрузку, не перегружая студентов информацией, не приводя их к эмоциональному напряжению. Подготовка будущих бакалавров социальной работы к организации волонтерства обеспечивает решение задач, поставленных образовательным стандартом профессиональной подготовки по направлению «Социальная работа»: ведущие виды деятельности (научно-исследовательская, социально-технологическая и другие) находят свое отражение в этом процессе, позволяя раскрывать новые грани социальной работы как профессии и науки.

Определенным вкладом в развитие модернизации социального образования является предложенный научно-теоретический конструкт в виде филантропической культуры будущих бакалавров социальной работы. Характерно, что к настоящему времени научные интересы отечественных ученых сосредотачивались на различных аспектах культуры студентов, обучающихся по специальности/ направлению «Социальная работа». Однако филантропическая культура не была заявлена коллегами. Вместе с тем филантропическая составляющая социальной работы требует не только обращения к этой проблеме, но и ее детального, глубокого научного изучения и осмысления. В свою очередь это отразится на результативности профессиональной подготовки, будет способствовать личностно-профессиональному становлению будущих бакалавров социальной работы.

Автор монографии выражает благодарность доктору педагогических наук, профессору Т.И. Рудневой за проявленный интерес и поддержку нашей работы. Работа не состоялась бы без ценных критических замечаний, определивших перспективы дальнейшей деятельности, а также чуткого соучастия доктора педагогических наук, профессора Л.В. Куриленко. Благодарим рецензентов: доктора педагогических наук, профессора В.А. Курину за интерес, проявленный к данной работе и доктора педагогических наук, профессора В.А. Фокина за готовность к сотрудничеству.

Вторая глава была бы лишена эмпирического материала, если бы не многолетнее сотрудничество и заинтересованное отношение к организации различных направлений волонтерства генерального директора ООО «Холсим (Рус)» А.А. Федорчука, руководителя службы по работе с персоналом ООО «Холсим (Рус)» Н.В. Потаповой, специалиста по подбору, оценке и развитию персонала ООО «Холсим (Рус)» И.Н. Симаковой, начальника организационного отдела ГБУ СО «Областной центр социальной помощи семье и детям» Л.В. Моисеевой, зав. кафедрой дошкольного образования СИПКРО, к.п.н., доцента, Ю.В. Карповой, к.с. н., доцента Национального исследовательского университета Б.А.Никитиной, председателя Правления СРМОО «Центр социальных проектов», руководителя делегации Самарской области МФ ПФО «iВолга 2014-2015», тренера волонтерской программы XXVII всемирной летней Универсиады Ю.В. Чигаревой.

Определенный вклад внесло общение со студентами, вовлеченными в волонтерство, включившими его в круг своих научных интересов.

ГЛАВА 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Каждое время предъявляет
к образованию свои требования.*
Ф. Фребель

1.1. Социальное образование: сущность и тенденции развития

Современная система образования динамично развивается с учетом социально-экономических, политических и иных изменений, происходящих в общественной жизни. Однако нельзя не отметить, что многое определяется теми достижениями, которые были получены на разных этапах становления и развития отечественной системы образования. Исторически сложилось так, что идеологические основания общественных реформ, а также приоритеты конкретных исторических периодов влекут за собой изменения в системе образования. В свою очередь они находят количественное выражение в численности учебных заведений, контингенте студентов, а также качественное выражение, в частности, в ценностных ориентациях молодёжи в сфере высшего образования.

Анализ истории отечественного образования свидетельствует о том, что развитие образования неизменно входило в перечень задач государства. Так, народное просвещение было включено в число основных государственных приоритетов (1905 г.). С начала XX в. до 1917 г. общее количество школ увеличилось примерно в 17,5 раз, а число учащихся в них – в 2,5 раза. Наблюдался рост доли учащихся в составе населения: в 1887 г. этот показатель в среднем по стране не превышал 3 %, в 1912 г. – 5% от общей численности населения [10, с. 111- 113].

Обращаем также внимание на рост численности студентов высших учебных заведений: в 1895 г. в нашей стране на 100 тысяч человек населения приходилось 16 студентов, в то время как в Германии примерно в 3 раза меньше. К 1908 г. данный показатель вырос в России до 66, а в Германии до 114 (было 1:3, стало: 1:1,7). Основную массу студенчества составляли разночинцы, в то время как представители дворянского сословия обучались в Петербургском, Московском, Киевском университетах [99, с. 171-178].

С 1920-х гг. наблюдалось расширение сети учебных заведений; рост контингента учащихся из числа молодежи рабоче-крестьянского происхождения; увеличение финансирования вузов и т. д.

С середины 40-х гг. каждые последующие десять лет возрастала численность граждан с образованием выше среднего, которая к середине 1970-х гг. превысила 22 миллиона человек.

Период с конца 1950-х до начала 1970-х гг. характеризуется как кульминация развития отечественного образования. Так, в 1975 г. высшее или средне-специальное образование имел почти каждый десятый гражданин СССР. При этом исследователь А.Л. Андреев подчеркивает, что «присущие образованной части населения модели поведения, жизненные стратегии, установки и ценности стали превращаться из корпоративно-групповых в универсальные, в каком-то смысле в общенародные» [10, с. 113-114].

В 80-е гг. отмечен рост числа неработающей и неучащейся молодежи; были потеряны значительные сегменты мирового рынка образования [10, с. 118].

В результате проведенных в 80-90-е гг. реформ, перед высшим образованием ставилась задача адаптации молодежи к изменяющейся общественной жизни посредством создания в вузе условий для формирования свободной и творческой личности, а также ее интеграции в мировое образовательное пространство.

Характерно, что общественные изменения определенным образом влияют на интерес молодежи к высшему образованию. Подтверждением тому выступают следующие данные: в 1992-1994 гг. наблю-

далось падение конкурсов в ведущие вузы страны, а в 1995-1999 гг. – рост числа поданных абитуриентами документов. Объяснительными факторами, по мнению А.Л.Андреева, выступают «актуализация смысловых ценностей православного происхождения, утверждающих превосходство духовных начал над внешним устройством жизни и приобретением разнообразных материальных благ» и «признание роли семьи как фактора устойчивости и социальной солидарности» [10, с. 118].

В начале XXI века Россия по образовательному потенциалу занимала 20-25 место в мире [69, с. 25]. По удельному весу студентов Россия уступала Канаде, США, Австралии и Финляндии [238, с. 135-136].

Однако число студентов в российских вузах возросло более чем вдвое: в 1990 г. их было 2,8 миллионов человек, в 2003 г. 6,4 миллионов человек. Отмечено, что в 2001 г. оно увеличилось на 14,5 процента [69, с. 25-26].

В 2010/ 2011 учебном году, по данным статистики, на очных отделениях отечественных вузов обучались 3073,7 тысячи человек, в том числе в государственных вузах – 2859,6 тысяч (93 %), в негосударственных вузах – 214,2 тысяч (7 %) человек (в Москве обучались 30 %, в Санкт-Петербурге – 20 % студентов негосударственных вузов страны). Численность студентов очных отделений вузов (государственных и негосударственных) Москвы – 484 тысячи человек (15,7 %), вузов Санкт-Петербурга – 254,5 тысячи человек (8,3 %), вузов субъектов РФ – 2335,2 тысячи человек (76 %). Доля студентов в Приволжском Федеральном округе составляла 19,9 % [319].

Обращение к результатам исследований, проведенных в рамках социологии образования, выявило аспект, связанный с ценностными ориентациями молодежи в сфере высшего образования. Их учет в педагогической практике позволит минимизировать депрофессионализацию студентов, исключить формальное отношение к получению образования в вузе.

Отечественные ученые свидетельствуют о преобладании у студентов инструментального отношения к образованию, ценностные ориентации которых трансформируются от гуманистической к технократической парадигмам [98], [102].

Социологи отмечают, что на формирование отношения молодежи к образованию определенное влияние оказывают особенности российского менталитета, которому присуще самоценное отношение к знанию [98, с. 88-89]. Так, среди респондентов с выраженной установкой на активную жизненную позицию, 60,6 % считают, что знания – главное достояние человека; 39,4 % выразили инструментальное отношение к знанию [98, с. 80-81]. Однако среди ответов на вопрос: «Верите ли вы, что недобрым людям живется лучше, чем добрым?», из тех, кто верит, 47 % считают знания главным достоянием человека, а 53 % – придерживаются мнения, что без знаний можно обойтись, были бы деньги [98, с. 83].

В массовом сознании красноярских студентов в 2004 г., по сравнению 1988 г., резко усилились прагматические тенденции, прежде всего нацеленность на материальное благополучие при резком снижении созидательно-альтруистической ориентации. Так, если в 1988 г. 42 % респондентов признавались, что жить необходимо, чтобы принести «наибольшую пользу окружающим», то в 2004 г. количество студентов, придерживающихся этой позиции, снижается до 4,1 %. Доля выделивших «стремление помогать людям» снизилась более, чем в 6 раз (с 32 % в 1988 г. до 5 % в 2004 г.). Ценность «уважение окружающих», занимавшая второе место в предпочтениях студентов в 1988 г. (57,4 %), в 2004 г. представляется важной в качестве жизненной цели для 17,2 % опрошенных [102, с. 124].

Вместе с тем социологи В.Г. Немировский и Е.В. Соколова выявили противоречие, которое проявилось в том, что на эмоциональном уровне у студентов преобладает ориентация на созидательно-альтруистический и социально-творческий смысл жизни, однако на рациональном доминирует престижно-потребительский и гедонистический смысл [185].

Как показывают результаты опроса Института социологии РАН (2007 г.), для значительной части российской молодёжи важно не только хорошо зарабатывать (85 %), но и заниматься интересным делом (63 %), достичь профессионального признания (26 %), проявлять творческие способности и инициативность (16 %) [178, с. 15].

Однако, по данным И.Г. Комисаровой, В.Н. Турченко и других социологов (2012 г.), для студентов в целом характерен «моральный релятивизм», цинизм, равнодушие к идеалам; 55 % убеждены, что жизненный успех зависит от их способности пренебрегать своими нравственными принципами [102, с. 123].

Стимулом для жизненной активности молодёжи, согласно исследованию Л.Н. Банниковой, Л.Н. Борониной, Ю.Р.Вишневого (2013 г.), выступает материальное благополучие, а жизненный успех связывается в основном с предприимчивостью и деньгами, а не знаниями, трудолюбием.

Итак, образование в первую очередь рассматривается молодёжью как средство перспективного конкурентоспособного положения на рынке труда и лишь затем как способ приобретения знаний.

Результаты исследований Е.И. Прониной, С.В. Явон подтверждают, что для представителей различных возрастных групп молодёжи реализация жизненных планов зависит от получения образования, значение которого осмысливается с учетом экономических изменений и опыта, приобретенного в сфере занятости [224, с. 99], [328, с. 90-91].

Таким образом, особенности социально-экономической ситуации провоцируют развитие у студентов индивидуалистического настроения и психологии ситуативности, что может в последующем усугубить маргинализацию молодёжи на рынке труда и привести к ее десоциализации. В связи с этим педагоги подчеркивают, что именно сфера образования призвана обеспечить условия для успешной социализации молодёжи посредством формирования у нее ответственности за состояние общества и собственное благополучие, активной интеграции в сферы общественной жизни [275, с. 142].

Образование рассматривается как фактор обеспечения мира и стабильности в современном мире путем, прежде всего, воспитания молодежи в духе толерантности и согласия. Так, на Пражской встрече министров образования (2003 г.) Россией был поддержан принятый тезис о том, что «высшее образование должно рассматриваться как общественное благо» [69, с. 27].

Социологи Ю.А. Зубок и В.И. Чупров подчеркивают, что образование синонимично просвещению, понимаемому в православной культуре как «возделывание души» и поэтому оно занимает важное место в процессе формирования духовности граждан, играет ключевую роль в духовном производстве [97], [98, с. 80].

В Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ образование трактуется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции, определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [295]. В нашей работе мы сосредоточим внимание на высшем образовании, занимающем особое место в системе российского образования, поскольку позволяет обеспечить развитие личности в интеллектуальном, культурно-нравственном аспектах, углубить и расширить образование, научно-педагогические квалификации. Наряду с этим уместно обращение к тексту Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», где основное значение высшего образования определено как формирование гражданской позиции, сохранение, преумножение нравственных, культурных и научных ценностей общества [292]. Это возможно, поскольку высшее образование включает «все виды учебных курсов подготовки или переподготовки для научных исследований на послесреднем уровне, пре-

доставляемых университетами или другими учебными заведениями, которые признаны в качестве учебных заведений высшего образования компетентными государственными властями» [44].

В настоящее время нормативно-правовая база, регламентирующая высшее образование, представлена Конституцией Российской Федерации, Федеральным законом Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», Постановлением Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы», «Концепцией развития современного социального образования в Российской Федерации до 2020 года». Интерес также представляют федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по различным направлениям подготовки. Эта база способствует повышению качества высшего образования, его переходу на современные образовательные технологии, адаптации системы образования к особенностям и уровням развития и подготовки студентов, созданию благоприятных условий для интеграции системы отечественного образования с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе и т.п.

Представители научного сообщества (М.А. Ариарский, И.И. Балицкий, Р.И. Михайлова и др.) единодушны в признании образа выпускника вуза как человека культуры посредством вовлечения его в социум и культуру.

Решение этой общественно значимой задачи оказывается возможным благодаря основным функциям образования (культурообразующей, гуманистической, нравственно-воспитательной) и субъектным функциям (развитие сущностных сил и способностей человека; воспитание инициативы и ответственности в природной и социальной сферах; обеспечение возможностей для личностно-профессионального роста, самоопределения, самореализации; овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы; создание условий для самостроительства, саморазвития, творческого подхода, индивидуализации человека и развития его духов-

ных потенций) [168], [228], [253, с. 157]. Вместе с тем отмечается усиление социальной функции образования, т.е. образование воспринимается как институт социальной стабилизации общества [236, с. 22].

Изучение социального образования с позиции институционального подхода ориентирует нас на обращение внимания к историческому, структурному, функциональному типам обоснования существования социальных институтов, согласно теории Дж. Хоманса [343]. С позиций первого типа, социальное образование как социальный институт предстает как результат исторического развития социальной сферы. В связи с этим обратимся к высказыванию И.Ф. Албеговой: «Институционализация образования в области социальной работы исторически была связана с появлением потребности в воспроизводстве «добровольных благотворителей», для которых характерны определенные навыки, умения и знания, отличающие их на рынке труда от других профессионалов. Завершение фазы спонтанной помощи в новых социально-экономических условиях оформляется как потребность в профессионалах» [5, с. 27].

Тенденции социального образования, как указано в статье С. Н. Козловской, Л.И. Старовойтовой, Я.В. Шимановской «Профессиональное социальное образование в России: историческая практика и современные тенденции развития», намечены в работах первой четверти XVIII в. (И.Т. Посошков, В.Н. Татищев и др.), а идеи социального образования формировались в практической деятельности В.Ф. Одоевского, К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского и др. Особую роль в определении связей между образованием и филантропией сыграли труды Е.Д. Максимова, А.Д. Стога, А.И. Васильчикова, К.П. Победоносцева, В.А. Гиляровского и др. Воспитательный потенциал социальной среды отмечался П.П. Блонским, Н.К. Крупской, А.М. Коллонтай, М.А. Прокопьевым и другими учеными советского периода [268].

Структурный тип исходит из того, что социальное образование является следствием взаимоотношений с другими социальными институтами. И, наконец, функциональный тип ориентирует на выявление функций социального образования в обществе.

На основе принципа социальной детерминации, социальная стратификация и социальное образование могут иметь причинно-следственные, функциональные связи, связи обусловленности, времени, пространства и др. Стратификационная система, выступая, как причина, влияет на изменения в системе социального образования; определяет сущность ее характеристики; побуждает к появлению новых субъектов и объектов социального образования. Так, современное российское общество характеризуется как кризисное, общество риска, в котором находятся представители различных категорий потребителей социальных услуг. Рост числа социальных проблем приводит к тому, что от будущих бакалавров социальной работы требуется расширение их функционально-ролевого репертуара с тем, чтобы повысить эффективность оказания социальной помощи, защиты нуждающихся. Социальное образование становится тем институтом, который призван воспроизводить субъектов определенного профессионального сообщества, что, в свою очередь, требует разработки инновационных образовательных технологий.

Отметим также, что причинно-следственные связи систем в разные исторические периоды имели различное проявление: например, длительный период времени действовал институт благотворительности, где в качестве субъектов выступали непрофессиональные, но милосердные и, как правило, состоятельные граждане. В советский период готовили специалистов для оказания социальной помощи представителям рабочего класса, крестьянства. Изменения в структуре общества 90-х гг. XX в., возникновение проблем, не существующих в советский период, привели к развитию института формального социального образования, действующего и в настоящее время.

Функциональные связи помогают обществу сохраняться, воспроизводиться. Открытие социальной работы как профессиональной деятельности, потребовало профессиональной подготовки социальных работников и специалистов социальной работы на различных уровнях: средне-специальное, высшее образование, послевузовская подготовка, переподготовка. Социальная дифференциация общества была усилена новой (для того времени) социально-профессиональной

группой. Изменения в определении ключевых категорий потребителей услуг приводит к дифференциации социальных работников, специалистов социальной работы по их специализации, направленности дальнейшей профессиональной деятельности. Это имеет отношение и к современным бакалаврам, магистрам социальной работы. Иными словами, система социального образования находится в прямой зависимости от социальной дифференциации, при этом создавая условия для сохранения и развития общества.

Кроме определенных причинных и функциональных связей выделяют временные связи, обусловленные физическими параметрами, а также политическими трансформациями в обществе. Так, на современное социальное образование определенное влияние оказывает глобализация, проявляющаяся в возможности передачи достижений человечества в социокультурном мировом пространстве, одно из ведущих мест в котором занимает образование.

Пространственно-географические связи проявляются в региональной специфике субъектов и объектов социального образования, а также учреждений социальной помощи различным категориям потребителей социальных услуг и пр. Например, развитие системы работы с молодёжью, наличие социального партнёрства между социальными службами и образовательными учреждениями, а также регионального партнёрства между Самарой и Казанью обусловило открытие в Самарском государственном университете центра подготовки волонтеров (межвузовского) на базе которого студенты (в том числе, будущие специалисты, бакалавры социальной работы) подготавливались в качестве спортивных волонтеров для поддержки, участия в мероприятиях международного уровня (Универсиада, 2013). На основе указанного примера можно сделать вывод о том, что внутренняя структура социального образования была определена региональной социальной стратификацией, совокупностью инновационных социально-политических, культурных и экономических задач, которые необходимо было решать.

Таким образом, социальное образование можно трактовать не только как социальный институт, но и как средство трансляции куль-

туры. Это подтверждается мнением ряда исследователей, признающих актуальность формирования посредством социального образования культуры личности, национально-ориентированной личности с определенным уровнем инновационной культуры [236, с. 22], [275, с. 142] [11, с. 18].

Социальное образование является составной частью профессионального образования, которое в трактовке С. Я. Батышева выглядит следующим образом: это процесс и результат овладения определенным уровнем знаний, умений и навыков, норм и ценностей по конкретным профессиям с одновременным формированием общей культуры личности [18]. В качестве результата профессионального образования рассматривается человек, в котором максимально развито социальное начало: «он слышит всю культуру, имеет «ключи» к миру и способен войти в любой круг познания» [54, с. 134]. Указанное позволяет в вузе образовать ценностно-составляющую образовательного процесса, что обеспечивает студентам в дальнейшем выступать не только в качестве объектов культуры, но и носителей определенного культурного уровня.

Кроме институционального и культурологического значения социального образования следует выделить его социальную составляющую, которая сводится к оценке социального образования в качестве фактора социальной мобильности, что обусловлено, с одной стороны, недостаточно развитыми социальными умениями современного человека, а именно: неспособностью конструктивно взаимодействовать, определять личностную позицию в группе, в социуме и т. п.

С другой стороны, структурой социального образования, которое включает обучение и воспитание, социальное научение, социальное формирование и развитие личности, ее духовно-нравственной культуры [247, с. 81].

Социальное образование предлагают также рассматривать как некоторую реорганизацию традиционной системы профессионального образования в направлении к приоритетности развития гуманитарного, аксиологического мышления у будущих специалистов социальной

сферы [208, с. 17], поскольку в постиндустриальной цивилизации возрастает «роль и значение не только профессиональной компетентности, но и общей культуры, нравственности, этических и моральных идеалов, развитого чувства ответственности за социальные последствия своей профессиональной деятельности» [208, с. 70].

Итак, теоретический анализ научной литературы свидетельствует о том, что первоначальное понимание социального образования как подготовки обществоведов для работы в учреждениях образования и науки утратило свое значение и в настоящее время наблюдается разнообразие трактовок данного социального феномена.

Важная роль в уточнении понятия «социальное образование», его значения, функций, целей, задач, принципов, видов и уровней принадлежит отечественным исследователям Ю.Н. Галагузовой, С. И. Григорьеву, В.И. Жукову, И.А. Зимней, И.М. Лаврененко, В.А. Никитину, Н.М. Платоновой, З.Х. Саралиевой, Е.И. Холостовой и др.

Таблица 1

**Сущность основных подходов к исследованию
социального образования**

Название подходов	Авторы	Сущность подходов
Профессиональный	В.И.Жуков, Л.В.Мардахаев, В.А.Сластенин и др.	значение социального образования состоит в формировании профессионализма у специалистов социальной сферы
Социокультурный	Б.Д.Беспарточный, А.Н.Галагузов, Л.Г.Гуслякова, и др.	выявление ценностных основ социального образования, его влияние на формирование социальной культуры общества
Педагогический	В.Г.Бочарова, Л.В.Куриленко, Е.И.Холостова и др.	изучение влияния социального образования на социализацию личности и функционирование общества в целом

В контексте заявленных подходов трактовки понимания социального образования сводятся к следующему.

Профессиональный подход предполагает понимание социального образования как общественного образования, направленного на современные знания и развитие качеств, которые будут содействовать сохранению и увеличению социальной защищенности населения [237, с. 293].

Исследователи С.И. Григорьев и Н.М. Платонова отмечают, что подобное понимание позволяет осмыслить проблемы социального образования посредством признания взаимного влияния глобального, национального, регионального и личностно-индивидуального развития жизненных сил человека, их взаимосвязи с жизненным пространством. Это признание является центральным при изучении проблемы развития социальной культуры человека и общества [63], [208, с. 12].

Обратим внимание на понимание социального образования как подготовки специалистов для учреждений социальной сферы, обучение социальным наукам, привитие навыков воспитания (И.М. Лавренко). Данное понимание, по нашему мнению, представляется узким в контексте современного положения образовательной системы: принятие Болонской системы образования привело к многоуровневой подготовке, когда на смену специалитету приходит бакалавриат и магистратура. В то же время развивается множество направлений подготовки кадров социальной сферы, охватывающих различные направления социальной работы с разными категориями получателей услуг.

Аналогично по своей сути определение социального образования, предложенное Е.И. Холостовой, – подготовка профессиональных кадров для учреждений социальной защиты [309].

Существует также понимание социального образования как обучения основам правил жизнедеятельности в обществе; общечеловеческого образования, связанного с освоением наук об обществе, ядро которого составляет социологическое образование [237, с. 332].

Отметим трактовку социального образования как подготовки кадров для нужд «третьего сектора». Этот сектор играет значительную роль в становлении в России гражданского общества, развитии социальной работы, что в значительной степени определяется компетентностью соответствующих кадров формировать в обществе социальную

солидарность, с помощью соответствующих ресурсов организуя общественность, активизируя ее для решения социальных проблем. Анализ опыта деятельности общественных организаций в настоящее время позволяет констатировать, что кадры «третьего сектора» часто являются профессионалами, получившими социальное образование. Во многом это возможно потому, что социальное образование направлено на формирование личности, способной к самореализации в социальной сфере, к осуществлению всех компонентов интегративного образовательного процесса, к выполнению функций и профессиональных ролей специалиста социальной сферы (В.И. Жуков).

Подчеркивается роль социального образования для развития творческой инициативы, самостоятельности, конкурентоспособности, мобильности будущих специалистов социальной сферы (И.А. Зимняя), адекватных представлений о процессах, происходящих в современном мире, о специфике интересов и поведения разных социальных групп (Т.И. Руднева).

Итак, в профессиональном подходе, с одной стороны, трактуется суть общего социального образования, необходимого для любого гражданина страны, с другой стороны, общего профессионального образования, актуального для будущих бакалавров социальной работы.

Социокультурный подход позволил Б.Д. Беспарточному трактовать социальное образование как «фактор, обеспечивающий, наряду с общим образованием, воспроизводство социальной культуры общества, поддержание его целостности и стабильности» [23].

Социальное образование как социокультурный феномен, по мнению Л.В. Самсоненко, – это явление, существующее в единстве культуры и социальности, воспроизводящее в себе социокультурные механизмы интеграции личности в социальную среду и динамического равновесия с ней, обеспечивающие гармонию общественных и личностных ценностей в процессе социокультурного взаимодействия [247, с. 83].

Социальное образование предполагает (О.И. Донина, Н.Б. Шмелева) обучение специалистов социальной сферы основным правилам жизнедеятельности человека в обществе, освоение социальной куль-

туры, формирование социального мышления и действия, культуры социальных чувств и культуры социальной организации.

В связи с этим социальное образование признается как социокультурный феномен современности. Заключаем, что социальное образование с позиции социокультурного подхода выступает своего рода буфером между социальным и культурой, взаимодействие которых разворачивается в специфическом социокультурном пространстве образовательного учреждения.

В рамках педагогического подхода исследователь Н.И. Бабкин рассматривает социальное образование как многоаспектное явление: направленность любого образования; компонент образовательного процесса; часть образования в обществе; результат и процесс социализации личности [15, с. 16].

Социальное образование, по мнению С. И. Григорьева, представляет собой социальное просвещение, социальное воспитание [63, с. 37].

Социальное образование Л.В. Мардахаевым трактуется как процесс или как результат обучения индивида в обществе. Ученый выделяет в социальном образовании, с одной стороны, (процесс) результат усвоения социального опыта общества, социальной группы, необходимого для самореализации в социуме, в семье, в профессии, с другой стороны, (процесс) результат подготовки человека как специалиста социальной сферы [161, с. 34].

Педагогический подход ориентирует исследователей на понимание социального образования как целеустремленной педагогической системы, отличительной чертой которой выступает многофункциональность, т.е. «ее элементы могут видоизменять цели, выполнять разнообразные действия, приобретая относительную независимость от внешней среды и окружения» [208, с. 60]. Результатом деятельности этой системы становится «специалист в области социальной инженерии, социон, глубоко разбирающийся в нравственных и психологических регуляторах жизнедеятельности людей, способный прийти им на помощь в ситуациях жизненных затруднений» [208, с. 63].

Цель социального образования состоит в обеспечении возрождения и воспроизводства социальной культуры общества (Н.М. Платонова) [208, с. 17].

Цель социального образования заключается, согласно Л.В. Самсоенко, в приобщении личности к духовно-нравственным ценностям общества.

Цель социального образования сводится также к подготовке специалистов, готовых к разработке и апробации технологий социальной интеграции личности в общество, социальной экспертизы проектов в социальной сфере, социального менеджмента учреждений и организаций (В.Н. Ярская).

Лишь в социальном образовании, по мнению Б.Д. Беспарточного, возможно полноценное развитие личности – это смысл, цель и содержание социального образования [23, с. 77-78].

К базовым задачам социального образования А.А. Козлов относит установление «баланса» потребностей человека и общества, что достигается выдвижением приоритетных ценностей в виде соблюдения интересов человека.

Выделяются основные задачи социального образования: профилактика социальных проблем; разработка и внедрение инновационных технологий личностной реализации; реализация социальных технологий в социальных учреждениях и др. [335].

В качестве приоритетной задачи Н.М. Платонова утверждает подготовку «специалистов новой формации, владеющих технологиями активизации адаптивных способностей людей для самообеспечения и выживания в условиях кризиса» [208, с. 40].

Ученые Ю.Н. Галагузова, В.В. Трухачев, Г.Н. Штинова выделяют социальную функцию социального образования, заключающуюся в социализации личности в процессе профессиональной деятельности, и культурную функцию, направленную на развитие способностей будущего специалиста социальной сферы и преобразование социальной действительности.

В качестве базовых принципов социального образования выступают: фундаментальность; комплексность; гуманизм; последователь-

ность и целостность социального образования; непрерывность, использование в содержании социального образования мировых образовательных стандартов; единство государственных, общественных, профессиональных и индивидуальных ценностей; воспитание активного отношения к общественной жизни [316].

Значение принципа разнообразия (принципа диверсификации) отмечено в работе исследователя Н.М. Платоновой. Она подчеркивает, что этот принцип обеспечивает выбор студентами собственной стратегии обучения; создание в вузах обучающей среды, направленной на становление культурного и интеллектуального потенциала студентов; определение методов, технологий обучения [208, с. 28].

Принципы единства и оптимального соотношения теории, методологии и технологий; подготовки будущих специалистов к решению диагностических, коррекционных, реабилитационных задач; обучение будущих специалистов методам анализа существующих в регионе ресурсов и ограничений, учет и изучение общественного мнения населения региона, учет индивидуальной и социальной субъектности являются основанием модели «социорефлексивного» социального образования, по мнению Н.А. Платоновой [208, с. 57].

Исследователи В.А. Никитин и Г.Т. Медведева различают следующие виды социального образования:

1. Неформальное социальное образование, получаемое человеком в течение всей жизни и представляющее собой совокупность разрозненных практических сведений о мире, полученных вне рамок формального образовательного процесса.

2. Формальное социальное образование, связанное с целенаправленной образовательной деятельностью в системе профессионального образования, и во многом определяющее уровень социализации индивида, его готовность к самостоятельному функционированию в профессиональной деятельности.

Среди уровней социального образования выделяют: довузовскую и вузовскую подготовку, послевузовское обучение, повышение квалификации, дополнительное образование [208, с. 23], [141, с. 159].

Существуют общенаучный и частнонаучный уровни социального образования. Общенаучный уровень включает распространение знаний о законах и принципах развития социальной сферы, умения анализировать, прогнозировать, создавать социальные проекты.

На частнонаучном уровне осуществляется специализация социального образования, включающая овладение теоретико-методологическими, обще профессиональными и частнопрофессиональными основами и методиками профессиональной деятельности; приобретение экспертно-аналитических, организационно-управленческих, прогноз-но-проектных умений по работе на мезо- и микро уровнях социальной работы.

Проблема повышения качества социального образования признается значимой в стратегии модернизации отечественного высшего образования (А.Н. Галагузов, С. И. Григорьев, В.И. Жуков, В.А. Никитин, В.А. Сластенин и др.). Эта проблема в системе социального образования решается посредством апробации ряда подходов (системно-комплексный, компетентностный, культурологический, системный, филантропический, гуманистический, инновационный, информационный, интегративный, контекстный, региональный и др.).

Системно-комплексный подход к формулированию цели обучения (Н.М. Платонова) предполагает выработку педагогического инструментария, позволяющего точно диагностировать качество профессиональной теоретической подготовки будущих бакалавров социальной работы, а также изменения в их личностях.

Компетентностный подход к социальному образованию (И.Г. Агапов, В.А. Болотов, Т.П. Вострикова, Э.Ф. Зеер, А.А. Козлов, Е.И. Огарев, Н.В. Радионова, М.В. Рыжак, В.В. Сериков, С. Е. Шишов и др.) ориентирует на формирование у студентов соответствующих компетенций. В настоящее время профессиональная компетенция понимается как интегральная характеристика личности, определяющая способность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и на-

клонностей [55, с. 95]. Формирование общекультурных и профессиональных компетенций достигается благодаря наличию в ВУЗах специфического социокультурного, воспитательного пространства (Г.И.Рогалева, Е.В. Семенова, Н.С. Степашов и др.) как совокупности внешних условий образования, создаваемых вузовским сообществом через вовлечение студентов в различные виды деятельности и социальные практики.

Культурологический подход к социальному образованию (Л.В. Блинов, С. И. Григорьев, Л.Г. Гуслякова, И.И. Дуранов, А.С. Запесоцкий, А.Н. Галагузов и др.) является интегративным методом системной организации целостного образовательного процесса в культуросообразной образовательной среде, направленным на формирование личности будущих специалистов социальной сферы как субъектов культуры.

Системный подход к профессиональной подготовке (В.Г. Афанасьев, Л.В. Бадя, В.А. Сластенин, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.), основанный на принципах целостности, социальной значимости, информативности, самостоятельности и др., обеспечивает междисциплинарные связи между изучаемыми дисциплинами, что способствует формированию мотивации к профессиональной деятельности, развитию основных структурных компонентов личности будущего бакалавра социальной работы. Именно этот подход позволяет учесть в педагогическом проектировании особенности становления и развития профессии, а также многоаспектность процесса овладения ею.

Филантропический подход к подготовке будущих специалистов социальной работы (Л.В. Вандышева) является методологической позицией, представляющей совокупность принципов открытости, когда в волонтерстве могут принимать участие различные субъекты не только образовательного процесса, но и местного сообщества;

формирования личностной идентичности, предполагающей утверждение у будущего бакалавра социальной работы определенной системы ценностей, норм жизнедеятельности;

добровольности, свободы выбора;

формирования профессиональной идентичности, что оказывается возможным при рассмотрении волонтерства в качестве социальной практики и составляющей официальных видов практики;

самоактуализации, направленной на личностно-профессиональное совершенствование в процессе организации волонтерства;

индивидуализации, обеспечивающего целостность образовательного процесса;

поддержки, стимулирования, позволяющих осуществлять непрерывную профессиональную подготовку к организации волонтерства и обеспечивать преемственность организации направлений волонтерства;

культуросообразности, основанного на единстве научной, педагогической, социомической деятельности;

социальной солидарности, обеспечивающей готовность будущих бакалавров социальной работы к реализации социального партнерства в профессиональной деятельности.

Гуманистический подход к отбору содержания подготовки специалистов социальной сферы (В.П. Бездухов) определяет направленность подготовки на формирование личности, способной к реализации филантропических и гуманистических ценностей в профессиональной деятельности.

Инновационный подход к отбору содержания подготовки специалистов социальной сферы (Л.В. Куриленко) предполагает разработку инноваций-модернизаций, опирающихся на достижение конкретных результатов в пределах традиционной репродукционной ориентации, а также инноваций-трансформаций, которые активизируют научно-исследовательскую деятельность студентов.

Информационный подход к отбору содержания профессиональной подготовки (Е.И. Катели) ориентирует на использование в процессе обучения студентов возможностей, предоставляемых медийными средствами информации, социальными сетями и т. д.

Интегративный подход к отбору форм и методов обучения (Г.К. Борозенец) обеспечивает их сквозное объединение в ходе профессиональной подготовки.

Контекстный подход к отбору содержания профессиональной подготовки (А.А. Вербицкий) подразумевает такое структурирование программ подготовки, при котором каждый блок программ имеет своей целью формирование тех или иных профессионально-значимых компетенций.

Региональный подход к социальному образованию (С. И. Григорьев, И.Н. Емельянова, В.А. Журавлев, Л.И. Лурье, В.В. Сизикова, О.В. Солодянкина и др.) предусматривает, что наряду с учетом мировых требований к подготовке специалистов (бакалавров, магистров) ключевая роль отводится региональным особенностям различных сфер общественной жизни (социальная, экономическая, производственная, экологическая и т. п.), позволяющих подготавливать бакалавров по региональному заказу.

Подчеркнем, что каждый из реализуемых в социальном образовании подходов, обладает относительно самостоятельным характером. Однако вместе они обеспечивают синергический эффект, выражающийся в качестве социального образования [87, с. 45-51].

Значительное влияние на развитие социального образования оказал Болонский процесс, предполагающий реализацию ряда реформ в высшем образовании с постепенным внедрением новых учебных программ и присуждением сопоставляемых квалификаций, ученых степеней. Так, был разработан проект Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО).

В первую очередь следует выделить фундаментализацию как тенденцию социального образования, предполагающую повышение качества образования. По мнению Н.М. Платоновой, фундаментализация социального образования проявляется в усилении мировоззренческой, методологической и общенаучной подготовки будущих кадров социальной сферы, что, в свою очередь, влияет на уровень профес-

сионализма выпускников [208, с. 15-18]. Это возможно посредством утвержденного перехода от формата «обучаемый» к позиции «обучающийся», что привело к внесению корректив в стратегию социального образования [146, с. 43-46].

В связи с этим «диалоговая» стратегия социального образования, предложенная В.И. Жуковым, ориентирует на формирование таких качеств личности, которые позволили бы ей полноценно взаимодействовать в обществе, т. е. интегративных качеств личности [87, с. 6-7].

В дополнение к заявленной выше стратегии В.Н. Ярская предлагает свободу выбора, инновационное изменение среды и региональной инфраструктуры, участие в становлении гражданского общества рассматривать как одно из стратегических направлений социального образования [335]. В результате активизируется внедрение субъект-субъектных, интерактивных, информационных образовательных технологий, а учебный материал структурируется преимущественно блочно-модульным способом [79].

Среди тенденций социального образования Н.М. Платонова выделяет: вариативность, многообразие предоставляемых вузом квалификаций, новые активные формы обучения [208, с. 15-18].

В содержании социального образования присутствуют следующие тенденции:

- 1) изменение содержания классических социальных дисциплин, связанное с гуманизацией социальных наук и их сближением с гуманитарными науками;
- 2) совершенствование содержания учебных планов и программ;
- 3) возникновение новых социальных наук;
- 4) дифференциация общего социального образования; обновление содержания социального воспитания и др.

Включение в содержание социального образования национально-регионального компонента, усиление связей социального образования с прикладными видами деятельности, а также взаимодействие с региональными органами власти отмечаются С.И. Григорьевым в качестве

тенденций социального образования. Эти тенденции обеспечивают профессиональную готовность будущих бакалавров социальной работы к профессиональной деятельности. Таким образом, у них формируется определенная система интегративных качеств, свойств, знаний, навыков, позволяющих эффективно действовать в социальной сфере личности. При этом в качестве негативной тенденции указано на отсутствие взаимосвязи социального образования от социального воспитания, недостаточное вовлечение студентов в общественно-политическую деятельность [64, с. 146].

В качестве тенденции социального образования следует отметить внедрение различных образовательных инноваций: кредитная система оценивания (в ходе изучения учебной дисциплины студент накапливает определенное количество кредит-часов), балльно-рейтинговая система оценки (по каждой учебной дисциплине устанавливается исходный базовый максимальный рейтинговый балл); тестовые технологии оценки знаний и тьюторство (преподаватель выступает в роли консультанта).

Итак, современное состояние отечественного социального образования обусловлено изменениями в системе отечественного высшего образования и принятыми ориентирами на интеграцию в мировое образовательное пространство. Социальное образование в полной мере позволяет реализовать идею человекоцентризма, когда для будущих бакалавров социальной работы в число приоритетных профессиональных задач и базовых личностных ориентиров выходят общественный интерес и потребность в реализации себя в обществе и на благо общества.

1.2. Социальная работа как основа социального образования

Признание социальной работы как самостоятельной профессии пришло не сразу. Так, в 1915 г. Флекснер (США) заявил, что социальная работа не имеет предмета научного познания и поэтому не может квалифицироваться как профессия [339]. Однако уже в 1947 г. Линдеман (США), а затем в 1968 г. Хэлл в своих аргументациях обосновали возможность рассмотрения социальной работы как самостоятельной профессии [341].

Появление социальной работы в России как вида профессиональной деятельности сопровождалось трактовкой ее как «многоплановой и трудоемкой деятельности» [297]. Подобное понимание обусловлено тем, что к подобной практике (в советский период) прибегали педагоги, психологи, работники сферы культуры, спорта, здравоохранения, профсоюзных, общественных организаций различной направленности и т. п. С 90-х гг. социальное образование (профессиональная подготовка социальных работников, специалистов социальной работы) предполагало непосредственную подготовку или переподготовку, повышение квалификации, связанные с расширением проблемного поля социальной работы, а также активным вовлечением в социальную работу представителей различных профессий. В настоящее время социальную работу можно презентировать как некий собирательный образ, в котором нашли отражение достижения таких современных профессий как психолог, аниматор, специалист по связям с общественностью и др. Во многом именно это предопределило формулировку особой миссии социальной работы – учить искусству выживать и решать личностные и социальные проблемы [278]. Ее достижение связывают с целостным, холистическим подходом, предусматривающим рассмотрение личности в трудной жизненной ситуации как «нечто большее, чем сумма отдельных частей, а проблемы видятся в более широком спектре» [317].

В специальной литературе социальная работа определяется как теория, учебная дисциплина, практика, профессия, вид социальной деятельности. Подобного подхода придерживаются Н.С. Данакин, Т.Е. Демидова и другие, а именно:

- социальная работа – профессиональное содействие людям в успешном разрешении их жизненных проблем посредством развития ресурсов личности и ее социального окружения, обеспечения интеграции индивидов, групп в общество (Н.С. Данакин);

- социальная работа – целенаправленная деятельность государственных и общественных организаций, отдельных лиц по оказанию помощи человеку в реализации его творческих, интеллектуальных способностей и созданию для этого необходимых условий (Т. Е. Демидова);

- социальная работа – технология осуществления социальной политики в сфере поддержки и социальной защиты населения (Л.Г. Гуслякова);

- социальная работа – профессия синтетическая, интегративная, межведомственная, предусматривающая благоприятные условия для непрерывного развития и самореализации личности на всех возрастных этапах и в разных сферах ее микросреды (В.Г. Бочарова);

- социальная работа – не только профессиональная, но и благотворительная деятельность, направленная на предоставление клиентам индивидуальной помощи (Л.В. Топчий), основанная на филантропическом подходе (М.В. Фирсов, Е.И. Холостова).

Таким образом, обозначенного подхода придерживаются классики теории и технологий социальной работы; этот подход наиболее распространен. Его сторонники склонны выделять в социальной работе объект и субъект, формулировать цель социальной работы, обосновывать выбор тех или иных социэкономических средств. Для практики социальной работы этот логично обоснованный алгоритм предстоящей деятельности способствует ее эффективной реализации.

В рамках второго подхода социальную работу рассматривают как прикладную социальную науку, результаты которой позволяют решать задачи социального обслуживания населения. Исследователи выдвигают на первый план проблему профессионального мастерства со-

циального работника (В.В. Колков), выявление параметров его деятельности и оценки ее эффективности (П.В. Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова).

Идеи, разработанные в границах этого подхода, позволяют при проектировании образовательной системы использовать специальные процедуры отбора и создания условий для личностно-профессионального становления будущих бакалавров социальной работы.

Третий подход основан на выдвижении в качестве теоретико-методологической основы социальной работы – социальной педагогики. Так, ученые А.А. Козлов, Н.Б. Шмелева пришли к пониманию социальной работы как педагогической деятельности на основе выявленного компонента социальной работы – личности клиента, которая воспринимается во всем ее многообразии, целостности и индивидуальности.

Исследователь Е.И. Холостова подчеркивает важность наличия у специалиста социальной работы педагогической культуры, предполагающей в своей структуре педагогическую направленность личности, педагогические способности и мастерство, искусство делового общения и поведения.

Определяя значение педагогических знаний для социальной работы, указывается, что педагогическая теория обеспечивает специалистов социальной работы ориентацией на формирование гуманистических ценностей; умений и навыков, позволяющих проявлять социальную активность; формирование способности к самовоспитанию и выработку умений прогнозировать, проектировать, оценивать эффективность собственной деятельности [262].

При характеристике взаимоотношений специалиста социальной работы и потребителей социальных услуг выделяется педагогическая позиция партнерства, означающая уважение, принятие, раскрытие в потребителе социальных услуг потенциала самопомощи посредством превентивных технологий. Отмечается, что достижение целей, решение задач социального образования возможно через участие в благотворительных программах общественных объединений, где будущие

бакалавры социальной работы приобретают навыки социального партнерства.

Анализ социоэкономической литературы позволяет выявить соотношение содержания социальной работы и педагогической деятельности, что находит выражение в структуре социальной работы [320]:

- проектировочный компонент (умение осуществлять постановку цели, конкретизировать задачи, выбирать средства активизации ресурсов);

- организаторский компонент (умение обеспечить организационные условия (привлечь ресурсы) для достижения поставленной цели, координировать деятельность субъектов, реализовать социоэкономические технологии);

- коммуникативный компонент (умение передать и принять информацию, правильно ее интерпретировать и регулировать взаимодействие с социальными партнерами);

- гностический компонент (умение анализировать полученную информацию);

- прогностический компонент (умение оценивать результаты и определять перспективы дальнейшей деятельности, ее эффективность). Эти компоненты в структуре содержания социальной работы могут быть учтены при создании модели личности будущего бакалавра социальной работы.

Педагогические основы социальной работы являются основанием для выдвижения в качестве приоритетных педагогических принципов целенаправленности; реализма; целостности; эмпатического проникновения и соучастия к человеку; кооперации усилий специалиста и потребителей услуг; добровольности; конфиденциальности; законности и др. [322]. К числу заявленных принципов следует отнести принцип служения, который предполагает наличие у специалиста альтруизма, внутреннего стремления к добру, эмоционального сопереживания и т.п. [216, с. 30]. Заявленные принципы могут способствовать построению системы подготовки будущих бакалавров социальной работы в университете.

Итак, наличие устойчивой взаимосвязи социальной работы и педагогической деятельности является основанием для выделения педагогического характера социальной работы в качестве ее специфики. Характеризуя направленность социальной работы как профессиональной деятельности, обращаем внимание на возможность ее реализации в таких видах деятельности как коммуникативная, организаторская, научно-исследовательская, проектировочная.

И, наконец, выделим подход (П.А. Пономарев), в рамках которого социальная работа рассматривается как социальный институт, «который представляет собой единство социальных и культурных институтов, их взаимодействие, деятельность в рамках которого помогает решать социальные проблемы культурными средствами, в инновационном режиме, соотносясь с национальными и историческими традициями» [216, с. 25].

Таким образом, представленное разнообразие подходов к пониманию социальной работы усложняет задачу проектирования системы профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы. Вместе с тем возникает возможность применения инновационного подхода к решению этой задачи.

Моделирование профессии специалиста социальной работы предполагает теоретико-методологический поиск, анализ зарубежного и отечественного опыта профессиональной подготовки. В этой связи следует отметить, что в 2000 г. Международная Федерация Социальных работников (IFSW) и Международная Ассоциация Социальных работников (IASSW) утвердили Концепцию глобального развития социальной работы. В 2004 г. была совместно разработана и утверждена Концепция этических принципов и ценностей, а также подписано Постановление о стандартах образования и профессиональной подготовки в социальной сфере [75, с. 18]. Указанные меры свидетельствуют о международном уровне признания практики социальной работы и важности профессиональной подготовки специалистов (бакалавров, магистров) социальной работы. Так, широкий спектр направлений социальной работы приводит к тому, что содержание социального

образования за рубежом сводится к профессиональной подготовке кадров для всех уровней социальной работы.

В отечественном профессиональном образовании использование метода моделирования привело к созданию профессионально-квалификационных моделей (квалификационные характеристики специальностей). В 1981 г. Минвуз СССР ввел квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием. Это стало основанием для отбора содержания, форм, средств обучения студентов.

Модель специалиста определяется как система признаков, характеризующих степень соответствия профессиональной деятельности уровню развития конкретной профессии [220].

Модель специалиста (Н.Ф. Талызина) в 1973 г. было предложено проектировать с учетом профессиональных задач (задачи, обусловленные особенностями научно-технического прогресса, социально-экономического строя и конкретным производственным содержанием) [277]. Применительно к учебному процессу указанные задачи в большей степени абстрагируются.

Модель бакалавра социальной работы воспринимается как некий идеальный образ, модель результата социального образования. Характерно, что длительное время в высшем профессиональном образовании придерживались дисциплинарной, предметной модели обучения, которая сводилась к перечню необходимых в ходе профессиональной подготовки знаний, умений и навыков. Однако применительно к социальной работе, в которой доминирует практико-ориентированная направленность, подобная модель теряет свою актуальность, поскольку знания, умения и навыки приобретают самоценность лишь в контексте решения практических профессиональных задач. В связи с этим справедливо мнение отечественных исследователей, которые подчеркивают важность именно практической подготовки будущих специалистов социальной сферы [48].

Отечественные исследователи (Е.Э. Смирнова, Н.М. Платонова) предлагают разрабатывать модель специалиста и модель деятельности в процессе эмпирического исследования, выделяя такие уровни как:

- социологический уровень, предполагающий изучение социальных установок, ценностных ориентаций, общей культуры личности;
- психологический уровень, включающий анализ качеств, важных для эффективного функционирования в профессии;
- психофизиологический уровень, предусматривающий изучение профессионально-значимых способностей личности [257]; [208, с. 37].

Заключаем, что определить требования к результату профессиональной подготовки можно при условии составления перечня профессиональных задач, которые решает специалист.

Модель специалиста, по Г.С. Никифоровой, включает в себя:

- требования к специалисту, обусловленные рабочим местом и характером решаемых на производстве задач;
- профессионально значимые знания и умения;
- специфические социальные и психологические качества личности, влияющие на эффективность профессиональной деятельности [220].

Итак, профессиональная подготовка будущих бакалавров социальной работы определяется профессиональными задачами специалиста социальной работы.

В центре профессионального внимания бакалавра социальной работы в первую очередь находится человек вне зависимости от его социально-демографических, психологических и иных характеристик. Это позволяет реализовать социальную работу в отношении различных категорий граждан, в том числе, в отношении молодежи.

Социальная работа с молодежью определяется как обеспечение наиболее благоприятных условий ее развития, способствующих социальному становлению личности, обретению ею всех видов свобод и полноценному участию в жизни общества [262].

В работах отечественных ученых (В.И. Курбатов, Е.И. Холостова и др.) отмечается возможность организации социальной поддержки социальной активности молодежи, способствующей развитию у нее социальной компетентности и выступающей средством социальной профилактики девиантного поведения. Решение этой задачи на всех

уровнях социальной работы с молодёжью требует гуманизации социальной сферы [142, с. 23].

В связи с этим ключевыми задачами социальной работы с молодёжью, по мнению теоретика социальной работы Е.И. Холостовой, являются: обеспечение занятости молодёжи, профилактика девиантного поведения молодёжи; содействие в социально приемлемых видах деятельности, развивающих субъектность молодёжи [264]. Решение этих задач осуществляется по следующим направлениям:

- формирование условий для гражданского становления, духовно-нравственного воспитания молодёжи в системе профессионального образования;
- реализация программ повышения конкурентоспособности молодёжи на рынке труда;
- реализация программ и проектов организации культурно-досуговой деятельности, художественного творчества молодёжи;
- поддержка деятельности молодёжных общественных объединений;
- проведение исследовательских работ в сфере государственной молодёжной политики и др.

Эффективность социальной работы с молодёжью зависит от следующих основных факторов, среди которых выделим: закрепление за молодёжью субъектной деятельности при участии в социально приемлемых видах деятельности; наличие социального партнерства между учреждениями и организациями по работе с молодёжью с другими представителями гражданского общества и т. д.

Конкретизация субъектной позиции молодёжи требует обращения внимания на формирование у нее такого качества как инициативность. В современных условиях молодёжные инициативы наряду с позитивными проявлениями (волонтерство, участие в социально-культурной деятельности, научное творчество и т. п.) имеют негативные формы (алкоголизм, преступность, экстремизм и т. п.). Указанное свидетельствует о необходимости формирования системы социально-приемлемых ценностей, проведения профилактической работы среди

молодёжи, вовлечения ее в социально-значимую деятельность, организации социальной поддержки позитивных молодёжных инициатив. Решение этих задач возможно посредством вовлечения молодёжи в социальное проектирование [155], [158]. Однако эффективное социальное проектирование в современных социально-экономических условиях невозможно без социального партнёрства. Это в свою очередь, по мнению П.А. Пономарева и Л.И. Кононовой, актуализирует системно-социальный, социокультурный и антропологический подходы к социальной работе [216, с. 23-25], [126, с. 22-29]. Первый из заявленных подходов ориентирован на гармонизацию отношений в обществе; второй опирается, с одной стороны, на национально-исторические ценности, и, с другой стороны, использует средства культуры в «инновационном режиме»; третий подход базируется на восприятии и принятии человека во всем его многообразии в качестве субъекта своей жизнедеятельности посредством образования, воспитания, поддержки и помощи.

Таким образом, педагогический характер и направленность социальной работы на активизацию ресурсов потребителей услуг в различных видах деятельности (коммуникативной, организаторской, научно-исследовательской, социально-проектной) особенно ярко может проявляться в социальной работе с молодёжью, что может позволить решить многочисленные проблемы данной социально-демографической группы и снизить социальную напряженность в обществе. При этом зарубежные и отечественные ученые (Ф. Парслоу, Н.М. Платонова и др.) подчеркивают, что активный и превентивный характер социальной работы влияет на развитие индивидуализированной социальной работы, к которой нужно профессионально готовить [208, с. 45]. Из этого следует, что будущим бакалаврам социальной работы следует обладать умением активизировать потенциал самопомощи: ресурсы, заложенные в потребителях социальных услуг. Это возможно при условии разносторонней (теоретической и практической) профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы.

Проектирование образовательной системы профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы требует предмет-

ного анализа социальной работы как профессионального вида деятельности. В перспективе это позволит обосновать цель, задачи, содержание профессиональной подготовки.

Выделение предметной области социальной работы происходит по разным основаниям. Так, по мнению одних социологов, социальная работа как профессиональная деятельность реализуется на трех уровнях: макроуровень, мезоуровень, микроуровень. Соответственно, на каждом из уровней специалист решает специфические задачи.

По мнению других, если в качестве основания рассматривать сферы социальной практики, то выделяют социальную работу в здравоохранении, в образовании, в пенитенциарной системе, в сфере досуга и т. д.

Третья позиция строится на выделении социально-психологических особенностей потребителей услуг в качестве основания предметной области социальной работы (социальная работа с людьми пожилого возраста, социальная работа с молодёжью, социальная работа с людьми с ограниченными возможностями здоровья и т. п.).

Суть профессиональной подготовки специалистов социальной работы к деятельности на перечисленных уровнях в исследовании Н.М. Платоновой конкретизирована следующим образом [208, с. 42- 45]:

– подготовка специалистов для работы на макроуровне осуществляется в университетах, в системе дополнительного образования для руководящих работников и т. п. Содержание подготовки будущих специалистов включает фундаментальные и прикладные знания о социальных, политических, экономических, экологических процессах, происходящих в обществе, об основах законодательства, о проблемах различных групп населения, о методах социального прогнозирования, о теориях и концепциях управления социальными службами и т. д.

На этапе профессиональной подготовки студентам разъясняют идеологию социальной работы: активное вторжение в социальную среду с целью профилактики негативных явлений в обществе или пассивное принятие сложившейся ситуации и принятие клиентов без дополнительного стимулирования их обращения со стороны социальных служб, соответствующих учреждений.

– подготовка специалистов на мезоуровне происходит в системе переподготовки лиц с административным или управленческим опытом работы, а также в рамках специализаций. Содержание подготовки сводится к знаниям о специфике жизнедеятельности различных социальных, этнических, культурных групп, о функционировании системы социального обслуживания населения и т.д.

– подготовка специалистов для работы на микроуровне социальной работы предполагает овладение знаниями в области теории личности, девиантологии, профессиональной этики, диагностики психических состояний клиента и т.п.

В настоящее время профессиональная подготовка на макроуровне соответствует уровню магистратуры; мезоуровня и микроуровней – уровню бакалавриата по направлению «Социальная работа». Заметим, что конкретная программа профессиональной подготовки не может обеспечить качественную подготовку будущих бакалавров социальной работы к деятельности на разных уровнях социальной работы, с различными категориями потребителей услуг. При проектировании требуется конкретизация предмета социальной работы и проведение ее функционального анализа, поскольку каждая группа потребителей услуг обладает определенными чертами. Итак, особенность социальной работы будет отражаться на требованиях к личности бакалавра социальной работы. Многоуровневость социальной работы предполагает широкий диапазон функционально-ролевого репертуара будущего бакалавра социальной работы. С тем, чтобы приблизить эту модель к реальному образу, требуется классифицировать имеющиеся функции специалиста социальной работы.

Анализ специфики социальной работы с молодёжью, ключевых идей И.А. Зимней, Е.И. Холостовой, Н.Б. Шмелевой относительно характеристики деятельности специалиста социальной работы [95], [310]; [322] позволили уточнить в качестве базовых, следующие функции:

1. Прогностическая функция предполагает, что специалист социальной работы обладает интерактивными знаниями по методологии и разделам дисциплин, содержание которых пересекается с теоретико-

методологическим и практическими основами организации волонтерства.

2. Моделирующе-активизирующая (фасилитативная) функция позволяет определить характер социальной работы, необходимые средства социальной помощи, поддержки, активизации ресурсов потребителей услуг.

3. Воспитательная функция включает обучение потребителей социальных услуг навыкам общения, поведения, деятельности.

4. Коммуникативная функция способствует установлению контактов между субъектами и объектами социальной работы, регулированию взаимодействия между ними.

5. Организационная функция заключается в координации деятельности социальных партнеров, привлечении ресурсов социальной работы, реализации определенных технологий социальной работы.

6. Эвристическая функция состоит в определении результатов профессиональной деятельности, повышении профессионализма.

Совокупность осуществляемых в профессиональной деятельности функций определяется Н.М. Платоновой, как профессиональная роль [208, с. 48].

Придерживаясь классификации И.А. Зимней, выделяем основные профессиональные роли:

- «учитель» (установление обратной связи с потребителями социальных услуг посредством ролевых игр, социальных технологий с целью формирования социально приемлемого типа поведения у потребителей социальных услуг),

- «помощник» (разъяснение проблемных вопросов, стимулирование дальнейшей деятельности по решению ситуации);

- «адвокат» (защита клиентов на основе знаний нормативно-правовой базы);

- «практический психолог» (консультирование, собеседование с потребителями социальных услуг с целью адаптации, коррекции, профилактики трудных жизненных ситуаций) [95].

Исполнение указанных ролей требует от будущего бакалавра социальной работы, во-первых, стремления к самосовершенствованию с

тем, чтобы быть авторитетом для потребителя социальных услуг; во-вторых, активности и инициативы, побуждающей потребителей социальных услуг к дальнейшей деятельности; в-третьих, коммуникативных способностей (убеждать с целью трансляции потребителям социальных услуг, в частности, филантропических ценностей); в-четвертых, эмпатии, позволяющей выстраивать партнерские отношения с потребителем социальных услуг.

Соотношение сущности выявленных базовых функций и основных ролей специалиста социальной работы позволило объединить их в функционально-ролевой репертуар будущего бакалавра социальной работы, организующего волонтерство (таблица 2).

Таблица 2

Специфика организации волонтерства

Функционально-ролевой репертуар		Специфика профессиональной деятельности
Функции	Роли	
Прогностическая	Помощник, посредник, аниматор	Прогнозирование использования социально-экономических технологий
Моделирующе-активизирующая (фасилитативная)	Помощник, посредник, консультант, психолог	Конкретизация выбора средств социальной помощи, поддержки, активизации ресурсов волонтеров
Воспитательная	Помощник, посредник, общественный деятель	Обучение волонтеров навыкам общения, поведения
Коммуникативная	Помощник, аниматор, консультант	Установление и регулирование общения, взаимодействия, восприятия между субъектами процесса
Организационная	Помощник, посредник, аниматор, адвокат	Координация деятельности социальных партнеров, привлечение ресурсов, реализация определенных социально-экономических технологий
Эвристическая	Посредник, консультант, эксперт	Оценка результатов организации волонтерства, оценка эффективности этого процесса; планирование; самодиагностика; содействие повышению профессионализма волонтеров

Итак, в содержании подготовки будущих бакалавров социальной работы следует создать условия для овладения студентами соответствующим функционально-ролевым репертуаром. Вместе с тем нужно учитывать динамичность происходящих в обществе изменений и, следовательно, нововведений, происходящих в социальной работе с тем, чтобы корректировать содержание профессиональной подготовки. Не случайно одна из задач учреждений профессионального образования сводится к созданию условий «для дальнейшего продвижения личности в системе образования» [315, с. 156].

Анализ социономической литературы, результаты экспертного опроса свидетельствуют о приоритетности личностных особенностей, поскольку именно они во многом определяют эффективность социальной работы. Это привлекает внимание ученых (И.Ф. Албегова, Л.В. Куриленко, О.В. Солодянкина, Н.Б. Шмелева и др.) к изучению аспектов профессиональной подготовки, связанных с диагностикой профессиональной пригодности студентов на всех уровнях социального образования. Из этого следует, что при проектировании образовательной системы важно обратить внимание на составление психологического портрета будущего бакалавра социальной работы, отбора содержания подготовки, который был бы направлен не только на диагностику наличия профессионально-значимых качеств, но и их формирование, развитие с целью становления будущего профессионала социальной работы.

Проведя вторичный анализ результатов исследования В.Н. Келасьева, к числу обязательных качеств и умений социального работника Н.М. Платонова относит: способность проявлять терпение; способность к сопереживанию; доброжелательность; готовность помочь другим; эмпатийность; деликатность и тактичность; человечность и гуманизм; умение быть интересным для окружающих и неформальным в работе с клиентом; направленность на интересы, потребности и защиту человеческого достоинства клиента; стремление к постоянному повышению профессиональных знаний; честность, моральная чистота в профессиональных делах; соблюдение этики взаимоотношений с людьми и т. п. [208, с. 51].

Кроме заявленных на основе анализа результатов социологических и психологических исследований ученых выделяет такие качества как: ответственность, принципиальность, наблюдательность, коммуникабельность, интуицию, личностную адекватность в самооценке и оценке других, способность к самообразованию, оптимистичность, мобильность, гибкость, гуманистическую направленность личности, толерантность и т. д. [208, с. 54].

Соотношение социальной работы и философии образования позволило П.А. Пономареву выделить следующие качества сознания социального работника: проектно-деятельностное отношение к любой ситуации, системное видение ситуации, способность понимания и анализа мировоззрения человека, способность управления коммуникацией [216, с. 26].

Важность для специалистов социальной сферы социальной ориентированности и готовности к проектной деятельности подчеркивает Е.И. Холостова [308, с. 5]. Специалист социальной работы, выступая организатором и посредником в социальном проектировании, стремится содействовать развитию активности у потребителей услуг, поскольку «социальная работа направлена на мобилизацию материальных/ физических и нематериальных ресурсов человека, на активизацию потенциала возможностей для решения им самим его собственных проблем» [244, с. 6-7].

Отмечая, что «социальная работа как профессия располагается в границах самоотверженности, альтруизма, нравственного выбора и этического поведения» [153, с. 138], ряд ученых подчеркивают, что специалист должен обладать общей и профессиональной культурой [80, с. 53]. При этом духовно-нравственная культура специалиста является системообразующим компонентом его общей культуры [216, с. 24]. В качестве базового общечеловеческого качества будущего специалиста отмечается его духовность.

Обозначенные личностные качества специалиста социальной работы не случайны, поскольку определяются спецификой профессиональной деятельности, ее ценностями. В каждой профессии (социаль-

ная работа не является исключением) присутствуют общие с другими профессиями и специфические, присущие только ей, ценности. Являясь предметом пристального изучения ученых (М.И. Бобнева, Е.А.Васина, Е.И. Головаха, А.Г. Здравомыслов, В.П. Тугаринов, В.А.Ядов и др.), ценности оцениваются ими неоднозначно.

В связи с этим обратим внимание на мнение Б.Г. Ананьева, замечавшего следующее: «Имеется общий центр, в котором сходятся исследования социологов, социальных психологов и психологов. Этим общим центром является ценностная ориентация групп и личности, общность целей деятельности, жизненная направленность или мотивация поведения людей» [8, с. 299].

Сосредотачивая внимание на ценностях профессиональной деятельности (социальной работы), мы тем самым отмечаем их значительную роль в личностно-профессиональном становлении будущих бакалавров социальной работы.

Ценностные ориентации специалиста социальной работы понимаются как ведущая потребность, нравственная основа социальной работы, определяющая ее миссию, цель, задачи, социальные технологии и результат.

Ведущей ценностью социальной работы выступает потребность служить своей профессией на благо окружающих, которая ориентирует (аккумулирует) профессионально-личностную активность специалиста социальной работы в достижении гуманной цели [321, с. 115-116].

Ценности социальной работы по их предметному содержанию включают ценности самодостаточного и инструментального типов. Ценности первого из заявленных типов представляют собой ценности-цели в себе: многоплановый, полифункциональный характер социальной работы; статус и значимость профессии; высокая ответственность перед людьми и обществом; самоутверждение себя как профессионала-мастера; гуманность и желание помочь человеку. Ценности инструментального типа служат средством достижения ценно-

стей-целей, а также теорией и технологией социальной работы, составляющими основу социального образования.

Выделяют следующие группы ценностей:

- 1) ценности, отражающие специфику профессиональной деятельности, альтруистического характера («помоги другому»);
- 2) ценности этической ответственности перед профессией (защита достоинства и целостности профессии, соблюдение этических принципов, норм социальной работы и др.);
- 3) ценности, связанные с потребностью самореализации, самоутверждения и самосовершенствования личности специалиста социальной работы и достижения профессионализма цели [321, с. 116].

Разделяя мнение М.А. Ариарского, подчеркнем, что эффективность социальной работы, в первую очередь, определяется тем, насколько специалист разделяет такие ценности своей профессии, как:

вита́льно-биологические ценности, определяющие поддержание и сохранение жизни, здоровья, безопасности;

социальные ценности, помогающие личности поддерживать свой статус и место в обществе, в различных сферах жизнедеятельности;

политические ценности, закрепляющие свободы, права и обязанности гражданина;

моральные ценности, сводимые к признанию принятых в обществе морально-нравственных, духовных устоев;

эстетические ценности, включающие в себя представления о добре, красоте, гармонии и т. п.;

научные ценности, предполагающие постижение истины, стремление к объективности и достоверности знания [12].

Указанные ценности следует учитывать в проектировании содержания социального образования и диагностировать их развитие в системе личностных качеств будущих бакалавров социальной работы.

Итак, структурный и качественный анализ заявленных ценностей указывает на их гуманистический потенциал, когда признание гармонии личных и общественных интересов определяют смысл социальной работы как профессиональной деятельности.

Однако профессиональная пригодность определяется не только качеством теоретической подготовки студентов, их социально-психологическими особенностями. Значительную роль играет социальная компетентность, предполагающая широкий спектр практических умений и навыков, которые формируются в течение определенного срока. Учет этого аспекта приводит к тому, что в зарубежном социальном образовании для будущих бакалавров социальной работы могут устанавливаться испытательные сроки, регулирующие в дальнейшем пребывание/отсев специалистов в профессии.

Не случайно И.А. Зимняя предлагает рассматривать процесс обучения как последовательное решение задач, связанных с введением студентов в обучение, организацией этого обучения и обеспечением программы самообучения и саморазвития. При этом ученый выделяет несколько уровней:

ориентировочно-исследовательский уровень состоит из ориентации в сфере социальной работы, разработку учебно-методического обеспечения учебного процесса, отбор преподавателей и студентов, комплектование учебных групп, организацию обучения на основе освоения знаний, организации практики, тренинга и исследовательской работы.

Уровень исполнения деятельности в форме обучения включает организацию различных видов практики, реализацию дифференцированного подхода.

Уровень саморазвития, самосовершенствования специалистов, предполагающий руководство саморазвитием студентов на основе акмеологического подхода.

Итак, социальная работа является профессиональной деятельностью, направленной на гармонизацию общественных и межличностных отношений посредством социальных технологий, предполагающих активизацию человеческих ресурсов и реформирование общественных элементов. Детальное развитие и расширение возможностей этих технологий будет влиять на повышение эффективности социального образования.

1.3. Зарубежный и отечественный опыт профессиональной подготовки специалистов социальной работы

Социальное образование в Западной Европе и Америке оформлялась с учетом существовавших моделей образования, а именно:

- традиционалистская модель (Ж. Капель, Л. Кро, Ж. Мажо и др.) ориентирована на передачу, воспроизведение готовых академических знаний, формирование аналитических умений и навыков, что является основанием для самостоятельного достижения личностью более высокого уровня подготовки;

- рационалистическая модель (П. Блум, Р. Тайлер, Б. Скиннер и др.) предполагает формирование поведенческой модели будущих специалистов в области образования, чей функционал четко очерчен и слабо ориентирован на самостоятельность;

- неогуманистическая модель (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс и др.) подразумевает подготовку адаптивных специалистов в области образования посредством внедрения активных форм обучения и освоения конкретных шаблонов деятельности.

В начале XX в. в зарубежных странах (Италия, Швеция, Норвегия, Бельгия, Испания, Израиль, Ирландия, Люксембург, Португалия, Греция, Дания и др.) начинает складываться профессиональная подготовка социальных работников. В Швейцарии были открыты Международная школа социальной работы, Международный комитет социальных школ (1929 г.), создана Международная федерация социальных работников (1956 г.).

В мировой практике становления и развития социального образования М.В. Фирсов выделяет следующие периоды:

1 период (1900-1940 г.г.) – социальная работа оформляется как профессиональная деятельность; начинается профессиональная подготовка социальных работников на базе специальных учреждений. В основу социального образования положены идеи этноцентризма, социального обслуживания, социального контроля малоиму-

щих граждан. Доминирует влияние филантропии, патернализма, социальной благотворительности.

2 период (1940-1970 г.г.) – на основе американской модели социальной работы формируется профессиональная модель социального образования; наблюдается акцентирование внимания на медицинской модели социальной работы и идеологии благосостояния.

3 период (1970-1990 г.г.) – формирование западных моделей социального образования, развитие системы образования в Южной Америке, в Африке, на Ближнем Востоке.

Анализ специальной литературы позволяет заключить, что цель социального образования за рубежом сводится к подготовке кадров, способных проводить социэкономический анализ с последующей разработкой рекомендаций и реализацией конкретных социальных технологий на всех уровнях социальной работы.

На этапе становления социального образования специальная комиссия Организации Объединенных Наций приняла резолюцию (1951 г.), в которой отмечалось, что «социальная работа в принципе должна быть признана профессиональной деятельностью, выполняемой лицами, получившими профессиональную подготовку, прослушавшими в соответствующем учебном заведении официальный курс по теории и практике социальной работы» [169, с. 54]. Подобное заявление способствовало тому, что в течение 50-60-х гг. за рубежом было открыто много школ социальной работы.

Европейская модель социального образования, реализуемая в основном в университетах, базируется на принципе профессионально-личностного развития студентов с целью развития у них стремления к самосовершенствованию в профессиональной деятельности и выражения социальной активности личности. Именно в университетах бакалавры социальной работы после специальной профессиональной подготовки могут получить степень магистра и доктора социальной работы (Финляндия, Исландия, Швеция и др.). Так, в Германии, Италии, Греции с 70-х гг. благодаря специальному законодательству школы социальной работы из средних учебных заведений были пре-

образованы в колледжи, подготовка в которых представляет собой «курсы обучения, альтернативные традиционному университетскому образованию» [169, с. 55]. Однако в северных странах (исключение: Дания, Норвегия) школы социальной работы полностью интегрированы в систему университетского образования. В Югославии (1983 г.) школы социальной работы были присоединены к университетам, что позволяло студентам получить диплом бакалавра или диплом второй степени профессиональной подготовки (магистр). В Польше 14 школ (из 16), по данным 90-х гг. XX в., были связаны с медицинской подготовкой; программы предполагали обучение будущих бакалавров и магистров [169, с. 56].

В Великобритании и Северной Ирландии программы обучения включены в курсы университетов, политехникумов, колледжей с «продвинутым» образованием. Предусмотрены четырехгодичные курсы, обучение на которых заканчивается получением диплома бакалавра; одногодичная аспирантура; двухгодичные курсы для не закончивших полный курс университета и для них же – трехгодичные курсы [169, с. 55].

В графстве Стаффордшир действует Общенациональная организация по обучению специалистов, работающих с молодежью, которая обеспечивает им доступ к Высшим курсам с последующим присвоением степени. Содержание программ включает: изучение теорий межличностного общения и взаимодействия; формирование в ходе практических занятий организаторских способностей (в том числе работы в команде) и аналитических способностей, а также создание условий для постоянного совершенствования полученных знаний и практических компетенций [287, с. 40-42].

В зарубежной системе социального образования (Австрия, Франция, Швейцария и др.) в качестве перспективного социоэкономического направления выделена социально-культурная деятельность. Необходимость подготовки специалиста-аниматора в сфере социальной работы во многом была обусловлена снижением социальной активности у школьников, а также ростом у них девиантного поведения.

Анимация обозначает определенный способ ведения социально-культурной работы в различных сферах общественной деятельности — это ее понимание в широком смысле. Анимация в узком смысле рассматривается как особая профессия [59].

Значение анимации как социальной технологии заключается в том, что она, базируясь на принципе социального партнерства, в качестве результата предполагает изменения в сфере социальных коммуникаций между общественными структурами, социальными группами, а также в межличностных отношениях. В процессе этой социальной технологии ресурсы отдельных индивидов, в частности, молодежи, активизируются благодаря использованию средств культуры и искусства. Анимация реализуется в рамках свободного времени человека и поэтому ее потенциал в работе с молодежью представляется значимым.

В Австрии действует специальная школа для обучения руководителей молодежных центров, организующих социально-культурную деятельность соответствующей социально-демографической группы. Деятельность школы базируется на принципе социального партнерства, реализация которого предполагает сотрудничество школы с общественными организациями, представители которых являются членами контролирующего школу органа. Практики работы с молодежью имеют возможность влиять на выбор содержания и форм подготовки руководителей [193].

В Швейцарии подготовка аниматоров предполагает обучение тех, кто уже имеет опыт практической деятельности в сфере социально-культурной деятельности, то есть подготовка приобретает характер «сопровождения профессии» [265], [280]. В процессе подготовки содержание сосредоточено на обучении «творческим предметам» (драма, музыка, хореография и т. п.). Применение полученных знаний и практических навыков впоследствии отражается в профессиональной деятельности.

Итак, анимация как социально-культурная технология может быть учтена в отечественной практике, а именно при отборе специ-

фического содержательного компонента программ профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы к организации волонтерства.

Подготовка будущих специалистов социальной работы с молодёжью во Франции предусматривает специальную программу теоретической подготовки магистров социальной работы, чей научный интерес сосредоточен в сфере работы с молодёжью. При этом они должны иметь практический опыт работы в этой сфере. Именно интерес к молодёжной проблематике определяет научно-исследовательскую деятельность студентов в высших учебных заведениях за рубежом.

Европейские социологи внесли значительный вклад в развитие моделей практической подготовки социальных работников, разработав модель личностного или профессионального роста и развития, «ученическую», управленческую модель, а также модель структурированного обучения. Суть данных моделей практической подготовки сводится к следующему:

- модель личностного роста и развития. В рамках этой модели студент становится как бы клиентом супервизора на основе индивидуального подхода и опоры на психологические теории, которые рассматривают личностный рост студента как предпосылку его профессионального роста;

- «ученическая» модель сводится к наблюдению студентов за работой опытных специалистов непосредственно в «социоэкономическом поле», в результате чего студент может копировать стиль работы профессионала, опираясь, прежде всего, на теории поведения;

- управленческая модель ориентирует на отношение к практиканту как сотруднику и содействие ему в приобретении практических навыков посредством соблюдения правил, выполнения инструкций (опора на теории управления);

- модель структурированного обучения заключается в использовании учебного плана в модульном виде с блоками единиц [30, с. 162-164].

Содержание социального образования за рубежом определяется направлениями социальной работы (индивидуальная и семейная социальная работа, групповая социальная работа, общественные работы, социальное и административное планирование и др.). В результате содержание социального образования основано на изучении проблем человека, технологий его активизации, средств социальной защиты потребителей социальных услуг, вовлечение их в социально активную деятельность для решения конкретных трудных жизненных ситуаций [208, с. 35].

В основе американской модели социального образования лежит концепция, направленная на формирование у студентов профессиональной компетентности и соответствующих установок. Социальная работа как вид профессиональной деятельности высоко оценивается в США, о чем может свидетельствовать тот факт, что общественные деятели этой страны поместили социальную работу в список двадцати пяти лучших профессий будущего.

Теоретическая подготовка предполагает изучение политики в сфере социального обеспечения, взаимодействия человека с окружающей средой, исследований социального обслуживания населения и т.п. Практическая подготовка направлена на развитие коммуникативных умений, содействие студентам в приобретении практического опыта работы в социальных службах.

В данной образовательной модели выделены четыре уровня подготовки:

- подготовка в колледжах с последующим присуждением степени партнера, которая предполагает последующую работу выпускника в качестве помощника социального работника;
- подготовка в аккредитованных колледжах и университетах позволяет студентам получить степень бакалавра социальной работы;
- «продвинутая» подготовка с последующим получением степени магистра социальной работы;
- подготовка докторов социальной работы ориентирует на работу в области планирования, управления и реформирования социальной

политики, а также обеспечивает допуск к осуществлению преподавательской деятельности [36, с. 74-75].

Цели социального образования в США формулируются с учетом профессиональных задач, которые в перспективе будет решать выпускник. Учебные заведения наряду с существующими общими стандартами имеют возможность самостоятельно определять номенклатуру специальностей и содержание профессиональной подготовки. С 1984 г. выделяют, во-первых, стандарт приемлемости, соблюдение которого влияет на дальнейшую аккредитацию учебного заведения. Во-вторых, оценочные стандарты, в которых обозначены цели (общие и профессиональные) профессиональной подготовки и средства их достижения. Подобный подход позволяет учесть не только общественные запросы на специалистов социальной работы, но и образовательные потребности студентов.

Аналогично европейской модели профессиональной подготовки в американской также предусмотрено сотрудничество вузов с общественными организациями, к деятельности которых привлекают студентов. Кроме этого на базе учебных заведений развита внеаудиторная работа со студентами, которая включает работу волонтерских центров, клубов различной направленности, реализацию различных программ и т. д.

Волонтерские центры как правило реализуют студенческие волонтерские программы, направленные на решение социальных проблем конкретного сообщества, проблемы обеспечения занятости молодежи и др. [337].

Клубы различной направленности, существующие при учебных заведениях, могут быть профессионально ориентированными (специализированными) и в таком случае в их состав входят студенты соответствующих направлений подготовки. Однако клубы могут предполагать разнообразный состав своих членов. Например, клубы «Дебаты» являются популярными у студентов независимо от направления их профессиональной подготовки. В ходе занятий у студентов формируется культура публичного выступления, мышления, обсуж-

дения, что предполагает развитие коммуникабельности, толерантности, расширение кругозора и т. п.

Программа «Искусство лидерства» (The Excellence in Leadership) в государственном университете Болла (Штат Индиана, г.Манси) и программа «Общество студенческих лидеров» (The Student Leader Fellowship Program at Northern Michigan University) направлены на формирование и развитие лидерских качеств у молодежи. В дальнейшем это помогает студентам реализоваться в общественной деятельности, демонстрируя уверенность в себе, социальную активность и готовность работать в команде в соответствии с общественными нормами и этическими представлениями [338].

Анализ становления и развития социального образования в Латинской Америке и странах Карибского бассейна показал, что первая школа социальной работы на континенте была создана в Чили. Ее спонсировали министерства или государственные агентства социального обеспечения. Учреждения неуниверситетского типа открывались католической Церковью. К 70-м гг. школы стали базироваться в университетах. Наиболее распространенной является первая ступень обучения в университетах – «лиценсиадо». Кроме этого существуют аспирантуры и «продвинутая» подготовка – специализация на курсах после окончания университета (Бразилия). В Мексике большинство программ предусматривает техническую подготовку (три года) в школах неуниверситетского типа после получения среднего образования с последующим присвоением квалификации «технический работник» [169, с. 56].

Европейская и американская модели оказывают определенное влияние на социальное образование в государствах Африки. В тех, где государственным языком является французский язык, сохраняются модели образования, соответственно, принятые во Франции и в Бельгии. Программы подготовки предполагают трехгодичное обучение (в некоторых странах – четырехгодичное) для лиц, имеющих средне-специальное образование. Выпускникам выдают сертификаты об окончании обучения или государственный диплом. В Южной Африке (государственный язык – английский) программы подготовки

бакалавров (в некоторых университетах – магистров) осуществляются на базе университетов на протяжении четырех лет [169, с. 55].

Во многих азиатских странах (исключение составляют анклавные территории, находящиеся под властью британской системы образования) социальное образование осуществляется по американской модели, что предполагает двухгодичную подготовку бакалавра с последующей подготовкой магистров (Индия). Студенты в Южной Корее обучаются четыре года с тем, чтобы получить степень бакалавра. В Японии возможно двухгодичное обучение в колледже по месту жительства; четырехгодичное обучение в колледже или университете и двухгодичное обучение в аспирантуре с последующим получением степени магистра. По специальности «Социальная работа» в вузах существует докторантура [169, с. 55].

Анализируя социальное образование в США, Латинской Америке, Канаде, Соединенном Королевстве, странах Африки и Азии, выяснили, что с середины 60-х гг. XX века в связи с ростом национализма стал разрабатываться региональный подход к обучению социальной работе, что тесным образом связывалось с национальными и местными нуждами. Так, с начала 70-х гг. Международная ассоциация в ряде развивающихся стран начала реализовывать программу «экспериментальных» школ, главная цель которой состояла в формулировке принципов обучения, подходящих отдельному региону с учетом местных условий. В результате созданы Латиноамериканская, Африканская ассоциации обучения социальной работе, Ассоциация обучения в странах Азии и Тихоокеанского региона, Европейская региональная группа по обучению социальной работе [169, с. 58].

Однако региональный подход в профессиональной подготовке в заявленных странах подвергся критике. В частности, К.А. Кендалл указывает: «Если местничество преобладает в деятельности школ социальной работы, то неизбежно нарастание нелепых, неадекватных методов. Поэтому представляется, что наибольший потенциал для будущей системы образования в социальной работе заложен в слиянии местного и мирового опыта и знаний. Именно это отвечало бы в наибольшей степени потребностям каждого человека и всего общества.

Опыт может быть местным, локальным, но знание не ведает границ» [169, с. 58-59].

Обобщая опыт социального образования за рубежом, выделяем ряд особенностей:

во-первых, к образовательному процессу привлекаются различные субъекты гражданского общества, в частности, общественные организации;

во-вторых, обучение часто носит характер «сопровождения профессии», что признает роль практической подготовки в личностно-профессиональном становлении студентов;

в-третьих, активно используется потенциал внеаудиторной работы, по своей направленности, сочетаемой с профессиональной подготовкой;

в-четвертых, содержание деятельности социальных работников за рубежом (коммуникативная деятельность, социально-культурная деятельность, организация волонтерства, научно-исследовательская деятельность) отражается в содержании профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы;

в-пятых, в содержании профессиональной подготовки наряду с учетом мирового образовательного опыта находит отражение региональная специфика социальной работы (региональный подход к социальному образованию).

Подготовка специалистов социальной работы (бакалавров, магистров) к реализации профессиональной деятельности в современных условиях становится одной из проблем отечественного социального образования и общества в целом. Моделирование социального образования осуществляется с опорой на метод антиципации (И.А.Носков), который предполагает построение модели на основе прогнозирования и учета опыта прошлого. В связи с этим важным представляется не только заимствование, адаптация зарубежного опыта к отечественной системе социального образования, но и изучение отечественных традиций профессиональной подготовки кадров социальной сферы с целью выявления и последующей реализации эффективного опыта [191].

Анализ истории отечественной социальной работы свидетельствует о том, что подготовка кадров для оказания помощи нуждающимся первоначально осуществлялась при церквях и больницах; организовывались курсы и социальные школы. Генезис идей подготовки кадров для социальной сферы подробно представлен в трудах М.В. Фирсова, Е.И. Холостовой и других исследователей. В свою очередь мы отразим лишь ключевые события и аспекты, значимые для решения поставленных в данной работе задач.

Общественная потребность в профессионально подготовленных кадрах (именно социономической (в современном понимании) направленности) для работы с нуждающимися была заявлена в начале XX в. В частности, принцессой Терезой (дочь великой княгини Елены Павловны) была организована женская Никольская община (С.-Петербург, 1844 г.) для подготовки палатных сестер милосердия, которые впоследствии становились членами Красного Креста.

В 1910 г. на Первом съезде русских деятелей по общественному и честному призрению был поставлен вопрос о подготовке соответствующих кадров.

В 1911 г. «социальная школа» была организована на юридическом факультете Психоневрологического института, в то время одной из кафедр была «Кафедра общественного призрения». В том же году был совершен набор студентов на специальность «Общественное призрение».

В 1910 и 1914 гг. состоялись съезды деятелей социальной сферы того времени. В начале XX в. активно распространялась сеть общественных служб: в 1902 г. действовало 11400 благотворительных учреждений, 19108 попечительских советов. Только в Петербурге их прибыль составила 7200 рублей (по тем временам огромная сумма). Деньги направлялись на создание учебно-воспитательных учреждений, содержание домов для бедных детей, ночных приютов для бродяжек, народных столовых, больниц и т. д. В обществе того периода сохранялось и укреплялось устойчивое положительное отношение к благотворительности.

Итак, выявлено признание важности профессиональной подготовки кадров для общественного призрения, что нашло отражение в образовательных проектах начала XX в. Однако подготовка в большей степени носила медицинский характер и не была социономической в полном смысле слова. Вместе с тем подготовку кадров того времени (непрофессиональную подготовку) и современную социономическую подготовку, по нашему мнению, можно отождествить на филантропических основаниях.

В современном социальном образовании выделяют несколько этапов. Обобщая мнения ученых (И.Ф. Албегова, Н.М. Платонова, О.В. Солодянкина и др.), выделим первый период как 90-е гг. XX в., что обусловлено появлением социальной работы как профессионального вида деятельности (постановление Госкомтруда СССР от 23.04.1991 г. № 92 «Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих»; приказ Государственного комитета СССР по народному образованию от 07.08.1991 г. № 376). Профессиональная подготовка того периода осуществлялась на фоне научных дискуссий о соотношении социальной работы и социальной педагогики, конкретизации объекта и предмета социальной работы, ее понятийного аппарата, отношением с утвердившимися научными знаниями. В заявленный период времени представлены проекты: «Разработка концепции подготовки социальных работников» (И.А.Зимняя), «Концепция подготовки социальных работников для сельской местности» (С. И. Григорьев, Л.Г. Гуслякова); разработаны первые учебные планы, методические рекомендации (С.А. Беличева, Б.Ю. Шапиро, Н.С. Данакин и др.); утверждены образовательные стандарты профессиональной подготовки бакалавра (1993 г.), специалиста (1995 г.), магистра (1999 г.). Отмечается влияние американской модели социального образования.

В периодизации профессиональной подготовки кадров в области социальной работы, предложенной О.В. Солодянкиной, первый этап (1991-1999гг.) характеризуется обоснованием проблемы как целевого ориентира высшего профессионального образования и учебной дис-

циплины, теоретической разработкой и апробацией подходов, концепций, моделей, форм и методов обучения в вузе, обобщением накопленного опыта [260, с. 35].

Однако разработанные в данный период концепции профессиональной подготовки недостаточно ориентировались на проблему воспитания духовности, нравственной культуры будущих специалистов социальной сферы. Л.В. Топчий отмечает, что категория «воспитание будущих специалистов» в 90-е гг. не употреблялось; ставились задачи гуманитаризации высшего образования [284].

Следующий этап характеризуют доминированием «государственных стандартов» в условиях недостаточно развитых научных школ и направлений практической социальной работы [5, с. 28].

Начиная с 2000 г., происходит «обогащение методологии исследования профессиональной подготовки кадров в области социальной работы в вузе, пересмотр теории высшего профессионального образования, связанного с изменением политики в области образования и интеграцией в мировое образовательное пространство, систематизация накопленного опыта по обучению кадров в области социальной работы в вузе» [260, с. 39].

С 2009 г., по периодизации О.В. Солодянкиной, происходит «систематизация методологии исследования профессиональной подготовки кадров в области социальной работы в вузе, пересмотр подходов, концепций, моделей, форм и методов обучения на основе компетентностного подхода» [260, с. 42]. Этот период длится по настоящее время.

Принятие ориентиров Болонской декларации привело к постепенному изъятию из отечественных образовательных стандартов термина «специалист» и внедрению «бакалавра» и «магистра». Однако эти степени для отечественной системы образования не новы: в XVIII веке выпускникам учительского института при Московском университете присваивалась степень бакалавра. В соответствии с университетскими уставами разных лет, лица, успешно окончившие полный курс российского университета, получали звание действительного

студента — это давало возможность при определенных условиях (окончание университета с отличными результатами и выполнение диссертации) претендовать на первую ученую степень кандидата. Следующими степенями были магистр и доктор. Право присуждения ученой степени магистра было предусмотрено уставами университетов Москвы, Харькова, Казани. Эта ученая степень следовала за ученой степенью кандидата. Порядок получения ученой степени магистр был закреплен в специальном «Положении о производстве в ученые степени» (1819 г.), которым была введена также ученая степень доктора наук [69, с. 57-58].

Современное социальное образование характеризуется наличием образовательной парадигмы, связанной с разработкой образовательного стандарта третьего поколения, переходом от предметно-ориентированного обучения на компетентностное обучение специалистов социальной сферы в рамках многоуровневой системы социального образования.

В ряде работ отмечается, что современное социальное образование отличается эпистемиологическим (репродуктивным) характером, что сказывается на результатах практической деятельности выпускников [182, с. 119].

Ориентир на европейское социальное образование актуализирует обращение внимания на работы отечественных ученых, критически анализирующих зарубежную систему образования (И.Г. Комисарова, Н.М. Платонова, В.Н. Турченко, В.И. Чупров и др.). Так, отмечается, что в развитых странах мира на образование влияет философия прагматизма, выражающаяся в элитарной концепции образования (четкая дифференциация студентов по уровням и типам обучения в зависимости от умственных способностей (Франция, Великобритания, Германия); совместное обучение учащихся с разными способностями и предоставление им программ, соответствующих их возможностям (США, Канада и др.) [208, с. 13].

Кроме этого в качестве доминирующей выделена функция «социального лифта» и снижение роли воспитательной функции [97, с. 103-

111], [102, с. 125]. Иными словами на первое место выходит прагматичный подход к образованию. Подтверждение подобной точки зрения находим в результатах многих отечественных социологических исследований [98, с. 82], [102, с. 124], [185, с. 129-130], [17, с. 68]. В частности, Е.П. Таворкин указывает, что современная высшая школа утрачивает мировоззренческие начала, а духовные начала культуры по существу игнорируются [275, с. 139]. Студенты характеризуются как потребители западного культурного, образовательного, научного опыта «вульгарно вмонтированного в абстрактные «субъектные концепты» «инновационных» учебных программ», что негативно отражается на духовном и патриотическом воспитании российской молодежи [11, с. 19].

Однако результатом социального образования должен стать специалист не только профессионально компетентный, но и обладающий высоким уровнем общей [208, с. 63] и духовно-нравственной [216, с. 23] культуры.

В Федеральных государственных образовательных стандартах в обязанность вузов вменяется содействие становлению студента не только как профессионала, но и как личности. В связи с этим в системе социального образования значительное место следует уделять этике и формированию у студентов нравственности, а также созданию в учебных заведениях условий для проявления духовно-нравственных качеств [323, с. 24].

Кроме этого следует уделять внимание вовлечению студентов в региональную практику социальной работы, что позволит им в дальнейшем успешно адаптироваться и самореализоваться в профессиональной деятельности в условиях конкретного региона. В качестве средств решения этой задачи выделены: написание выпускных квалификационных работ, участие в регионально-ориентированных научно-исследовательских проектах, прохождение учебной, производственной, преддипломной практики, участие в волонтерстве в региональном социуме [251, с. 19-29].

Акцентирование внимания на проблеме социального, морально-этического воспитания социальных работников [284] свидетельствует о важности возрождения традиционных (дореволюционных) методов российской педагогики, ориентированных на нравственно-духовные ценности.

Заклучим, что отечественное социальное воспитание во многом определяется теми идеями, которые были переняты из зарубежного социального образования. Современный ориентир на интеграцию в мировое образовательное пространство, тем не менее, исключает «слепое» следование западным образовательным традициям, поскольку необходимость формирования определенных ценностных установок у молодежи требует от педагогов, как возрождения, так и поиска оптимальных образовательных технологий, направленных на личностно-профессиональное становление будущих бакалавров социальной работы.

1.4. О роли воспитания в социальном образовании

Воспитание наряду с обучением и социализацией является составной частью образования [275]. Морфологический анализ понятия «воспитание» предполагает выделение двух основных составляющих: приставки «вос» и корня «пит». Первая означает восходящую степень чего-либо; второй предполагает питать что или кого-либо, пить. Итак, слово «воспитание» означает буквально питание человека духовной пищей для его личностного роста и развития [71]. Исходя из этого, воспитание толкуется филологами в следующих значениях:

- вырастить (ребенка), воздействуя на духовное и физическое развитие, дав образование, обучив правилам поведения;
- навыки поведения, привитые семьей, школой, средой и проявляющиеся в общественной жизни [194, с. 95].

В немецкой научной литературе фактически существующая корреляция между «воспитанием» и «образованием» воспринимается как данность [342]. В англоязычной традиции понятия «образование» и

«воспитание» также тождественны. На этот аспект обращают внимание отечественные ученые А.В. Мудрик, М.М. Плоткин.

В зарубежной науке выделяем определение, предложенное французским социологом Э. Дюркгеймом: «Воспитание есть действие, оказываемое взрослыми поколениями на поколения, не созревшие для социальной жизни. Воспитание имеет целью возбудить и развить у ребенка некоторое число физических, интеллектуальных и моральных состояний, которые требуют от него и политическое общество в целом и социальная среда, к которой он в частности принадлежит» [81].

В «Педагогическом словаре» (Нью-Йорк, 1973 г.) воспитание трактуется следующим образом:

а) совокупность всех процессов, посредством которых человек развивает способности, отношения и другие формы поведения, позитивно ценные для общества, в котором живет;

б) социальный процесс, с помощью которого люди подвергаются влиянию отобранного и контролируемого окружения (особенно тако-го как школа) для того, чтобы они смогли достичь социальной компетентности и оптимального индивидуального развития [180, с. 14].

В «Кратком педагогическом словаре» (Нью-Йорк, 1982 г.) воспитание определяется как:

– любой процесс формальный или неформальный, который помогает развивать возможности людей, включающие их знания, способности, образцы поведения и ценности;

– развивающий процесс, обеспеченный школой или другими учреждениями, который организован главным образом для научения и учебы;

– общее развитие через научение и учебу [180, с. 14-15].

Воспитание как педагогическая категория достаточно подробно представлено в работах А.В. Мудрика. Ссылаясь на мнение отечественных ученых, он выделяет два аспекта – социальный и педагогический:

– воспитание в широком социальном смысле предполагает воздействие на человека общества в целом (отождествление воспитания и социализации);

– воспитание в широком педагогическом смысле предусматривает целенаправленную деятельность со стороны семьи и системы учебно-воспитательных учреждений;

– воспитание в узком педагогическом смысле сводится к воспитательной работе с подрастающим поколением с целью формирования определенных качеств, взглядов, убеждений [180, с. 14.].

В соответствии с Федеральным законом РФ «Об образовании» воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность, осуществляемая в системе образования и ориентированная на создание условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей, оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении [295].

Среди функций воспитания выделяют:

– познавательную функцию (функция просвещения), которая помогает личности определиться в многообразии информации, провести дифференциацию внутри полученного объема знаний;

– компенсирующую функцию, позволяющую нейтрализовать факторы, негативно влияющие на формирование личности;

– корректирующую функцию, направленную не только на коррекцию, но и превентивные практики воспитания подрастающего поколения и т. д. [173, с. 173.].

Функции воспитания (общие), по А.В. Мудрику, сводятся к следующим:

– планомерное создание условий для относительно целенаправленного развития членов общества и удовлетворения ими ряда потребностей, которые могут быть реализованы либо только в процессе воспитания, либо в нем, а также в других социальных институтах;

– подготовка необходимого для функционирования и устойчивого развития общества «человеческого капитала», в достаточной мере адекватного общественной культуре и перспективам;

– обеспечение стабильности общественной жизни через трансляцию культуры, содействие ее преемственности и обновлению, соот-

ветствующее регулирование действий членов общества в рамках социальных отношений, т. е. обеспечение выполнения ими желательных действий и осуществление негативных санкций по отношению к нежелательным;

– создание условий для интеграции стремлений, действий, отношений членов общества, а также гармонизации интересов общества и интересов половозрастных, социально-профессиональных, этноконфессиональных групп как необходимое условие внутренней сплоченности общества.

Наряду с общими функциями воспитания А.В. Мудрик выделяет латентные функции воспитания и подчеркивает, что они могут быть многочисленными и различными для конкретного типа культуры, общества и видов воспитания [180, с. 10].

Роль воспитания во многом определяется спецификой историко-культурных традиций общества, от которых зависит положение воспитания в процессе социализации и его значимость в системе ценностей общества [180, с. 13].

Приоритеты воспитания в классических университетах за рубежом определены в «Великой хартии университетов» (1988 г.) и сводятся к воспитанию «бережного отношения к великой гармонии окружающей среды и самой жизни». В свою очередь университет рассматривается как «центр культуры» и «хранитель традиций европейского гуманизма». Интеллектуальное сообщество ориентируется, согласно «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века» (1998 г.), на сохранение идеалов культуры мира, воспитание молодежи «в духе ценностей, составляющих основу демократической гражданственности» [84].

О роли воспитания в системе образования указано в нормативно-правовых и нормативно-организационных документах российского образования: «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» (2001 г.), «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы», Федеральный закон «Об образовании в РФ» (1992 г., ред. 2012 г.) и др.

В Заявлении VII Съезда Российского Союза ректоров высших учебных заведений (2003 г.) отмечалось: «Принципиальное значение для развития высшей школы имеет возвращение функции воспитания в вузы» [192].

Воспитательная функция университета – это социальное назначение университета, в соответствии с которым цели и содержание заказа, самостоятельного поиска университетом своей миссии проявляются в воспитательно-формирующем влиянии на личность студента педагогически организованной среды. Заявленная функция, по мнению И.Н. Емельяновой, имеет следующие особенности: «... она не исчерпывается какой-либо одной специфической (воспитательной) деятельностью, а пронизывает все виды деятельности, в которые включается личность в период обучения в университете; качество ее реализации зависит от приоритетности и качества реализации других основных функций университета; субъекты воспитательного процесса имманентно активны и способны обогащаться» [84].

В работах отечественных ученых заявлены следующие проблемы воспитания в высшей школе: не разработанность теоретического общеконцептуального подхода к воспитанию как непрерывному процессу от дошкольного до послевузовского образования и воспитания; нерешенность задачи отражения воспитательного потенциала образовательных учреждений в государственных и образовательных стандартах; отсутствие модели общей стратегии воспитания в непрерывном образовании [138, с. 94].

Теоретический анализ педагогической литературы (Т.П. Бугаева, Н.В. Гафурова, Г.А. Шайхутдинова и др.) позволил выявить противоречия, между:

– несоответствием содержания воспитания и требованиями времени; доминированием авторитарного, субъективистского стиля руководства, общения и необходимостью учета индивидуального подхода к воспитанию студентов, а также учета их интересов, права выбора организационных форм учебно-воспитательной деятельности;

– признанием задачи воспитания студентов как государственно-важной и низким уровнем культуры субъектов воспитания.

Анализ истории зарубежной педагогики свидетельствует о том, что воспитание возникло вместе с человеческим обществом, каждый исторический строй которого вносил свои коррективы в понимание и практическое воплощение воспитания подрастающего поколения.

В первобытном строе воспитание имело стихийный характер и сводилось к передаче детям обоего пола знаний, необходимых для освоения примитивных орудий труда, собирательства, охоты. Экономическое развитие общества повлияло на зарождение элементов умственного воспитания, что находило выражение в передаче детям обычаев, религиозных верований и т. д. Определенную роль сыграл так называемый обряд инициации, предполагавший символический переход человека из положения ребенка в статус взрослого. При этом в жизненном цикле людей того периода не выделялся самостоятельный период, ориентированный на подготовку детей к взрослой жизни. Кроме этого отметим, что созданные системы письма (период рабовладельческого строя), привели к возникновению первых школ и передаче имеющихся математических, природоведческих знаний детям из семей верхушки общества.

В период Античности складывается несколько систем воспитания, которые нашли отражение в трудах философов того времени. Тем не менее, как отмечает А.В. Мудрик, наблюдается «выделение процесса воспитания в относительно автономную часть процесса социализации, стихийная составляющая которой, тем не менее, продолжает играть основную роль в развитии детей и сохраняет свое значение в полном объеме в развитии людей других возрастных групп» [180, с. 8].

Античный философ Демокрит в «Фрагментах о воспитании» пишет: «... научает мыслить... ранее воспитание и природа» и подчеркивает, что «воспитание и природа подобны. А именно воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает (ему вторую) природу». Значение воспитания он сводит к следующей его характеристике:

«Воспитание есть украшение в счастье и прибежище в несчастье» [74, с. 211-236].

В «Сравнительных жизнеописаниях» Плутарха находим подробное описание воспитания как «важного и самого прекрасного дела» законодателя Ликурга. Приказ воспитывать новорожденного или отправить его к Апотетам отдавали старейшины. Впоследствии к юношам приставляли педономов как взрослых наставников и иренов из числа наиболее храбрых и рассудительных возмужавших ровесников. Воспитание спартанцев было непрерывным процессом, который продолжался и в зрелом возрасте, когда, они, если не имели других, кроме государственных дел, «наблюдали за детьми и учили их чему-нибудь полезному, либо сами учились у стариков», исключая занятие ремеслами или погоню за наживой [210, с. 63-72].

С первых строк работы «Протагор» Платон пишет о том, что воспитание пронизывает всю жизнь человека: «...с самых первых лет существования и продолжаются до конца жизни». Воспитание детей, по мнению философа, является обязанностью государства, которое создает школы для их обучения. При направлении детей в школу «...убедительно просят учителей заботиться больше об их благонравии, чем о чтении и музыке, и учителя поступают согласно этому желанию» [311, с. 17-19.].

Значение воспитания молодежи для государства отмечено Аристотелем в труде «Политика», где воспитание определено как «предмет первой необходимости», забота государственная, а не дело частной инициативы. В число «общеобразовательных предметов» Аристотель помещает музыку, объясняя это следующим образом: «...сама природа...стремится доставить нам возможность не только правильно направлять нашу деятельность, но и прекрасно пользоваться нашим досугом. А последний – мы снова подчеркиваем это – служит основным принципом всей нашей деятельности». Это объясняется тем, что в воспитании «первую роль должно играть прекрасное». Кроме этого обучение музыке позволяет сообщить воспитанникам «целый ряд других сведений». В воспитании развитие навыков должно предшест-

вывать развитию ума, физическое воспитание, согласно Аристотелю, должно предшествовать воспитанию умственному [198, с. 87-92.].

Итак, воспитание в Спарте было направлено на подготовку воинов из числа свободных граждан, в то время как воспитание в Афинах предполагало формирование гармонично (физически и умственно) развитой личности, имеющей чувство прекрасного и, обладающей красноречием. Подчеркнем, что именно труды древнегреческих философов стали основанием для педагогики как отрасли знания.

В Древнем Риме господствовало семейное воспитание, направленное на развитие таких качеств, как любовь к родине, скромность, послушание. Во второй половине эпохи республиканского Рима (III – I вв. до н.э.) римляне заимствовали идеи спартанского воспитания. В эпоху императорского Рима (30г. до н.э. – 476 г.н.э.) внимание уделялось воспитанию преданности императору и подготовке чиновников для решения государственных задач.

Вопросы воспитания среди римских мыслителей волнуют лишь Марка Фабия Квинтилиана. Так, в труде «О воспитании оратора» он пишет: « ... дети подают иногда блестящие надежды, которые потом, с годами, исчезают; следовательно, не природа виновата, а недостаток воспитания служит тому причиной». Решающую роль в воспитании М.Ф. Квинтилиан отводит учителям, поскольку именно их небрежность приводит к неблагоприятным поступкам детей. Кроме этого, философ признает приоритет обучения детей в училищах, где возможна организация состязательности между обучаемыми, влияющей на охоту к учению; сочетание обучения и отдыха, детских игр, служащих проявлением «их живости» [56, с. 96-112].

Развитие идей воспитания в эпоху феодализма происходило под влиянием средневековой культуры, христианской религии, латинского языка. Определенное влияние оказала урбанизация и усиление роли торговли, возникновение нового сословия (бюргеров). В это время существовала сеть школ, отличающихся по своей направленности: монастырские, соборные, приходские школы. Появление внецерковных союзов ученых привело к открытию медицинской, юридических

школ, а затем и городских школ. Возникновение в XIII в. университетов, автономных по отношению к церкви, феодалам и городским магистратам также определенным образом повлияло на развитие идей воспитания молодёжи.

Рыцарское (военно-физическое) воспитание мальчиков (от 7 до 14 лет) сводилось к овладению ими «семи рыцарских добродетелей»: умение ездить верхом, плавать, владеть копьем, фехтовать, охотиться, играть в шахматы, слагать стихи, играть на музыкальных инструментах. В двадцать один год молодой феодал проходил посвящение к рыцари. Позднее ему полагалось знать французский язык как язык придворных кругов.

Воспитание девочек из знатных сословий чаще осуществлялось в монастырях, где они изучали библию, обучались хорошему манерам. Девочки из непривилегированных сословий обучались ведению хозяйства, рукоделию, к ним применялись религиозные наставления.

Итак, в Средневековую эпоху воспитание было в основном религиозным; его целью было спасение души, ее нравственное формирование, стяжание добродетели и мудрости, объединившей разум, волю и веру. Смирение, кротость, незлобивость, любовь к ближнему – основные христианские добродетели, ориентиры воспитания того периода. Результат воспитания оценивался становлением личностных качеств человека.

Анализ текстов Ветхого и Нового Заветов позволил современному исследователю В.Г. Безрогову определить тексты нового завета как дидактический памятник с очень сильной педагогической направленностью в отношении всего общества [20, с. 124.].

В свою очередь исследователь О.Л. Янушкявичене делает вывод о том, что евангельская теория духовного воспитания не отвергает ветхозаветной, но углубляет ее [334, с. 18-25]. Кроме этого, в характеристике взаимодействия участников воспитательного процесса выделяется соборность. «Соборность – это не просто коллективность. Собор – это мировая целостность, в которой каждому участнику определено свое собственное место. Можно сказать, что средневековая педагогики – это «педагогика места» [334, с. 21]. Эпоха патристики

(эпоха ориентации на Библию и писания святых отцов) сменилась эпохой схоластики, которая внесла изменения в определение цели воспитания. Приобретение знаний и умений посредством ведения диспутов и споров, по мнению О.Л. Янушквичене, привело к утрате целостности как цели воспитания [334, с. 23-24].

К добродетелям, которые выделил Платон (мудрость, благоразумие, справедливость, мужество), Фома Аквинский добавил теологические добродетели: веру, надежду, любовь. Наличие знания о добре и зле является достаточным основанием для моральных поступков. Воспитание сводится к изучению заданных правил и приобретает нормативный характер [334, с. 24].

Влияние средневекового аскетизма на воспитание молодежи было отвергнуто гуманистами XV – XVI вв. в ряде стран Западной и Центральной Европы. Так, испанский гуманист Томмазо Кампанелла в своем сочинении «Город Солнца» указывал на то, что умственное образование следует сочетать с физическим и нравственно-эстетическим воспитанием под руководством «четырех ученых старцев», которые обучают их «всяким наукам совместно» [103]. Гуманист отмечает роль наставника, который играючи знакомит детей со всеми науками «наглядным путем». Причем звание наставников получают специально подготовленные люди, уже достигшие тридцатипятилетнего возраста.

Идея гармонического развития детей, предполагавшая сообщение научных знаний и содействие развитию практических умений в сочетании с нравственным, физическим, эстетическим воспитанием, была заявлена Франсуа Рабле в романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» [227].

Сторонник развивающего образования, Мишель Монтень, считал, что воспитание должно способствовать развитию всех сторон личности ребенка. Он подчеркивал значение физических упражнений, а также важность формирования эстетического вкуса и воспитания высоких нравственных качеств. «Я хочу, чтобы благовоспитанность, светскость, внешность ученика совершенствовались вместе с его душой. Ведь воспитывают не одну душу и не одно тело, но всего чело-

века: нельзя расчленять его надвое», – в главе «О воспитании детей...» монументального труда «Опыты» писал М. Монтень [179].

Выдающийся общественный деятель XVII в. Ян Амос Коменский рассматривал воспитание в качестве основной предпосылки установления справедливых и дружественных отношений между людьми и народами («Всеобщий совет об исправлении дел человеческих»); воспитание не заканчивается после выхода из школы, находя отражение в самовоспитании. Следует обратить внимание на научный труд «Великая дидактика», в котором педагог указывает, что «человеку, если он должен стать человеком, необходимо получить образование». При этом «... человек без воспитания становится не чем иным, как только зверем», «в воспитании нуждаются и тупые и даровитые». Однако «... более нуждаются в воспитании люди даровитые, так как деятельный ум, не будучи занят чем-либо полезным, займется бесполезным, пустым и пагубным» (глава VI). Отмечая значение воспитания в раннем возрасте, Я.А. Коменский подчеркивает роль воспитания в юношеском возрасте, что предполагает особую его организацию в школах, где к молодежи обоего пола и разных сословий приставлены наставники, учителя, школьные учителя, профессора. Критике подвергается существовавшая школьная система, где «... обычно оставалось в пренебрежении то, что преимущественно должно было внедрять в умы, именно благочестие и нравственность», а в приоритет была поставлена погоня за знаниями. В главе XXIII «Метод нравственного воспитания» заявлено, что «... следует как можно более заботиться о том, чтобы искусство внедрять настоящим образом нравственность и истинное благочестие было поставлено надлежащим образом в школах, чтобы школы вполне стали, как их называют «мастерскими людей». Выдвигая шестнадцать основных правил искусства развития нравственности, педагог в качестве «кардинальных добродетелей» выделяет: мудрость, умеренность, мужество, справедливость. Особенно нужно, считает он, внушить добродетель – готовность услужить другим и охоту к этому. Также следует демонстрировать молодежи примеры порядочной жизни родителей, учителей, сотоварищей [120].

В педагогическом труде Джона Локка «Мысли о воспитании» в качестве главного принципа воспитания выдвинут принцип полезности, а также значительное внимание уделено физическому воспитанию детей. Подчеркивается роль воспитателя, чей пример может побудить ребенка к действиям, от него требуемым [154].

Аспекты трудового воспитания заявлены в сочинении экономиста и социального реформатора Джона Беллера «Предложения об учреждении трудового колледжа всех полезных ремесел и сельского хозяйства выгодно для богатых, изобильной жизнью для бедных и хорошим воспитанием для юношества, что будет выгодным для правительства, благодаря увеличению народонаселения и его богатства». В разделе «О воспитании детей и обучении их языкам» указано, что «хорошее воспитание, хотя и при небольшом состоянии, сделает человека более счастливым, чем большое состояние без него. Ибо первое не только поддерживает честь фамильного имени, но и поднимет это имя и семью, в то время как последнее портит» [311].

Теория естественного, свободного воспитания, в котором сочетаются законы физического, умственного, нравственного развития детей, была представлена Жан-Жаком Руссо в романе «Эмиль, или о воспитании». «Растениям дают определенный вид посредством культуры, а людям — посредством воспитания», — писал педагог-мыслитель XVIII в. Просветитель, определяя воспитание как искусство, выделяет три вида воспитания: воспитание, получаемое от природы, воспитание со стороны людей и воспитание со стороны вещей. Много рассуждений автора романа касается качеств хорошего воспитателя. В частности, он должен не быть человеком продажным и у него должна быть возвышенная душа [241].

Педагогические идеи Клода Адриана Гельвеция, изложенные в книгах «Об уме», «О человеке, его умственных способностях и его воспитании» можно свести к идее общественного воспитания, организованного государством и направленного на формирование патриотов. Афоризмом стало высказывание этого философа: «Воспитание делает нас тем, чем мы являемся». Преимущества общественного

воспитания и его могущество он видит, во-первых, в благоприятных для здоровья средств того места, где молодежь может получить свое воспитание; во-вторых, в наличии твердой дисциплины; в-третьих, в использовании возможностей соревнования; в-четвертых, в образованности воспитателей и, наконец, в твердости общественного воспитания. Кроме этого К.А. Гельвеций показывает, что совершенство морального и физического воспитания зависит от совершенства правительства [52].

Цель воспитания, по Дени Дидро, заключалась в развитии всех дарований, которые есть у человека посредством воплощения идеи всеобщности элементарного образования. Заслуживает внимания работа «План университета или школы публичного преподавания всех наук для Российского правительства», специально составленная по поручению русской императрицы Екатерины II. Определение университета просветитель сводит к следующему: «Университет есть школа, двери которой одинаково открыты для всех детей народа, школа, где преподавание ведут оплачиваемые государством лица, которые сообщают ученикам элементарные знания по всем наукам» [76]. При этом задачи публичной школы сводятся к сообщению человеку первоначальных знаний по большому числу предметов.

Таким образом, педагогические идеи в эпоху капитализма (от французской революции до конца XVIII в.) стали основанием для демократизации школы, популяризации идеи о всестороннем развитии личности и т. п. Уничтожение монархии во Франции позволило усовершенствовать решение вопросов, связанных с воспитанием. Так, в период с 1789 г. (французская буржуазная революция) по 1871 г. (Парижская коммуна) обсуждалось множество проектов организации народного образования, предполагавших воспитание детей в духе республиканского патриотизма. Не будучи воплощенными, они, тем не менее, оказали значительное влияние на развитие демократической педагогики в дальнейшем.

В апреле 1793 г. Жан Антуан Никола Кондорсе представил законодательному собранию «Доклад об общей организации народного

образования», в котором первую задачу этой организации он обозначил создание воспитания «настолько общего, настолько одинакового для всех, настолько полного, насколько позволили бы обстоятельства». Решению задачи, по мнению автора проекта, способствовали такие условия как: преподавание одной лишь истины; независимость учреждений от любого политического давления; создание собраний народных представителей; образование охватывает все возрасты и т. д. [199].

Педагогическая теория Иоганна Генриха Песталоцци сводила цель воспитания к развитию всех природных способностей с учетом индивидуальных особенностей и возраста ребенка, в дальнейшем труженика общества. В процессе воспитания дети усваивали основные элементы знания, морали, приемы труда, которые соответствовали индивидуальным и возрастным особенностям детей. В работе «Лингард и Гертруда» моральное воспитание тесно связывалось с профессиональным образованием, главной задачей которого признавалось воспитание нравов [201]. В «Памятной записке парижским друзьям о сущности и цели метода» педагог указывает, что «никакое интеллектуальное развитие не приведет человека к облагораживанию, если оно не построено на его законченном нравственном воспитании» [202]. При воспитании человека, отмечает теоретик народной школы в труде «Лебединая песня», «важно содержать младенца в состоянии полного покоя и удовлетворенности; важно использовать эти моменты для того, чтобы вызвать к жизни еще дремлющие зародыши чувства, которыми люди отличаются от всех других живых существ». «... элементарное образование вызывает у ребенка духовное стремление к совершенству, способное не только установить полное согласие между действием элементарных средств развития сил и средств, формирующих способности к их применению, но и привить ребенку общее стремление к совершенству во всей его жизненной деятельности» [204]. Итак, идеи элементарного образования, воплощенные в практику, должны развивать и побуждать детей к самостоятельности.

Нравственное воспитание, согласно обоснованию И.Ф. Гербарта, должно обеспечить внедрение в сознание ребенка основных нравственных идей. Средствами этого воспитания выступают обучение и управление, а также ряд специальных методов и приемов (установление правил поведения, поощрения и наказание, наставление и др.). От воспитателя он требовал науки и силы мышления. Первой наукой признавалась психология, «в которой была бы намечена вся совокупность возможных человеческих побуждений». Особое значение имеют намерения воспитателя, приступающего к своему делу. Воспитание и преподавание признаются взаимосвязанными процессами. Воспитание же без преподавания, по мнению И.Ф. Гербарта, приводит к тому, что цель и результаты воспитания не совпадают. «Воспитание путем преподавания рассматривается как преподавание все то, что дается питомцу в качестве предмета для рассмотрения. Сюда относится и самая дисциплина *Zucht* (нравственная культура), которой его подчиняют. Дисциплина, нравственная культура, строгость действуют гораздо сильнее, когда являются в виде образца энергии, поддерживающей порядок, чем когда выражаются в непосредственной задержке отдельных шалостей, обычно называемой высоким именем исправления недостатков». Предлагается совет «не воспитывать слишком рьяно, воздерживаться всюду, где это возможно, от применения той власти, которая порой гнетет, подавляет настроение и нарушает радость. При этом одновременно разрушаются будущее отрадное воспоминание о детстве и светлая благодарность, которая одна единственно бывает искренней». В итоге нужно «позаботиться о том, чтобы идеи справедливости и добра во всей своей определенности и чистоте являлись действительным предметом воли, чтобы в зависимости от них определялось внутреннее, реальное содержание характера, внутреннее ядро личности с устранением всякого произвола, вот это, а не что-либо меньшее является истинной целью нравственного просвещения» [53].

По мнению Фридриха Вильгельма Адольфа Дистервега, разумно организованное воспитание базируется на принципах природосооб-

разности (учет возрастных, индивидуальных особенностей физического и психического развития ребенка), культуросообразности (учет условий, в которых живет ребенок, национальной культуры), самостоятельности (стремление развивать детскую творческую активность). Кроме этого среди правил обучения, относящихся к ученику как к субъекту, указано «не муштровать, не воспитывать и образовывать *ad hoc*¹, а заложить общие основы человеческого, гражданского и национального образования!». При этом, характеризуя учителя, подчеркивается, что он «побуждает ученика освободиться посредством работы над собой от грубости и некультурности. Не благодаря словам и повторению чужих мыслей, не путем подражания внешним обычаям, но при помощи своей деятельности можно стать свободным человеком». И в качестве резюме выводится: «истинный воспитатель добивается природосообразного гармонического образования своего питомца, именно: развития (раскрытия) его внутренних сил путем возбуждения, а не накопления (нагромождения) учебного материала; органического, а не механического, многостороннего, а не одностороннего образования!». Учитель служит главной идее – насаждение нравственности в роде человеческом [77].

Правильное воспитание может привести к установлению социалистического общественного порядка, согласно воззрениям Роберта Оуэна. В «Лекциях о рациональной системе устройства общества», высоко оценивая значение воспитания, Р. Оуэн отмечает, что именно благодаря воспитанию в отдаленном будущем несовершенно человечество превратится в новую расу людей. При этом воспитание должно быть всесторонним, связанным с участием детей в производительном труде [200].

Вожди международного пролетариата, Карл Маркс и Фридрих Энгельс, выдвинули положение о решающей роли воспитания и общественных условий в процессе формирования личности. Так, в «Манифесте Коммунистической партии» они в качестве одной из передовых мер предлагали введение общественного и бесплатного воспита-

¹ *ad hoc* – для данного случая.

ния всех детей; устранение фабричного труда детей в современной его форме; соединение воспитания с материальным производством и т. д. [163]. В «Инструкции делегатам Временного Центрального Совета по отдельным вопросам» указано: «Под воспитанием мы понимаем три вещи:

Во-первых: умственное воспитание.

Во-вторых: физическое воспитание, такое, какое дается в гимнастических школах и военными упражнениями.

В-третьих: техническое обучение, которое знакомит с основными принципами всех процессов производства и одновременно дает ребенку или подростку навыки обращения с простейшими орудиями всех производств.

Распределению детей и рабочих подростков по возрастным группам должен соответствовать постепенно усложняющийся курс умственного и физического воспитания и технического обучения. ... Сочетание оплачиваемого производительного труда, умственного воспитания, физических упражнений и политехнического обучения поднимет рабочий класс значительно выше уровня аристократии и буржуазии» [164]. Теоретики научного коммунизма доказали, что воспитание в конкретную историческую эпоху определяется господствующими общественными отношениями. Соответственно, в классовом обществе воспитание носит классовый характер, реализуя интересы господствующего класса.

В современной зарубежной науке проблемы социального воспитания рассматриваются в рамках теории социализации, теории социальной работы, «сциентистки ориентированных» педагогических концепций, феноменологического направления.

Теория социализации выступает «предпосылочной теорией» (О.Куэйн) для теории социального воспитания. Социализация задает ракурс изучению сущности социального воспитания.

Научные представления о социальном воспитании западноевропейских и американских ученых определяются теорией социальной работы, в контексте которой социальное воспитание представляет со-

бой организованный процесс помощи по предупреждению или восстановлению социальных возможностей человека. Подобная помощь оценивается, как стимулирование человека решить проблему, с одной стороны, и изменить внешнюю социальную ситуацию с применением внешних средств, с другой стороны.

В связи с этим К. Хуррельманн вводит термин «предупреждающее вмешательство», суть которого сводится к комплексу средств, направленных на уменьшение расхождений между компетенциями действий индивида и способами, с помощью которых в возможной для себя форме он борется с жизненной ситуацией и с социальными требованиями среды. Идеи групповой активности для воспитания молодежи в экстремальных условиях нашли отражение в «педагогике групповой активности» К. Молленхауера. Идеи социального планирования (Г. Флессер), общественного вспомоществования, «коммунальной политики» (Б. Шайд) способствуют поддержанию социальной справедливости [236, с. 21-22].

Итак, помощь как элемент социального воспитания в рамках второго из упомянутых направлений изучения социального воспитания, актуализирует средства, развивающие «коммуникативную чувствительность» человека – основу интерпретации человеком самого себя и других.

«Сциентистки ориентированные» педагогические концепции отводят воспитателю функцию контролёра, «оператора», посредством поощрения и наказания регулирующие поведенческие проявления в соответствии с социальным стандартом. Воспитание, по мнению основателей теории «оперантного обучения» (В. Брецинка) и теории «обучения по модели» (Р. Тауш, М. Тауш, Р. Гагне), способствует росту адаптивных механизмов человека, помогающих социализироваться в обществе.

Феноменологическое направление в зарубежной педагогике акцентирует внимание на эмоционально-личностной стороне воспитательного процесса, что позволяет субъективно пережить объективные ситуации [236, с. 22-23.].

Иными словами зарубежные педагоги признают, что социальное воспитание позволяет сформировать те социальные компетенции (быть лидером, самостоятельным, готовым работать в команде и т. д.), которые помогают человеку адаптироваться, социализироваться в постиндустриальном обществе.

В данной работе мы сосредоточим внимание на осмыслении проблемы воспитания в дореволюционной России, хотя воззрения на воспитание подрастающего поколения формировались еще в период древней Руси.

Итак, определяя цель воспитания как выявление и использование действия промысла Бога через социальную среду на человеческую природу, отечественные философы рассматривали вопросы воспитания в русле социально-антропологической и нравственно-религиозной проблематики.

Церковь способствует установлению на земле совершенного социального уклада – царства Божия. Только участвуя в строительстве царства Божия, отмечает П.Я. Чаадаев, человечество включается в историю. Индивидуальное сознание человека зависит от всеобщего, руководимого свыше, а «предоставленный сам себе человек всегда шел лишь по пути беспредельного падения» [93, с. 174]. Чаадаевым впервые была поставлена проблема ответственности каждого человека не только за историю, но и за все мироздание. Сила индивидуальности человека зависит от связи его с высшим (мировым) сознанием и как только человек разрывает эту связь, в нем действует пагубная сила, которая создает мираж отдельности индивидуального бытия. Только отказываясь от «греховного я» и подчиняясь голосу высшего сознания, человек обретает истинный путь, потому что становится проводником сил, исходящих от Бога [252].

Целью воспитания, по А.С. Хомякову, должно стать научение человека жизни в соборном единении со всеми людьми – жившими в прошлом, живущими в настоящем и теми, кому предстоит жить в будущем [252].

Духовная работа в человеке невозможна вне связи его с обществом, по мнению И.В. Киреевского. Труд каждого человека над своим духовным устроением отражается на всем обществе, таким образом, человек действует не для одного себя, он делает общее дело для всей Церкви и мира. В этом и заключена цель социального воспитания – гармонизация внутренней сущности человека и его внешних проявлений посредством собирания всех душевных сил человека в соборном единении с другими людьми [252].

Воспитание и образование – взаимосвязанные процессы: «Образование без воспитания дело ложное и опасное» (И.А. Ильин). В контексте заявленной парадигмы цель воспитания сводилась к формированию творческого, духовно развитого, высоконравственного, социально активного и ответственного человека. Так, по В.С. Соловьеву, важно передать нравственные обязанности от поколения к поколению.

В процессе воспитания, по мнению Н.А. Бердяева, следует обратиться к процессу посвящения «в тайну о самом себе». Свобода и творчество могут обеспечить достижение человеком духовно- нравственного совершенства.

Духовное развитие личности определялось В.В. Розановым, как цель воспитания. При этом человек должен понимать свой внутренний мир и осознавать свое место в жизни.

Цель воспитания, по И.А. Ильину, сводилась к сообщению ребенку нового способа жизни, обеспечивающего ему усвоение сложного духовного опыта с тем, чтобы он уважал достоинство, свободу, чтобы он заботился о духовном самосовершенствовании души и ориентировался на абсолютные ценности.

Понятие «соборность» было введено в научный оборот А.С. Хомяковым, который считал ее «дисциплинарной матрицей» русского человека. В этом понятии сочетались мотивы социальности и антропологии. Идеи «всеединства» и «соборности» наряду с концепцией «общественного служения» обоснованы С. Л. Франклом в работе «Духовные основы общества» [216, с. 28-29.].

В работе В.В. Зеньковского «Социальное воспитание, его задачи и пути» указано: «Образование должно не только организовывать ум, не только прививать знания и навыки к умственной работе: оно должно также готовить к той гражданской самодеятельности, какой требует теперь от всех нас жизнь» [94]. Основой единения и взаимопомощи различных социальных групп, по его мнению, является дух солидарности и братства. Обращается внимание на роль учебных заведений как органов социального воспитания: привитие идеалов общественности и воспитание «вкуса» к социальной деятельности, отличной от эгоистически-личной направленности у учащихся. Социальное воспитание направлено на формирование патриотизма, гражданственности по отношению к своей Родине и чувство причастности ко всему человечеству: «в развитии социальной активности, в развитии «вкуса» к социальной деятельности, воспитания духа солидарности, способности подыматься над личными, эгоистическими замыслами» [94]. Расширение спектра социальных связей человека, приводит к укреплению индивидуального самосознания: «Наша индивидуальность становится разностороннее, богаче и более независимой, чем шире ее социальные связи... Благо индивидуальности заключается в усилении и расширении социальной активности. Чем больше отдаем мы себя социальной активности, тем многообразнее наши социальные связи, тем выше стоит индивидуальность в своем развитии. Так оправдываются известные слова Спасителя «Кто потеряет свою душу ради меня, тот обретется». Живя для ближних, теряя себя в них, мы вступаем на высший, достойнейший путь нашего индивидуального развития» [94].

Итак, нравственность, соборная сплоченность, взаимопомощь были основанием в решении вопросов социальной несправедливости, существующих пороков и т. п.

Идеи русских религиозных мыслителей современный исследователь П.А. Пономарев предлагает использовать в воспитании будущих социальных работников, а именно следующие: 1) Человек – высшая ценность бытия – является духовным существом, обладающим духовным миром, который необходимо в процессе жизни развивать и

совершенствовать. 2) Признание первостепенной роли моральной сферы в жизни человека. Нравственное развитие человека происходит в творческом соборном общении с людьми [216, с. 29].

В социологической, социально-психологической и педагогической литературе советского периода проблема воспитания личности получила широкое освещение. В научной литературе советского периода понятие «воспитание» близко термину «социализация». Однако социализация имеет более широкое значение, чем воспитание. Социализация понимается как процесс превращения человека в полноценного члена социалистического общества, который протекает под стихийным воздействием социальной среды и специально организованной и сознательно направляемой воспитательной работы. Воспитание в свою очередь определяется как организованная и целенаправленная, предварительно запрограммированная социальная деятельность [274, с. 30].

В начале 20-х гг. XX в. к пониманию социального воспитания оформилось несколько подходов, а именно [236]:

- государственный подход предполагал рассмотрение социального воспитания как приоритетной государственной задачи по формированию «советского человека» (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский и др.);
- средовой подход предусматривал определение социального воспитания как фактора влияния специально организованной социальной среды на формирование личности (П.П. Блонский, С. Т. Шацкий и др.);
- коллективный подход оценивал социальное воспитание как качественную характеристику отношений между воспитанниками в коллективе (А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский и др.).

Кроме заявленных трактовок, термином «социальное воспитание» обозначали государственный орган, полномочия которого сводились к управлению детскими воспитательными и образовательными учреждениями (до 30-х гг. XX в.).

Однако после публикации Постановления Центрального Комитета ВКП (б) от 04 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» термин социальное воспитание вышел из упот-

ребления. Прочно утверждались понятия «коммунистическое воспитание», «идейно-воспитательная работа» [217, с. 12].

Коммунистическое воспитание понималось как деятельность социальных институтов общества по образованию, обучению подрастающего поколения, а также как воспитание, направленное на формирование определенного идеологического мировоззрения, высоко нравственной и гармоничной личности. Результатом этого воспитания выступала личность, разделяющая идеалы коммунизма, патриотически настроенная на деятельность во имя интересов общества, государства, продолжающая «дело Ленина и Сталина».

В советский период на основе марксистско-ленинской методологии в теории воспитания выделяли следующие принципы:

- изменение общественного бытия является объективной основой и непременным условием изменения сознания людей;
- всемерное расширение и углубление практической деятельности;
- непрерывного обогащения сознания трудящихся всеми достижениями науки и культуры, помогать им овладевать революционной теорией, марксизмом-ленинизмом;
- последовательная и непримиримая борьба против враждебной идеологии, разоблачение происков социализма [274, с. 29].

Коммунистическое воспитание осуществлялось на трех уровнях: макро уровень. Общественная среда призвана развивать способности личности к самоуправлению, к самостоятельности, самоконтролю, создавать условия для формирования активной жизненной позиции личности. Общественную среду стремились усовершенствовать. Решение этой задачи осуществлялось в двух направлениях: развитие социалистического образа жизни (тип социальной жизнедеятельности человека, форма его социальной активности, способ его деятельности и поведения, содержание, направленность и тенденция удовлетворения потребности и интересов) и борьба с антиобщественными явлениями. Однако в качестве причин негативных явлений в стране рас-

сма тривали не только пережитки прошлого, но и плохое воспитание людей.

Мезо уровень. Поведение и классовые воззрения граждан распространялись и прививались через систему образования, просвещения, средства массовой информации. Целенаправленно и активно у советских граждан формировались разумные потребности и интересы.

Микро уровень. Доминировала задача формирования идеологической позиции личности (совокупность взглядов, убеждений и соответствующих им действий личности по отношению к какой-либо из существенных сторон общественной жизни) посредством идеологического воздействия [259]. Идеологическая позиция находит свое выражение «в расширении сферы общения; в широком участии трудящихся в управлении общественной деятельностью; в их приобщении к ценностям науки, культуры, искусства; в развитии творческих, созидательных способностей человека», «возрастает распространенность более сложных форм потребления культуры: посещение театров, музеев, выставок, непосредственное участие в эстетической деятельности, профессиональное и техническое творчество» [274, с. 32-53].

Идеологическое воздействие осуществлялось по схеме: получение определенных знаний, информации; формирование убеждений как особой формы усвоения и переработки знаний на основе социального опыта личности и действия личности как выражение личностных установок. Достоверным показателем эффективности идеологического воздействия является содержание, направленность и степень осознанности деятельности личности [151, с. 423-424].

Итак, личность в советский период формировалась в результате создания объективных условий для жизнедеятельности личности, целенаправленного воспитательного воздействия и самовоспитания [274, с. 29]. Самовоспитание – это обращенные на самого себя собственные воспитательные усилия, основанные на развитом самосознании, самоконтроле и самопрограммировании [57].

Таким образом, сущность воспитания советского периода сводилась к усвоению человеком внешних социальных воздействий, обретающих в результате этого личностный смысл и значение.

Основными направлениями воспитания выступали: формирование научного мировоззрения; идейно-политическое, трудовое, нравственное, эстетическое, патриотическое и интернациональное воспитание. Они реализовывались посредством совокупности средств и форм идейно-воспитательной работы (материальных, организационных, идеологических, социально-психологических и др.) к числу которых относят: детские общества, библиотеки, клубы и площадки, детские организации, специально организованные учреждения социального воспитания [274, с. 41-42].

При этом в работах, посвященных воспитанию того периода, отмечается, что «в практике идейно-воспитательной работы специфика объективного и субъективного нередко в должной мере не учитывается, личность рассматривается лишь как объект воспитательных воздействий»; «всякого рода общие мероприятия» часто лишены индивидуальной значимости [274, с. 36].

В материалах XXV и XXVI съездов КПСС сформулирована концепция комплексного подхода к воспитанию, т. е. обеспечению тесного единства идейно-политического, трудового и нравственного воспитания с учетом особенностей различных групп трудящихся [255]. Значение комплексного подхода к воспитанию состоит в том, что он выдвигает перед общественными организациями, идеологическими кадрами задачи последовательного осуществления принципа разностороннего подхода к личности в организации всей работы по коммунистическому воспитанию. Данный подход выражает на практике единство социально-экономической политики и идейно-воспитательной работы.

Наряду с проблемами воспитания трудящихся в трудовых коллективах пристальное внимание советских ученых было сосредоточено на воспитании молодежи. Так, В.Т. Лисовский, определяя ориентиры воспитания, указывает: «Особую трудность в воспитании представляют проявление у молодёжи таких черт как мнительность, бо-

лезненное самолюбие, чрезмерная чувствительность и ранимость, негативизм и самомнение, не критичность в отношении к сверстникам, максимализм, неустойчивость оценок, подражание стандартам, распространённым в кругу товарищей» [152].

В 60-е гг. благодаря деятельности организаторов внеклассной и внешкольной воспитательной работы, работников внешкольных учреждений осуществлялся научно-методический поиск средств воспитания, которое воспринималось как вспомогательная функция в системе образования. На основе принципов самостоятельности, добровольности и инициативы развивалось общественно-педагогическое движение клубов юных коммунаров.

В 70-е гг. педагогами-организаторами воспитательной работы по месту жительства было развито движение педагогических отрядов, созданы семейные клубы, распространялись социально-педагогические комплексы. Во внешкольных учреждениях доминировала идея целенаправленной социально-педагогической работы как самостоятельной работы разных категорий населения с подрастающим поколением.

В 80-е гг. разрабатывается социальная педагогика, в контексте происходящих событий по-новому осмысливавшаяся опыт социального воспитания прежних лет. С 90-х гг. XX в. благодаря становлению и развитию социальной педагогики, термин «социальное воспитание» был возрожден и рассматривается как приоритет в образовании (М.М. Плоткин), как самостоятельная отрасль социально-педагогического знания (Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин и др.).

В теоретической научной литературе наряду с термином «социальное воспитание» представлены следующие варианты терминов, производных от воспитания: воспитательная деятельность (Е.С. Галакова, Н.М. Таланчук), воспитательная работа, внеучебная деятельность (Н.В. Кошман),

Воспитательная деятельность понимается как один из способов взаимодействия преподавателя и студента, направленный на активное постижение студентом социального опыта, на становление и изменение студента как субъекта воспитания с учетом возрастных особенно-

стей, специфики будущей профессиональной деятельности и условий обучения в учебном заведении [276, с. 36].

Воспитательная работа – деятельность, направленная на реализацию технологий процесса адаптации, оказание психологической помощи студентам в вузе [138, с. 95].

Внеучебная деятельность представляет собой процесс совместной и индивидуальной деятельности преподавателей и студентов по формированию воспитательного пространства [138, с. 95]. Данный термин представляется нам узким, поскольку ориентирует организаторов воспитания в вузе на деятельность вне учебного процесса. Мы склонны разделять позицию И.Н. Емельяновой, которая предлагает не отождествлять воспитание с внеучебной деятельностью, а сосредоточить внимание на создании воспитательно-развивающей среды университета, которая становится средством воспитания студентов, а воспитание не ограничивается рамками времени вне учебы, вне ВУЗа и может быть синтезировано в процессе обучения.

Таблица 3

Современные определения социального воспитания

Авторы	Определения социального воспитания
Бочарова В.Г.	Педагогически ориентированная система общественной помощи, «в целях формирования личности, адекватной требованиям современного общества»
Загвязинский В.И.	Создание условий и стимулирование развития человека, его социального становления с учетом использования всех социальных влияний и воздействий
Курбатов В.И.	Целенаправленный процесс формирования социально значимых качеств личности, необходимых для успешной социализации личности
Мудрик А.В.	Вращивание человека в процессе планомерного создания условий для целенаправленного позитивного развития и духовно-ценностной ориентации в специально созданных воспитательных организациях
Никитина Л.Е.	Современная альтернатива традиционного воспитания вообще, новое состояние воспитания, связанное с деятельностью всего общества по оптимизации процесса социального развития, как форма реализации «социально-педагогической парадигмы общественного развития»

Однако проблема социального воспитания молодёжи продолжает сохранять свою актуальность в современных социально-экономических и политических условиях. Анализ работ отечественных ученых свидетельствует о возрастающей роли социального воспитания и выделения его в качестве приоритета в образовании. Так, к настоящему времени выработано множество определений социального воспитания.

Обобщая выявленные определения социального воспитания можно предложить следующее его понимание: социальное воспитание – это целенаправленный и педагогически ориентированный процесс создания оптимальных условий для успешной социализации личности в конкретных исторических и социально-экономических условиях.

Социальное воспитание признано одним из направлений работы со студентами в учреждениях высшего образования [71, с. 3-13]. В ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» указано, что высшим учебным заведением является образовательное учреждение, учрежденное и действующее на основании законодательства Российской Федерации об образовании, имеющее статус юридического лица и реализующее в соответствии с лицензией образовательные программы высшего профессионального образования.

Ориентир высших учебных заведений направлен, с одной стороны, на профессиональную подготовку кадров, с другой стороны, на формирование системы ценностей, способов самовыражения в общественных отношениях (А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, А.Н. Ходусов и др.). Значение воспитания студентов возрастает в связи с тем, что «растет влияние факторов, примитивизирующих развитие личности, поощряющих упрощенное, чисто циничное отношение к другим людям» [187].

Высшее учебное заведение как институт социального воспитания реализует ценностно-ориентирующую функцию, предполагающую формирование у студентов определенных морально-нравственных качеств, установок, приобщение их к ценностям культуры, образования

и будущей профессии; коммуникативную функцию, проявляющуюся в межличностном взаимодействии участников педагогического процесса; актуализирующую функцию, включающую осознанную деятельность по созданию субъектами взаимодействия на основе позитивной эмоциональной атмосферы в группах, динамики в статусно-ролевой иерархии факультета (института), создания ситуаций успеха; организационную функцию на разных уровнях высшего учебного заведения (вуз, факультет, кафедра, студенческая группа и т. д.); деятельностьную функцию в организации таких конкретных видов как образовательная, научно-исследовательская, социально-педагогическая деятельность.

Согласимся с выводом Т.А. Рома относительно того, что теоретизация социального воспитания отражает связь философско-педагогических идей об объективных и субъективных закономерностях приобщения человека к общественным нормам и ценностям в процессе социализации в обществах традиционного, индустриального и постиндустриального типа. В постиндустриальном обществе «мерой всех социальных вещей» становятся развитие и обогащение человеческого интеллекта, творческой энергии, духовно-нравственных сил; социальные структуры начинают все больше зависеть от состояния духовного мира человека, от процессов, протекающих в ее сознании. Наблюдается акцент на формирование у молодёжи ответственности за судьбы общества и готовности прийти на помощь, способности к сотрудничеству [236, с. 19-20]. Следовательно, воспитание в ВУЗе призвано развивать ценностные основания будущей профессиональной деятельности студентов.

Исследователь И.Ю. Менщикова на основе анализа работ отечественных ученых (В.В. Краевского, В.В. Серикова, В.А. Сластенина) характеризует воспитание в социальном образовании как педагогическую (воспитательную) систему, взаимосвязанную и взаимосогласованную с обучением часть, элемент образования педагогической (образовательной) системы.

Миссия социального воспитания, по Т.А. Ромму, «видится как нормативно-ориентирующая общество и человека в интересах выжи-

вания самого постиндустриального общества и мира и человека как части этого мира (экологического, материального, социального)» [236, с. 24].

Цель воспитания в современном ВУЗе понимается как формирование социально активной личности, способной к эффективной профессиональной деятельности и ответственности за принимаемые задачи [138, с. 95].

Задачи социального воспитания на макроуровне сводятся к обеспечению возможности человеку быть частью сообщества. Задачи социального воспитания на микроуровне заключаются в возможности выражения, реализации человеком своей уникальности, обособленности, экзистенциальной сущности в реальных социокультурных условиях. Во многом именно гуманистические идеи актуализируют необходимость развития потребности в «постматериалистических» ценностях, нормах, смысле, таких как потребность в человечности, воображении, спонтанности, эмоциональности, теплоте, нежности [236, с. 24-25].

Формирование духовно-нравственной культуры будущих специалистов социальной работы определяется П.А. Пономаревым в качестве приоритетной задачи воспитания в ВУЗе [216, с. 31].

Исследователь Н.В. Кошман указывает в качестве задачи воспитания в современном вузе – создание условий для развития толерантности и «воспитание духовной культуры: правовой, политической, этической; создание условий для развития физической культуры» [138, с. 95].

Воспитание студентов базируется на принципах гуманистической направленности; целостности учебного и воспитательного процессов; индивидуально-личностной ориентации и дифференциации воспитания; творческого начала в воспитании; последовательности и систематичности; ориентации содержания воспитания на развитие социальной активности студентов. При создании воспитательного пространства в вузе опираются на принципы педагогической эргономики.

Исходя из специфики воспитания студентов (в течение всего периода обучения), средства воспитания позволяют организовать в вузе

для студентов ситуации выбора в различных сферах их жизнедеятельности) [315, с. 158]. Выделяем в качестве основных направлений воспитания следующие: профессиональное (профессионально-трудовое), гражданское (патриотическое), духовно-нравственное, эстетическое (культурно-эстетическое), правовое, физическое (спортивно-оздоровительное), трудовое воспитание, а также студенческое самоуправление и работу с кураторами [65, с. 79-83], [131], [128], [250, с. 79-82], [165].

Реализация указанных направлений происходит с помощью средств социального воспитания, которые можно определить как предмет среды или жизненную ситуацию, преднамеренно включенную в воспитательный процесс (П.И. Пидкасистый). К таким средствам относят: рекреацию (отдых, восстановление); социально-культурную деятельность (просветительская, физкультурно-оздоровительная, культурно-развлекательная; научно-преобразовательная деятельность); волонтерство. Соответственно, средства реализуются в разнообразных формах, выбор которых зависит от воспитательных ресурсов, к которым относят:

а) проектируемые воспитательные ресурсы, отражающие новые смыслы воспитания, которые существуют в форме концепции, программы воспитания, инновационного педагогического продукта (методики, технологии) и опыта;

б) технологии информационные и опережающего управления (прогнозирования, проектирования, программирования, планирования);

в) уникальные воспитательные ресурсы, формируемые на основе уникальных компетенций, то есть редких, не доступных для воспроизведения без специального обучения (технологии управления, педагогические технологии) [114].

В результате реализации средств, форм и методов воспитания в ВУЗе создается воспитательное пространство, понимаемое как динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, способное выступить интегрированным условием личностного развития человека (Л.И. Новикова).

Проектирование воспитательного пространства в вузе предполагает: выработку и реализацию целей и задач воспитания субъектами воспитательного пространства; наличие в ВУЗе специальной организационной структуры, обеспечивающей адаптацию и поддержку студентов; наличие профессиональной компетентности у организаторов воспитательного пространства; создание и развитие студенческого самоуправления; формирование проектной культуры у представителей студенческого актива и т. п. [232].

В воспитании исследователи выделяют аспект, связанный с самовоспитанием – это систематическая сознательная деятельность человека, направленная на саморазвитие и формирование базовой культуры личности. Самовоспитание призвано укреплять и развивать способность к добровольному выполнению обязательств, как личных, так и основанных на требованиях коллектива, формировать моральные устои, необходимые привычки поведения, волевые качества. Самовоспитание – составная часть и результат воспитания и всего процесса развития личности [197].

Методы самовоспитания – методы воздействия на сферу саморегуляции, направленные на сознательное изменение человеком своей личности в соответствии с требованиями общества и личного плана развития, на формирование навыков психической и физической саморегуляции. К этим методам относят: самонаблюдение, самоанализ, самоприказ, самоотчет, самоодобрение, самоосуждение, самонаказание, рефлексия. Условия эффективного самовоспитания заключаются во взаимодействии воспитания и самовоспитания; в активной деятельности самих воспитуемых [118, с. 131]. По нашему мнению, участие в социальной практике способствует решению задачи организации самовоспитания будущих бакалавров социальной работы.

Эффективность социального воспитания в ВУЗе зависит от ряда факторов: внешние факторы (участие социальных партнеров в профессионально-личностном становлении будущих бакалавров социальной работы); внутренние факторы (организация воспитательного процесса в учреждении профессионального образования); объективные факторы (социально-культурная среда, окружающая учреждение

профессионального образования, мотивы выбора профессии студентами и др.); субъективные факторы (соответствие основных свойств и характеристик целей, содержания, процесса, условий и результатов воспитания студентов актуальным и перспективным требованиям государства и работодателей к личности такого специалиста, а также образовательным и культурным потребностям студентов) [315, с. 157-158].

Основными критериями оценки эффективности социального воспитания в ВУЗе являются:

1. Критерии факта, позволяющие констатировать наличие воспитательной системы. К их числу исследователь Н.В. Гафурова относит: упорядоченность жизнедеятельности вуза, наличие единого сложившегося коллектива, единство воспитательных воздействий и т. п.

2. Критерии качества, определяющие уровень развития воспитательной системы (степень приближенности воспитательной системы к поставленным целям, реализация воспитательной концепции, общий психологический климат, стиль отношений в коллективе, уровень воспитанности студентов и выпускников) [51, с. 102-106].

Итак, в настоящее время социальное воспитание является составной частью образовательного процесса в высшей школе. Его организация в социальном образовании представляется важной, поскольку способствует закреплению гуманистических ценностей у студентов в процессе обучения. Наше исследование теоретико-методологических основ социального образования позволяет сделать вывод о том, что социальное образование базируется на достижениях зарубежной и отечественной педагогики, а также идеях современной высшей школы, направленных на интеграцию отечественного социального образования в мировое образовательное пространство. Зарубежный и отечественный опыт социального образования становится основанием для повышения эффективности социального образования. При этом значительная роль отводится социальному воспитанию студентов. Подобное сочетание в полной мере позволяет решить задачу личностно-профессионального становления будущих бакалавров социальной работы, которые в своей профессиональной деятельности будут готовы к различным видам деятельности.

ГЛАВА 2.

ФИЛАНТРОПИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

*Проповедь самых высоких идеалов
не служит ничему, если не видит
положительного пути к их достижению.
Анри Барбюс.*

2.1. Развитие филантропии как социального явления

В условиях общественного кризиса – именно так можно охарактеризовать современное состояние общества – феномен «социальное» представляется центральным в системе компонентов познания. Об этом свидетельствует становление и развитие социальной работы, ставшей знаковым явлением в российской действительности. С 90-х гг. прошлого века она воспроизвела свою уникальную систему, в которую вошли различные субъекты и объекты социальной работы. Вместе с тем разделяем мнение ряда ученых о том, что процесс институционализации социальной работы, интенсивно развивающийся, тем не менее, не лишен противоречий.

Полиморфизм термина «социальная работа», относительная инновационность социальной работы (теории и практики) для России не позволяют определить ее однозначно. Этот аспект раскрыт в первой главе данной работы. Однако в условиях современного общества именно социальная работа во многом способствует снижению социальной напряженности.

Исследователи Н.С. Данакин, Т. Е. Демидова, Л.В. Топчий отмечают, что социальная работа способствует успешному разрешению жизненных проблем различных категорий граждан посредством развития ресурсов личности (творческих, интеллектуальных способностей т.п.), ее социального окружения, обеспечению интеграции индивидов, групп в общество и созданию для этого необходимых условий.

Социальная работа осуществляется в деятельности государственных и общественных организаций, отдельных лиц. В связи с этим, социальная работа представлена как вид профессиональной (предполагается наличие специалиста и курируемых волонтеров) и непрофессиональной деятельности (осуществляется исключительно волонтерами).

В теории и практике социальной работы находят отражение различные теоретические подходы. Так, витально-ориентированный подход базируется на понимании потребителя социальных услуг как обладающего способностью творчески отражать объективную реальность; жизненные силы потребителя социальных услуг развиваются в конкретной социально-исторической среде обитания человека и др. Модель социологической ориентации предусматривает проведение с потребителем социальных услуг консультаций, создание условий улучшения его самооценки. Теория экологических систем констатирует, что потребитель социальных услуг, с одной стороны, приспосабливается к условиям бытия, с другой стороны, среда, окружение поддерживают изменения потребителя социальных услуг. Гармоничность взаимодействия обеспечивается средствами социальной работы. Концепция жизненных сил закрепляет за клиентом способность к воспроизводству и поддержанию жизнеобеспечения во всех сферах жизни общества, на всех уровнях его организации. Представляет интерес деятельностно-активистская теория (А. Турен): потребитель социальных услуг не может произвести глобальные изменения, но он может осуществить изменения на локальном уровне (по месту жительства). Таким образом, указанные подходы вновь акцентируют внимание на активизации потребителей социальных услуг в ходе различных видов деятельности.

Обращение к идеям С.И. Григорьева и И.А. Халий, подчеркивающих, что в современных социально-экономических условиях требуются типологические изменения образа жизни, «социальной организации населения, его производственной и социально-потребительской деятельности, культуры социального и политического управле-

ния; новой молодёжной политики», поиск коллективных форм преодоления социальных проблем, возвращают нас к изучению, анализу, обобщению отечественного социэкономического опыта. Именно этот опыт стал основанием для выделения филантропического подхода к социальной работе (Е.И. Холостова).

Филантропия рассматривается как социально-культурный феномен, значение которого во многом определялось социально-политическими и экономическими факторами.

Трактовки филантропии: божественная благосклонность (греч., V в. до н.э.); любовь к людям, любое благожелательное отношение одного индивида к другому (IV в. до н.э.); индивидуальная благотворительность (новое время).

Исследователь В.М. Фирсов отмечает, что понятие филантропия впервые появилось в Древней Греции. Феноменология процесса филантропии осмысливается в Древней Греции на уровне макропроцессов и межличностном уровне.

Так, в гомеровском эпосе «philos» связан с институтом семьи и гостеприимства, где слово имеет социально направленный характер. «Philos», употребляемый в одном смысловом контексте со словом «aidos», идентифицировали социально окрашенные чувства и сопричастность индивидов к коллективным ценностям и нормам совместного общежития.

Платон и Аристотель рассматривали благотворительность в контексте общественной пользы, полагая, что эта деятельность – прерогатива государства, а не отдельного частного служения.

На межличностном уровне филантропия рассматривается через такие этические категории как: милосердие, дружба, сострадание, справедливость, долг, честь. Подход к филантропии как природой заложеному процессу (человек рожден для сострадания) был заложен Ювеналом и продолжен в христианских трудах Отцов Церкви (социальное служение).

Факторами, лежащими в основе благотворительности, по Плинию и Цицерону, являлись дружба, товарищеский долг. Цицерон в филантропии выделял направления: щедрость, уплата долгов и др.

В практике первых христианских общин филантропия была связана не с требованиями общества или законов, а выступала духовным началом личности. На смену филантропии приходит «агапе» (любовь в ближнем), основным мотивом которой была потребность участия в судьбе человека. Затем возникли понятия «милосердие», «призрение» или любовь к ближнему, которые усложнили понимание филантропии. Она все более становится обязательной в жизни христианина (Иоанн Златоуст, Иоанн Дамаскин, Василий Великий, Григорий Нисский и др.). Филантропия неразрывно связана с деятельностью монастырей и монашеских орденов (Иониты, Лазаристы, Бегарты, Александреане, Ноляски и др.). Однако их влияние снизилось в XVII в.

В Европе с XVI в. начинают разрабатываться законы, регламентирующие филантропию и предупреждающие развитие профессионального нищенства, а также конкретизирующие роль государства в этом процессе.

Обращение к работе В.М. Фирсова «Введение в теоретические основы социальной работы (историко-понятийный аспект)» помогает представить эволюцию представлений, концепций филантропии в европейском обществе. Также историком предложен анализ отечественных парадигм филантропии.

Анализ научных работ отечественных ученых позволяет выделить в качестве цели филантропии – избавление общества от нищеты.

Основная задача филантропии заключается в улучшении состояния общества через обеспечение людей средствами, с помощью которых они могут помочь себе самостоятельно. В этой связи актуально вспомнить высказывание Конфуция о достоинстве обладания удочкой и важности умения пользования ей для того, чтобы быть сытым.

Значение филантропии в том, что она содействует обеспечению стабильности в обществе, совершенствует общественные условия. Формирование личности, раскрытие лучших сторон филантропа происходит посредством соответствующей практики. Хотя наряду с таким пониманием значения филантропии для личности существует мнение о филантропии как разновидности бизнеса, формы манипуля-

ции массовым сознанием и т.п. Это мнение создает образ безнравственной личности филантропа (Л.Н. Толстой, П. Лафарг). В оценках мотивов филантропов находим также следующее: «Древнерусский благотворитель – «христолюбец» менее помышлял о том, чтобы добрым делом поднять уровень общественного благосостояния, чем о том, чтобы возвысить уровень собственного духовного совершенствования. Просящий был для благотворителя лучший богомолец, молитвенный ходатай, душевный благодетель. «В рай входят святою милостиною», – говорили в старину: нищий богатым питается, а богатый нищей молитвою спасается». Это высказывание В.О. Ключевского определяет новую грань в характеристике личности филантропа.

В контексте филантропического подхода наряду с понятиями «филантропия» используются понятия «благотворительность», «мecenатство», что можно объяснить широким пониманием сути данного подхода. Конкретизируем их.

Анализ представленных в современной научной литературе определений благотворительности позволил нам вывести следующее ее понимание: благотворительность – безвозмездная (некоммерческая) или на льготных условиях деятельность, осуществляемая гражданами или юридическими лицами, и направленная, с одной стороны, на удовлетворение потребностей человека, с другой стороны, на решение социальных проблем путем передачи финансовых, материальных и духовных ценностей (благ) услуг, иной поддержки в отношении человека, социальной группы или более широких общностей, попавших в трудную жизненную ситуацию.

Основные функции благотворительности:

экономическая (обеспечение достойного существования людей в трудной жизненной ситуации);

политическая (реализация механизмов обратной связи между властными структурами, бизнесом и населением);

социальная (снятие социальной напряженности путем выравнивания уровня жизни, поддержки нуждающихся);

общественная (преодоление барьеров самореализации нуждающихся, воздействие на общественное мнение);

рыночная (восполнение недостатков социальной политики государства и функционирования рыночных механизмов за счет оперативности и адресности оказываемой помощи);

маркетинговая (удовлетворение потребностей благотворителей, оказание услуг донорам по осуществлению благотворительных социальных проектов) и др.

Анализируя общественные идеологии как идентификационные образования, без которых не могут существовать общество, взаимопомощь людей, социальное право, социальная политика, В.М. Капцын выделяет благотворительность. Следуя логике этого исследователя, благотворительность, поддерживая социальную солидарность членов общности, конкретного движения и страны в целом, влияет на формирование социального пространства, ценностную структуру общества [104, с. 5].

Благотворительность позволяет оказать социальную поддержку гражданам; подготовить население к преодолению последствий стихийных бедствий и катастроф, предотвратить несчастные случаи; помочь пострадавшим в результате стихийных бедствий, экологических и промышленных катастроф, социальных, национальных, религиозных конфликтов, жертвам репрессий, беженцам и вынужденным переселенцам; укрепить мир, дружбу и согласие между народами, предотвратить конфликты (социальные, национальные, религиозные); повысить престиж и роль семьи в обществе; защитить материнство и детство; содействовать образованию, науке, культуре, искусству, просвещению, духовному развитию личности; пропагандировать здоровый образ жизни; помогать учреждениям физической культуры и массового спорта и т.д.

К формам благотворительности относят: бескорыстную передачу в собственность имущества; бескорыстное наделение правами владения, пользования и распоряжения любыми объектами права собственности; бескорыстное выполнение работ; предоставление услуг

благотворителями – юридическими лицами. Кроме этого выделяют такие формы благотворительности как: милостыня, общественное призрение, организованная государственная система социальной защиты (Е.И. Холостова).

Однако социокультурный потенциал благотворительности осознается в обществе не в полной мере, о чем свидетельствует недостаточное освещение практики благотворительности в средствах массовой информации; благотворительность часто не имеет системного характера; находится в прямой зависимости от личных интересов потенциальных благотворителей, а не от сознания социальной значимости благотворительности («олигархическая благотворительность»).

Имя Мецената (Маесепазы) Гая Цильниса (годы жизни: между 74 и 64 г. до нашей эры), приближенного римского императора Августа и, поддерживавшего Вергилия, Горация и других представителей искусства, является нарицательным. Понятие «меценатство» представляет собой благотворительность в сфере образования, науки, культуры и искусства, духовного развития личности. Меценат – лицо, занимающееся меценатством, благотворитель.

Итак, сущность анализируемых понятий, составляющих основу филантропического подхода, базируется на общечеловеческих гуманистических ценностях и свидетельствует о демократизации общества, что находит отражение в признании роли некоммерческого и коммерческого секторов гражданского общества, а также физических лиц в решении социальных проблем современности.

Исторический анализ основ филантропии можно предложить с учетом периодизации становления моделей или систем социальной деятельности (М.В. Фирсов) на основе учета коренных различий в их содержании, принципах и методах реализации:

I – этап формирования и реализации идеи государственного призрения (с 1551- по 1725 гг.);

II – этап формирования системы (модели) общественного призрения (с 1725 по 1796 гг.);

III – этап совершенствования системы (модели) общественного призрения и частной благотворительности (с 1796 по 1917 гг.);

IV – этап возврата к модели государственного призрения (с 1917 по 1918 гг.);

V – этап становления и реализации советской модели социальной деятельности) (с 1918 по 1991 гг.);

VI – этап формирования современной российской модели социальной деятельности (с 1991 г. и по настоящее время).

Анализ сути перечисленных выше моделей свидетельствует о том, что в их основе были особенности, идеологии конкретных исторических периодов.

Не ставя задачи детального изучения истории филантропии, обратим внимание на материалы, позволяющие получить представление о становлении филантропии в отечественной практике социальной работы.

Так, в книге А. Стога «Об общественном призрении в России» (1818 г.), указано: «Буде случится россиянину видеть в чужой земле полоненного грека, или греку россиянина, выкупать одного и отсылать в свою землю, получив данную за него цену... Подобным образом выкупать и военнопленных и возвращать в свою их землю...». Аналогичный договор был заключен и при князе Игоре.

Итак, модель княжеского попечения нашла свое отражение в деятельности русских князей, их личном участии в оказании помощи нуждающимся.

Помимо личностного фактора В.О. Ключевский в «Курсе русской истории» отмечал, что на гуманистические основы русского характера повлияли природные факторы (географические, климатические и др.).

Исследователь М.В. Фирсов в числе подобных факторов указывает на изменение геополитического пространства славянских племен, разрушение родового общества, изменения положений в княжьем праве, оформление новой общественной стратификации.

Особое значение на развитие филантропии оказало принятие христианства на Руси. В «Библии: книги священного писания ветхого и нового завета» воплотились идеи архаической филантропии и при-

зрения, состоявшие в раздаче милостыни, кормлении неимущих, призрении сирот и вдов, что отразилось в филантропии на Руси.

Княжеские указы предполагали содержание неимущих при церквях. Впоследствии княжеская филантропия сливается с монастырско-церковными формами призрения. Так, Владимир I обязал церковь на 10 % средств, получаемых от княжеских расходов, основывать приюты, богадельни, сиротские дома. При Ярославе Владимировиче было открыто сиротское училище, в котором обучалось 300 юношей.

Во время голода 1601-1602 г.г. Борис Годунов повелел привезти «великое множество» хлеба из соседних государств и окрестностей России; за полцены скупал хлеб для раздачи бедным; набирал работников для строительства каменных домов; отсылал деньги бедствующим жителям. Нельзя не отметить благотворительность Федора Ртищева при дворе царя Алексея Михайлович; оказывал помощь раненым, больным и выздоравливающим, а также заключенным.

Вместе с тем именно церковь была исторически первым социальным институтом филантропии. Однако модель церковно-монастырского попечения, выражавшаяся в выделении ссуд из церковной казны, хлеба, семян, выдаче бесплатных обедов и т.п. в период реформ Петра I утрачивает свое значение. Тем не менее, церковная филантропия, социальное служение продолжает развиваться и в настоящее время.

Многие историки указывают, что расцвет светской филантропии в России приходится на вторую половину XIX – начало XX вв. Популярным становится использование понятия «меценат». В этой роли выступали те, кто по различным мотивам (религиозность, приобретение здоровья, желание принести пользу обществу и т. д.) осуществляли филантропию в сфере культуры и искусства. К числу российских меценатов того времени относят А.А. Бахрушина, С. И. Мамонтова, представителей семьи Морозовых и других.

Исторический анализ филантропии в Самарском крае позволяет выделить первых самарских капиталистов (Аржановы, Журавлевы, Константиновы, Курлины, Санины, Субботины, Сурошниковы, фон-Вакано, Христензены, Шихобаловы), а также отметить роль пред-

ставителей дворянства (А.Н. Булгаков), чиновников (П.В. Алабин, А.А. Арцимович, И.Л. Блок, А.С. Брячанинов, К.К. Грот и др.).

В советский период прочное место заняла государственная модель социального обеспечения, полностью исключавшая развитие филантропии физических лиц как пережитка прошлого.

В 90-е гг. XX в. филантропия переживала свое возрождение, что находило отражение в деятельности коммерческих и некоммерческих структур гражданского общества, а также в частных инициативах граждан. Этому способствовали принятые в тот период законодательные акты. Помимо этого возродилось социальное служение на базе Церкви. Кроме возрождающихся терминов «филантропия», «благотворительность», «меценатство», появляется термин «спонсорство», предполагавший оказание помощи на определенных условиях. В социальную практику вернулся термин «добровольчество»; одновременно с ним возникло зарубежное понятие «волонтерство», которое часто рассматривается как синонимичное отечественному варианту.

В современном обществе филантропия регламентируется документом международного публичного права (Всеобщая Декларация прав человека ООН), российским законодательством (Конституция Российской Федерации, Гражданский кодекс Российской Федерации, Федеральные Законы «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» и «Об общественных объединениях» и др.).

Так, в Конституции РФ (ст. 39) указано, что в стране поощряется «создание дополнительных форм социального обеспечения и благотворительность».

В Гражданском кодексе Российской Федерации (ст. 1109) заявлено, что «не подлежат возврату в качестве неосновательного обогащения: денежные суммы и иное имущество, предоставленные во исполнение несуществующего обязательства, если приобретатель докажет, что лицо, требующее возврата имущества, знало об отсутствии обязательства либо предоставило имущество в целях благотворительности».

В Федеральном законе «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» (ст. 1) благотворительность – такая добровольная деятельность граждан и юридических лиц по бескорыстной (безвозмездной или на льготных условиях) передаче гражданам или юридическим лицам денежных средств, имущества, предоставлении услуг, оказанию другой поддержки. Договоры, связанные с оформлением отношений по оказанию благотворительности, по своей юридической природе являются безвозмездными.

Благотворительность должна отвечать трем признакам: добровольность; бескорыстие; соответствие целей деятельности перечню, содержащемуся во второй статье заявленного выше закона. Деятельность не будет признана благотворительной, если приоритеты граждан или организации не совпадут с законодательными приоритетами.

В «Концепции содействия развитию благотворительной деятельности и добровольчества в Российской Федерации» отмечается, что в целях содействия развитию институтов благотворительности предусматривается включение в законодательство о благотворительной деятельности следующих положений: социальная реабилитация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; оказание безвозмездной юридической помощи гражданам и некоммерческим организациям и правовое просвещение населения; безвозмездное изготовление и распространение социальной рекламы; содействие патриотическому, духовно-нравственному воспитанию детей и молодежи, а также молодёжных инициатив, проектов, детских и молодежных движений и организаций» и др. Признается также необходимость расширения перечня организационно-правовых форм, в которых возможно создание благотворительных организаций.

Обратим также внимание на то, что развитие филантропического подхода к социальной работе предполагает развитие в обществе социального партнёрства. Исследователи А.С. Автономов, Л.А. Гайнутдинова, А.Ф. Нуртдинов, Р.Н. Павлов, В.Н. Якимец и другие склоняются определять социальное партнёрство как конструктивное взаимовыгодное сотрудничество трех секторов гражданского общества с целью

решения проблем социальной сферы в интересах всего населения или его отдельных групп, проживающих на данной территории.

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» подчеркивается, что успешная модернизация экономики и социальной сферы предполагает построение эффективных механизмов взаимодействия общества, бизнеса и государства, направленных на координацию усилий всех сторон, обеспечение учета интересов различных социальных групп общества и бизнеса при выработке и проведении социально-экономической политики.

В XX в. ответственности ожидали не только от конкретного человека, но и от социальной группы, общности. В связи с этим, возникает категория социальной ответственности, которую предлагают понимать как объективно-субъективный феномен, отражающий, с одной стороны, объективные требования, ожидания общества, той или иной общности к поведению других индивидов, социальных групп и, с другой, осознание последними своего долга, обязанностей перед обществом, коллективом и т. д. (Е.Б. Боброва) [25].

Однако наряду с конкретными ожиданиями современное гражданское общество является крайне противоречивым, что, по мнению М. Буравого и В. Колбановского, проявляется в наблюдаемых исключениях, формах подчинения, дискриминации и эксплуатации [29], [119].

Филантропический подход используется в деятельности коммерческих организаций, находя выражение в концепции социальной ответственности бизнеса. В 30-е гг. XX в. ее суть за рубежом сводилась к тому, что противоречие между частным интересом бизнеса (прибыль, выгода) и интересами общества (стабильность, успешное развитие большинства) должно разрешаться коммерческими структурами в сторону гражданского общества как той системы, частью которого является сам бизнес. Иными словами, социальная ответственность бизнеса является условием развития гражданского общества, позволяющим усилить действия секторов в направлении реализации социальной политики, принятой в обществе.

Определенное значение для развития социальной ответственности бизнеса сыграла концепция устойчивого развития (конец 1960-х гг.). В качестве ее основы была предложена схема равноправного гармоничного сочетания трех основных элементов устойчивого развития: экономического, социального, экологического. Однако в деятельности современных организаций наблюдается доминирование экономической составляющей.

В «Докладе о человеческом развитии в Российской Федерации за 2013 год» предложены меры, направленные на утверждение и разделение данной концепции в гражданском обществе. В отношении коммерческого сектора выдвинуто решение о том, что этот сектор должен активнее внедрять принципы устойчивого развития в свою деятельность, а государству необходимо устанавливать обязательства для государственных компаний по политике в области устойчивого развития, включая регулярную нефинансовую отчетность» [78, с. 28].

К концу XX столетия идея о том, что бизнес несет ответственность за состояние планеты, стала очевидна и наиболее полно воплотилась в концепции корпоративной социальной ответственности (Corporate Social Responsibility).

Корпоративная социальная ответственность (КСО) означает «специфические обязательства компании и проистекающие из них действия коммерческих организаций в отношении своих нуждающихся общностей, определяемых и размещенных вне основной операционной среды бизнеса» [112, с. 24]. Ряд исследователей выделяют несколько показателей, соответствием которым является свидетельством социальной ответственности организаций: общая политика и стратегия организации направлена на устойчивое развитие окружающей природной и социальной среды; соблюдение норм безопасности и экологических норм; открытость при выстраивании отношений между организацией и ее клиентами, обеспечение их точной и правдивой информацией о товаре; создание благоприятных условий труда сотрудников, обучение сотрудников, смягчение последствий реструктурирования; открытость и прозрачность в отношениях с властями и в лоббистской деятельности; выстраивание гармоничных отношений с

другими заинтересованными сторонами, в частности с местным населением и др.

Очевидно, что КСО получает все более широкое признание в западном мире. Однако для России это относительно новое понятие.

В 2003 г. В.В. Путин акцентировал внимание на роли бизнеса в создании «обновленной системы гарантий для граждан» [242]. А.Л. Кудрин дает следующую формулировку направлению КСО: «Первое – это уплата налогов, честно, не через офшоры. Второе – только после уплаты всех налогов – это меценатство, благотворительность... Третье – поддержка бизнесом тех политических сил, которые заботятся о развитии страны, в том числе и демократизации» [325].

В последние годы отечественные коммерческие организации стали заявлять о формировании новых социальных стратегий, основная цель которых – не только рост прибыли, но и разработка определенных подходов к взаимодействию с обществом. Эти процессы лежат в русле общемировых тенденций: реализуя социальные программы, бизнес стремится реабилитировать себя в глазах общества, снизить социальную напряженность, одновременно надеясь улучшить свой имидж, укрепить репутацию брендов, и, естественно, увеличить прибыль. Социальная ответственность, таким образом, является инструментом снижения нефинансовых рисков коммерческих организаций, повышения конкурентоспособности, а также важным фактором сближения приоритетов развития корпораций, общества и государства.

Резюмируя, заметим, что мировая практика последнего десятилетия показывает, что можно стремиться одновременно к достижению деловых и социальных целей. Однако быть социально ответственным только в рамках одной организации недостаточно. Так, И.Ю. Беляева и М.А. Эскиндарова считают, что мало изменить свою организацию – надо воспользоваться ею, чтобы изменить общество [135]. В этом состоит прогрессивный подход – убедить общество в своей ответственности. Действия в рамках КСО обычно предпринимаются для подчеркивания важности отношений коммерческой организации с представителями других секторов гражданского общества.

Согласно мнению ряда исследователей, КСО международных коммерческих организаций проявляется в двух формах: открытой и закрытой. Особенность открытой формы КСО состоит в том, что социальная активность инициируется самими организациями и предусматривает максимальную самостоятельность корпораций в определении своего общественного вклада. Именно благодаря этой форме развиваются различные механизмы социальной поддержки общества со стороны бизнеса (например, корпоративные фонды, использующие средства коммерческой организации для решения социальных проблем). При этом закрытая форма КСО характеризуется системой стандартов, принципов и правил социальных программ, которые основаны на саморегулировании бизнес-компаний, с одной стороны, и на регулировании специальными институтами, с другой [88]. Кроме этого в практике выделяют американскую, континентальную, британскую, скандинавскую, южноевропейскую, англосаксонскую модели КСО.

Итак, если на Западе развитие социальной ответственности осуществлялось через организацию общественных союзов, неформальных объединений предпринимателей и озвучивание ими «призыва делиться», то в России социальная ответственность связана, прежде всего, с именами крупнейших благотворителей и меценатов, которые жертвовали деньги чаще по велению души или из религиозных побуждений. К таким деятелям (наряду с именами, которые уже были заявлены в данной работе) можно отнести, например, В.Ф. Одоевского, который организовал ряд благотворительных организаций в Санкт-Петербурге и за его пределами; П.В. Помиан-Пезаровиуса, основателя газеты «Русский инвалид», благотворителя, который практиковал организацию сбора средств на благотворительных вечерах; Ф.М. Ртищева как основателя и первого начальника Общества Красного Креста.

В связи с расслоением общества в период перестройки вновь появилась российская практика благотворительности. Частные лица и коммерческие структуры стали осуществлять благотворительность в отношении нуждающихся. Так, например, появились фонд В.О. По-

танина, фонд «Открытая Россия», фонд «Династия» – частные фонды, реализующие масштабные и разноплановые благотворительные проекты.

В Самарской области (в качестве примеров) можно указать на опыт издательства журнала «Free Time», «Русфонда» (2015г.) по организации благотворительных акций с целью сбора пожертвований для ребенка с тяжелым заболеванием, а также фонда помощи взрослым «Живой» и региональной общественной организации волонтеров Самарской области «Домик детства» по сбору пожертвований для пострадавшего в автокатастрофе выпускника детского дома. Примеры можно продолжить упоминанием о благотворительной акции «Благодарю», посвященной сбору предметов и обуви (Самарская региональная общественная организация содействия благоустройству области «Свежий ветер»). В 2015г. эта акция проводилась совместно с торговым комплексом «Мега» в торговом центре «Амбар». В том же году в торговом центре «МОЛЛ Аврора» проходила благотворительная ярмарка в пользу ребенка с тяжелым заболеванием. К благотворительной ярмарке как форме благотворительности обращалась также «Парфюмерно-косметическая компания «Весна» (средства предназначались для подарков ветеранам войны и закупки спортивного оборудования в детский интернат).

В настоящее время российская модель КСО ориентируется на государство, собственников и персонал, что обусловлено наличием элементов командной системы, унаследованной с советских времен. Российская модель КСО представляет собой симбиоз британской и континентальной моделей, который сочетает интересы добровольности бизнеса в КСО. При этом от государства ожидается законодательная поддержка. Анализ российской практики приводит к пониманию необходимости выстраивания отношений между коммерческими организациями и иными субъектами гражданского общества на постоянной основе.

По данным британской некоммерческой организации CAF (Charity Aid Foundation), в России частный сектор экономики на благотворительность ежегодно расходует \$ 1,5 миллиардов (примерно

0,1 % российского ВВП). Тем не менее, отечественный бизнес предпочитает не афишировать свои расходы на благотворительность. Среди причин эксперты называют нежелание «светить» свои доходы перед коллегами и налоговыми органами, а также боязнь профинансировать «не то» мероприятие или организацию с точки зрения власти.

В статье В.В. Петухова «Гражданское участие в контексте политической модернизации России» отмечается перераспределение потоков активности. Так, по ссылке на данные Всероссийского опроса ВЦИМ (сентябрь, 2008 г.), «относительной популярностью пользуются только религиозные организации, в деятельности которых, с той или иной степенью регулярности, участвуют 10 % россиян (из них лишь 4 % постоянно), спортивные секции, фитнес-центры (7 % постоянно 4 %) и профсоюзы (6 % постоянно 3 %). Крайне незначительное число опрошенных (от 2 % до 4 %) заявляют, что участвуют в деятельности обществ защиты прав потребителей, в благотворительных организациях и организациях по защите окружающей среды, органах местного самоуправления» [206, с. 50]. Итак, спектр возможностей для проявления активности расширяется. В то же время подчеркивается, что в «обществе потребления» подавляются гражданские, альтруистические мотивы поведения. Это в свою очередь указывает на важность решения проблемы подготовки кадров для организации гражданской активности [206, с. 52]. Современная социально-политическая и экономическая ситуация в обществе приводит к признанию важности работы специалистов социальной сферы.

Характеризуя гражданскую активность, указывают: «По меньшей мере, треть самостоятельного населения страны, судя по опросам, демонстрирует высокий уровень жизненных притязаний и готовность к их достижению, опираясь главным образом на собственные силы и возможности» [60]. В связи с этим исследователи и общественные деятели (Н.М. Великая, Б.П. Гуселетов, С.Г. Кирдина и др.) подчеркивают, что следует вовлекать граждан в «процессы артикуляции проблем перед государственными институтами с контролем исполнения властных обязательств» [38], [111, с. 72].

Таким образом, развитие филантропического подхода к социальной работе определялось концепциями социальной политики государства в определенный период времени. Констатируем, что филантропия выступает как институционализированная деятельность всех субъектов гражданского общества, что указывает на важность воспроизводства, профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы, готовых к решению филантропических задач.

2.2. Волонтерство как составляющее филантропического подхода

Одной из составляющих филантропического подхода к социальной работе является волонтерство/ добровольчество. В первую очередь отметим, что термин «волонтерство» имеет зарубежное происхождение и первоначально был связан с комплектованием армии (в XVIII – первой половине XIX вв. в Австро-Венгрии, Франции, Италии армия пополнялась за счет волонтерских батальонов и полков).

В характеристике современного волонтерства за рубежом выделяем, что оно представляет собой массовое движение, в котором принимают участие люди различного возраста, вероисповедания, социального статуса и т. д. Волонтерское движение поддержано деятельностью различного рода волонтерских центров (агентств, организаций), имеющих историю (например, в 1910 г. был открыт волонтерский центр в Японии; в 1973 г. – в Великобритании), у которых существуют партнерские отношения с государственными органами власти; численность этих центров велика; волонтерство реализуется в разнообразных по своей направленности и масштабу проектах. Среди наиболее известных международных волонтерских организаций выделим: Альянс европейских волонтерских организаций (Alliance (Alliance of European Voluntary Service Organizations)), Ассоциацию волонтерских организаций (AVSO (Association of Voluntary Service Organisation)), Координационный комитет международных волонтерских организаций (CCIVS (Coordinating Committee for International Volun-

tary Service)), Международную ассоциацию добровольческих усилий (IAVE), Федерацию ICYE (ICYE (International Christian Youth Exchange)) и другие.

Кроме этого волонтерство за рубежом изучается с исторических, социологических, экономических методологических позиций. Также отметим наличие законодательной базы, регламентирующей реализацию этого вида деятельности, а именно: «Закон об общей политике в сфере волонтерской деятельности» (Италия, 1991 г.), «Закон о волонтерской работе» (Испания, 1996 г.), «Закон о волонтерской деятельности» (Чешская республика, 2002 г.), «Закон о волонтерской деятельности» (Румыния, 2001 г. с поправками 2002 г.), «Закон об общественно-полезной и волонтерской деятельности» (Польша, 2003 г.), «Закон об общественно-полезной волонтерской деятельности» (Венгрия, 2005 г.). В каждом из указанных законов признается роль волонтерства в решении различных проблем общества, а также регламентируется организация волонтерства с учетом социально-экономических и политических особенностей конкретных стран. Характеристика современного волонтерства за рубежом представлена в работе «Подготовка волонтеров в классическом университете» [212].

В отечественной практике длительное время использовался термин «добровольчество». В советский период оно находило свое выражение в деятельности Всероссийского общества охраны природы, Добровольном обществе поддержки армии, авиации и флота, тимуровском движении, субботниках, сборах макулатуры и т. п. В настоящее время добровольчество понимают неоднозначно: как форму социальной активности граждан, способ их индивидуального или коллективного самовыражения и самореализации на благо других людей или общества в целом; инструмент социального, культурного, экономического и экологического развития; технологию социальной работы с различными группами населения; социальную практику; мало специализированный труд в различных сферах деятельности.

Сравнение процессов развития волонтерского движения за рубежом и добровольчества в отечественной практике будет не в пользу

последнего, что может быть объяснено рядом причин: исторические (принцип добровольности нарушался в советский период, что продолжается и в настоящее время), правовые (недостаточно механизмов защиты прав добровольцев), экономические (кризисное социально-экономическое положение общества, коммерциализация многих сфер жизнедеятельности), информационные (недостаточная информированность граждан о добровольчестве и работе с добровольцами), социально-психологические (наличие у граждан иждивенческой позиции), технологические (технологии профессиональной подготовки добровольцев, координаторов добровольческого движения недостаточно разработаны) причины.

Однако волонтерство в отечественной практике прочно утвердилось и продолжает развиваться, приобретая специфические черты, обусловленные социально-экономическими, политическими и рядом других причин. Однако требуется уточнить, что в отечественной практике термин «добровольчество» применяется к достаточно широкому спектру направлений добровольной и безвозмездной деятельности и утвержден законодательно. В «Концепции развития и поддержки добровольчества в Самарской области» добровольческая и волонтерская деятельность понимаются как тождественные. Однако отметим, что термин «волонтерство» официально часто применяется к конкретному направлению – спортивному волонтерству. В социальной же практике оба термина используются как синонимичные. Вместе с тем О. Н. Яницкий предлагает не отождествлять эти термины, поскольку волонтерство представляется ему деятельностью, носящей массовый характер, сопровождающей проведение крупно масштабных мероприятий, а мотивы волонтеров не сводятся только лишь к альтруизму. Волонтерство – деятельность, требующая специальной организации и популярная в работе с молодежью. Мы склонны разделять эту позицию и поэтому в данной работе будем придерживаться термина «волонтерство».

Основными принципами волонтерства являются принципы альтруизма, бескорыстия, благородства, гласности, гуманизма, добро-

вольности, законности, милосердия, отзывчивости, самоотверженности, активизации, а также принципы аполитичности, открытости и доступности, ориентации на социальное партнерство, конфиденциальности, инновационности. Сущность этих принципов раскрыта в ряде монографий [32], [33].

Заявленные принципы можно дополнить принципами системно организованного и адресного подхода в формировании идеи добровольчества, принципом активности и наступательности, а также принципом универсальности основных направлений добровольчества, которые выделены в «Концепции развития и поддержки добровольчества в Самарской области» (Постановление Правительства Самарской области от 23.12.2009 г. № 686).

Среди функций волонтерства укажем:

- участие в формировании и развитии гражданского общества, трансляция социетальных ценностей, традиций;
- гражданская социализация отдельного индивида;
- интеграция общества через ассоциации граждан, создание социального капитала;
- кооперация усилий для защиты прав и интересов индивидов;
- самоуправление и коллективное решение проблем сообщества на основе социальных инноваций;
- поддержка незащищенных групп, их социальная адаптация;
- свободное самовыражение и социальное творчество людей.

Анализ «Концепции развития и поддержки добровольчества в Самарской области» позволил выделить основные направления развития и поддержки добровольчества в Самарской области:

- совершенствование инфраструктуры и механизмов поддержки и развития добровольчества,
- развитие молодежного добровольчества, молодежных добровольческих программ, программ семейного и корпоративного добровольчества,
- совершенствование и развитие системы профессиональной подготовки кадров в сфере добровольческой деятельности,

- формирование механизмов продвижения и популяризации ценностей и практики добровольчества в обществе,

- организация единой системы учета и измерения эффективности добровольческого труда и ценности вклада добровольцев в социальное и экономическое развитие региона,

- совершенствование нормативной правовой базы, а также финансовых механизмов обеспечения развития и поддержки добровольческих инициатив.

Авторская классификация волонтерства выглядит следующим образом:

- по сферам реализации: волонтерство в сферах образования, социальной работы, экологии, правозащитной деятельности, сохранении исторического и культурного наследия, физической культуры и спорта и т.д.

- по направленности: корпоративное волонтерство, семейное волонтерство, экологическое волонтерство, организация культурно-досуговой деятельности, социальное служение, спортивное волонтерство и др.

- по территории реализации: международное, всероссийское, областное, городское, районное, локальное.

- по степени организации: неорганизованное и организованное волонтерство. Неорганизованное волонтерство – это спонтанная и эпизодическая помощь, оказанная волонтером. Организованное волонтерство (как правило) инициируется какой-либо организацией, носит систематический характер.

- по степени подготовленности волонтеров: профессиональное волонтерство (волонтерами становятся дипломированные специалисты, профессионалы), волонтерство специализированное (волонтеры получают специальную подготовку) и неспециализированное (для выполнения задач от волонтеров не требуется специальных умений и навыков).

- по количеству волонтеров: индивидуальное, групповое, массовое волонтерство. Количество волонтеров зависит от специфики ре-

шаемых задач; особенностей функционирования организаций, поддерживающих волонтерство и т. д.

- по степени участия волонтеров: эпизодическое и постоянное волонтерство. Участие волонтеров определяется их мотивами; наличием и качеством поддержки волонтерства в обществе, в отдельных организациях и т. п.

- по составу волонтеров: однородное (волонтерство подростков, молодежное волонтерство, волонтерство людей пожилого возраста и т. п.) и смешанное волонтерство.

- по длительности участия волонтеров: кратковременное и долгосрочное волонтерство.

Нормативно-правовая база современного волонтерства представлена на международном уровне Всеобщей декларацией прав человека, Конвенцией о правах ребенка, Всеобщей Декларацией Добровольцев; на российском уровне – Конституция РФ, Гражданский кодекс РФ, Федеральные законы «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», «Об общественных объединениях», «О некоммерческих организациях», «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений», а также «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», «Концепция содействия развитию благотворительной деятельности и добровольчества в Российской Федерации», распоряжение «О стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации» и др. На региональном уровне следует выделить: постановление Правительства Самарской области «О стратегии государственной молодежной политики в Самарской области на 2006-2015 годы», постановление Правительства Самарской области «Об утверждении Мероприятий по реализации Стратегии государственной молодежной политики в Самарской области на 2008-2010 годы», «Концепция развития и поддержки добровольчества в Самарской области».

Согласно «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662-р), «Концепции содейст-

вия развитию благотворительной деятельности и добровольчества в Российской Федерации» (распоряжение Правительства РФ от 30.07.2009 г. № 1054-р), «Стратегии государственной молодёжной политики в Российской Федерации» (распоряжение Правительства РФ от 18.12.2006 г. № 1760-р), содействие распространению волонтерства отнесено к числу приоритетных направлений социальной и молодёжной политики. На федеральном уровне волонтерство поддерживается Общественной палатой Российской Федерации, Министерством спорта, туризма и молодёжной политики, Федеральным Агентством по делам молодёжи. Аналогичные структуры существуют в регионах.

Отразим суть основных направлений волонтерства.

Корпоративное волонтерство. Привлечение представителей бизнеса к решению социальных проблем общества не является новым для отечественной практики. Свидетельством тому может служить, например, история развития меценатства XIX в. Однако филантропическая стратегия современных благотворителей, спонсоров, коммерческих организаций во многом формируется под влиянием западных практик менеджмента, идеи корпоративной социальной ответственности.

Анализ научной литературы позволил определить виды корпоративной благотворительности в зависимости от целей бизнеса: традиционная, стратегическая благотворительность и социальное инвестирование. Традиционной и стратегической благотворительности придерживаются те коммерческие организации, которые не интегрированы в крупнейшие холдинги, транснациональные корпорации. Значительное влияние на их участие в благотворительности оказывает личность руководителя, его пожелания в осуществлении этой деятельности. При этом социальный эффект от данных мероприятий низкий и часто не измеряемый самой организацией.

Отличительной чертой стратегической благотворительности является целенаправленный интерес коммерческой организации в направлении благотворительности с учетом интересов благополучателей (пожертвования, грантовые программы, спонсорство, волонтерство, не связанные с бизнес-интересами).

Понятие «социальное инвестирование» определяется как «форма финансовой или иной ресурсной помощи, выделяемой коммерческой организацией на реализацию долгосрочных и, как правило, совместных партнерских программ, направленных на снижение социального напряжения в регионах присутствия компании и повышение уровня жизни различных слоев общества» [135, с. 24]. Итак, данный вид корпоративной благотворительности характеризуется долгосрочным интересом организации, которая интегрирует свои интересы и потребности местных сообществ в формах внутрикорпоративных и социальных программ.

С тем, чтобы стимулировать развитие корпоративной благотворительности в России, утверждены следующие мероприятия: Всероссийский конкурс «Лучшие российские предприятия. Динамика, эффективность, ответственность» с направлением «Социальная ответственность»; Всероссийский проект «Лидеры корпоративной благотворительности» и др.

В качестве примера реализации корпоративного волонтерства представим опыт коммерческой организации Holcim, которая относится к типу коммерческих организаций, являющихся юридическим лицом на территории РФ; имеет богатый опыт в области организации корпоративной благотворительности; является примером адаптации зарубежных практик в отечественных условиях; имеет общественное признание вклада в развитие гражданского общества на российском уровне (в 2009 г. Holcim заняла третье место по России в рейтинге корпоративной благотворительности и первое место в субрейтинге «Промышленные компании и компании добывающего сектора» в рамках Всероссийского проекта «Лидеры корпоративной благотворительности»); на мировом уровне организация с 2005 по 2008 гг. признавалась «Лидером отрасли» во Всемирном индексе устойчивости Доу-Джонса (Dow Jones Sustainability Index), а также «Золотым лидером» («SAM Gold Class») в ежегодном отчете по устойчивому развитию, проводимому рейтинговым агентством SAM совместно с консалтинговой компанией PricewaterHouseCoopers).

Итак, Holcim – это международный концерн, основанный в 1912 г. в Швейцарии, мировой лидер по производству и поставкам цемента, заполнителей бетона (щебня, гравия и песка), а также готовых бетонных и асфальтовых смесей. Данная коммерческая организация в г. Вольск реализует корпоративную благотворительность и корпоративное волонтерство.

В 2002 г. организация впервые утвердила документ «Политика в области благотворительности и спонсорства», возложив данную миссию на службу по работе с персоналом. Политика в этом направлении определила понимание благотворительности, возможных благополучателей (детские дома, школы, сады, расположенные около завода), а также бюджет. Поддержка со стороны организации оказывалась как в финансовом, так и в натуральном выражении (предоставление материалов, услуг силами сотрудников завода и пр.). Решение о финансировании или оказании помощи осуществлялось при коллективном рассмотрении каждого запроса представителями службы по работе с персоналом, финансовой службы и генеральным директором завода.

В 2008 г. был организован Департамент по связям с общественностью (в последующем отдел коммуникации), который решал задачи, в частности, по организации корпоративного волонтерства.

Развитию корпоративной благотворительности международного концерна способствовало следующее:

1. Ввод в работу и использование международного документа «Руководство по КСО (Corporate Social Responsibility Handbook)», в соответствии с требованиями Holcim. Согласно данному руководству, в организации был внедрен пятиступенчатый подход к корпоративной социальной ответственности для планирования и управления процессом на уровне всего концерна.

2. Разработка и принятие документов «Концепция благотворительной политики и социальных инвестиций на 2009-2011 гг.», «Концепция благотворительной политики и социальных инвестиций на 2012-2015 гг.».

3. Принято «Положение о конкурсе социально значимых проектов».

Реализуя корпоративную благотворительность, Holcim ставит следующие цели: а) посредничество в решении крупных социальных вопросов путем объединения ресурсов социальных партнеров; б) формирование отношения добрососедства с местными организациями и населением; в) формирование образа организации как «ответственного работодателя» и «хорошего соседа»; г) укрепление доверия стейкхолдеров ² к организации; д) содействие повышению производительности труда и мотивации сотрудников. Иными словами, достижение целей становится возможным на основе соблюдения принципа возвратного положительного эффекта.

Корпоративная благотворительности в Holcim проявляется в следующем:

- коммуникативная деятельность (взаимодействие с представителями власти, некоммерческими организациями, образовательными учреждениями).

- проектная деятельность (конкурс культурных и социально значимых проектов).

- корпоративное волонтерство (восстановительная направленность (поддержка и реализация экологических мероприятий); профилактическая направленность (предупреждение различных проблем)).

- социальная помощь (деятельность по оказанию материальной помощи бывшим сотрудникам или представителям НКО).

- материально-техническая деятельность (сбор или выделение ресурсов, например сбор книг, игрушек, предоставление оборудования, транспорта, помещений, выпускаемой продукции и пр.).

Корпоративное волонтерство позволяет достичь результатов: повысить репутационный капитал организации; получить статус социально ответственного работодателя; сохранить и развивать кадровый

² Стейкхолдер – физическое лицо или организация, имеющая права, долю, требования или интересы относительно конкретной организации.

потенциал; формировать у сотрудников чувство лояльности к организации; развивать командный дух и способности сотрудники.

Анализируя опыт реализации корпоративной благотворительности Holcim, можно утверждать, что как таковой отдельной программы по корпоративному волонтерству у концерна нет. Однако наработки в этом направлении имеются. Они отражены в документе «Концепция благотворительной политики и социальных инвестиций на 2012-2015 гг.», где существует положение о вовлечении сотрудников в благотворительность.

Корпоративное волонтерство в Holcim носит традиционный характер – сбор денежных пожертвований, вещей и детских игрушек для домов сирот, донорство, ремонт в подшефных школах.

Отмечена восстановительная и профилактическая направленность корпоративного волонтерства. Восстановительная направленность проявлялась, во-первых, в инициативе «Волонтерство» (Together for Communities): серия мероприятий, проведенных в странах, где представлены заводы Holcim. Акция была впервые проведена в 2012 г. в рамках празднования столетнего юбилея группы компаний. Целью мероприятия было вовлечение сотрудников организации (каждого из 80000) по всему миру к общественным работам. Тем самым каждый сотрудник посвящал один день на благо местного сообщества. Акция позволила доказать приверженность концерна принципам устойчивого развития. Эта инициатива была организована силами сотрудников самой организации при взаимодействии с представителями местного сообщества. В г. Вольск участвовало около 800 сотрудников, которые в свой выходной день по субботам на протяжении с 21 апреля по 29 сентября 2012 г. выходили на общественно-полезные акции, помогая школам, колледжу, центральной районной больнице, детским садам, детской больнице и т. д.

Корпоративное волонтерство также сводилось к реализации услуги «pro bono», суть которой заключается в бесплатной профессиональной помощи: проведение обучающих семинаров для представителей местных учебных заведений г. Вольск. Слушателями курсов

стали выпускники средней общеобразовательной школы № 4 и Вольского филиала Саратовского колледжа строительства мостов и гидротехнических сооружений. Со стороны Holcim выступили директор завода (мастер-класс по лидерству) и представители службы по работе с персоналом (консультации относительно правил составления резюме, основ интервьюирования, специфики поиска работы в Интернете и т.д.).

Holcim принял участие в Национальной Программе «Лучшие социальные проекты России» с инициативой «Волонтерство» и стал победителем в категории «Внутрикорпоративные проекты». Национальная Программа «Лучшие социальные проекты России» проводится при поддержке Министерства природных ресурсов и экологии РФ, Агентства стратегических инициатив, WWF, FSC и других организаций в поддержку курса Правительства РФ на укрепление социальной политики на основе социального партнёрства. Проведенная акция была признана лучшей по оценке экспертного совета Программы, в состав которого кроме российских экспертов вошли представители международных компаний (Cone Communications, CSR Europe, BSR). Критериями оценки выступили социальная значимость, актуальность затронутой тематики и эффективность акции.

Кроме этого восстановительная направленность корпоративного волонтерства находит отражение в сотрудничестве Holcim с общественным движением «Чистая Волга». В 2013 г. совместными усилиями был реализован проект при участии волонтеров профессионального училища № 5, представителей самого общественного движения. Финансовая поддержка со стороны организации составила 226450 рублей. Мероприятие сводилось не только к установке специального устройства по улавливанию и сбору твердых бытовых отходов на реках Верхняя и Нижняя Малыковки в устье рек, но и к проведению просветительской, образовательной работы в направлении развития экологического сознания и поведения среди молодежи и населения. Отличительная особенность данного мероприятия состоит в том, что Holcim поддержала инициативу волонтеров некоммерческих организаций, т.е. собственные работники не были задействованы.

Корпоративное волонтерство профилактической направленности представлено следующими мероприятиями:

- детский праздник с конкурсno-развлекательной программой «Если фликер взял с собой – безопасен путь домой!» (2013 г.) для учеников первых классов средней общеобразовательной школы № 4, направленный на предотвращение социальных проблем в обществе и содействие местному сообществу в информировании и обучении. Данное мероприятие предполагало обучение детей правильному поведению на дорогах. В игровой форме, например, собирая пазлы дорожных знаков и, рисуя пальчиковыми красками, дети могли лучше усвоить необходимые навыки поведения на дороге. Различные конкурсы и командные соревнования на «дорожную» тематику позволяли смоделировать возможные ситуации и привить детям полезные навыки безопасности движения.

- экологическая акция «Holcim Green Day» (2013 г.), которая заключалась в сборе макулатуры и батареек. Мероприятие привлекло внимание сотрудников к вопросу рационального использования природных ресурсов. В результате акции было собрано несколько коробок использованных батареек и несколько тонн макулатуры. Например, в 2011 г. Holcim приняла участие в Международной акции «День без бумаги», которая заключалась в отказе от использования бумаги и печати документов на один день. Мероприятие было нацелено на экологическое воспитание сотрудников в вопросах рационального использования ресурсов планеты; экономию природных ресурсов (деревьев, воды, электричества) за счет вторичной переработки; формирование и развитие экологической культуры и т. п.

- профилактические акции по актуализации и продвижению здорового образа жизни среди сотрудников: «День здоровья»; «День отказа от курения»; «День яблок»; семейные акции «Мама, папа, берегите себя. Я жду вас дома!», призывающие родителей внимательно относиться к требованиям соблюдения правил безопасности на производстве ради будущего их детей.

Вместе с тем отметим, что корпоративное волонтерство часто носит характер постановки цели «сверху вниз». При этом сотрудники

принимают инициативу руководства и реализуют ее. Заклучим, что корпоративное волонтерство в отечественной практике не является широко распространенным направлением. Однако его значение для развития социальной солидарности в местном сообществе довольно велико.

Следующим направлением заявим **семейное волонтерство**. Это направление, как и предыдущее широко распространено за рубежом. Например, в США существует День семейного волонтерства (Family Volunteer Day), отмечаемый в субботу перед Днем благодарения.

Семейное волонтерство позволяет консолидировать членов семей, а не разрозненных граждан, содействуя успешной социализации подрастающего поколения и трансляции опыта представителей старшего поколения в общество. По данным американского агентства Russ Reid, дети родителей, занимающихся благотворительностью, с вероятностью 80 % также станут ее поддерживать. В то время как в семьях, где родители не интересуются благотворительностью, вероятность вовлечения в нее детей составляет 25 % [248]. Долговременная поддержка семейного волонтерства за рубежом приводит к возникновению династий волонтеров.

Семейное волонтерство за рубежом предполагает индивидуальный подход, который заключается в том, что конкретной семье, состоящей из волонтеров, предоставляют вид деятельности, отвечающий потребностям и возможностям членов семьи. Это позволяет вовлекать в волонтерство несовершеннолетних членов семьи, а также людей с ограниченными возможностями и др. Так, некоммерческая организация «Маленькие руки помощи» (Little Helping Hands) предоставляет возможность детям в группе со взрослыми готовить пищу в столовой для нуждающихся, участвовать в садово-парковых работах и уборке территории. Принята традиционная практика сбора пожертвований. Для того, чтобы волонтерство было детям интереснее, в него вносятся игровые и творческие элементы. Например, коробку для сбора пожертвований дети могут сделать и украсить своими руками [248].

Отечественная практика организации семейного волонтерства не развита, носит несистемный характер. Анализ ресурсов Интернета позволил выделить следующие высказывания относительно оценки отечественного семейного волонтерства: *«Для развития этого направления необходимы специально разработанные программы, интересные и взрослым и детям. Иначе можно добиться обратного эффекта – не привлечь, а отпугнуть от добровольческой деятельности», – говорит руководитель службы координации Регионального общественного движения «Петербургские родители» Юлия Цыганкова. Пока «Петербургские родители» могут предложить членам семьи провести вместе время на мастер-классах по войлоковалению и мыловарению в детских домах города и области, принять участие в подготовке различных праздников в детских домах»* [248].

В социальных сетях ВКонтакте выделена группа «Семейное волонтерство», где указано: *«Создана 8 мая 2014 года. Обычно, когда мы слышим слово волонтер, мы представляем молодого одинокого человека, у которого времени и энергии ну очень много! Семейный человек никак не представляется нам – ведь там дети, нужно содержать семью – зарабатывать деньги и отдохнуть хочется от всего! Я предлагаю создать прецедент семейного волонтерства – ведь только оно изменит мир к лучшему! И на него важно брать детей дошкольного возраста и даже грудных – ведь до 3 лет закладывается суть личности человека! Дерзайте вместе с нашей семьей!»* [248].

Собственный анализ опыта семейного волонтерства позволяет охарактеризовать его как деятельность, которая в большей степени сродни группам само – и взаимопомощи, когда родители объединяются в группы для решения проблем, имеющих отношение к членам их семей, родным и близким людям. Подобная практика наблюдается, например, в общественных организациях, объединяющих семьи, имеющих нетипичных детей. В этом случае волонтерство членов организации направляется на членов этой же организации. Родители чаще становятся волонтерами, оказывающими помощь детям своим и чужим. Дети же в большинстве случаев становятся объектами этой

помощи. Позиция ребенка, его роль в волонтерстве во многом определяется возможностями здоровья.

Согласимся с экспертами, которые отмечают важность семейного волонтерства в отечественной практике социальной работы с семьей. Данное направление позволяет реализовывать многие функции, закреплённые за семьёй. Однако для становления семейного волонтерства требуются ресурсы: в-первую очередь, необходимы организаторы семейного волонтерства. Они могут быть неформальными лидерами, а также специально подготовленными людьми. Представляется важным организация информационной поддержки данного направления волонтерства, в том числе, с помощью средств массовой информации. Заявляем о важности проведения просветительской работы среди родителей, которые могут поддержать семейное волонтерство, обратив при этом внимание на вовлечение отцов (как показывает анализ практики, в семейное волонтерство в большей степени вовлечены женщины – матери, бабушки; роль мужчин – эпизодическая). При этом базами для реализации семейного волонтерства могут выступать не только социальные службы, общественные организации, но и школьные, а также дошкольные образовательные учреждения.

Представим результаты интервью с заведующими дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) Самарской области (37 человек), а также анализ портфолио участников (30 человек) Областного конкурса профессионального мастерства «Воспитатель года».

Среди проблем, с которыми сталкиваются современные ДОУ, можно выделить проблемы оборудования территории и обеспечения игрушками. Данные проблемы во многом связаны с тем, что ДОУ строились в прошлом веке и в настоящее время, как здания, так и прилегающие территории, оборудование устарели, а средств на восстановление и приобретение нового, недостаточно.

Проблема оборудования территории заключается в необходимости реконструкции и оформления участка в соответствии с современными требованиями, озеленения территории и оснащения ее малыми архитектурными формами. Решение этой проблемы может быть най-

дено при организации социального партнёрства ДОУ с представителями власти, бизнеса, общественности.

Заявленная выше проблема во многом связана с проблемой охраны территории ДОУ. К числу основных причин существования этой проблемы информанты отнесли недостаточное финансирование. Кроме этого проблема является следствием, во-первых, отсутствия должной организации работы с подрастающим поколением, в частности, организации его свободного времени и обучения правилам поведения в общественных местах; во-вторых, неблагоустроенности дворов (жители прогуливаются на территории ДОУ).

Проблема обеспечения игрушками и спортивным инвентарем связана с отсутствием финансирования, дороговизной и низким качеством игрушек, большим количеством детей в группе, а также низким контролем работников ДОУ за сохранностью игрушек, инвентаря. Данная проблема решается в следующих формах: акции среди родителей и жителей микрорайона (например, «Подари игрушку ДОУ»), ярмарка-продажа поделок, сделанных руками детей, воспитателей, родителей с последующим приобретением (на вырученные деньги) необходимого.

Среди проблем выделили проблему организации праздников, в том числе массовых (Масленица, день защиты детей, день знаний, новый год и др.). В качестве основной причины существования проблемы вновь указано недостаточное финансирование ДОУ. Решение обозначенной проблемы состоит в организации работы с представителями власти, родителями, волонтерами. При этом информантами отмечается, что эта работа может вестись «нетрадиционно», т. е. путем организации досуговых форм (чаепитие, диспут, брейн-ринг).

Таким образом, решение актуальных проблем ДОУ во многом зависит от финансирования. Поскольку государственного обеспечения оказывается недостаточно, заведующие ДОУ обращаются за поддержкой к бизнес структурам и общественности. Поддержка со стороны бизнеса частично или полностью позволяет решить многие задачи. Поддержка со стороны общественности (родителей, жителей микрорайона, представителей учреждений и организаций) не сводит-

ся лишь к обеспечению финансированием. Данная поддержка проявляется в различных формах социальной активности граждан, что в немалой степени способствует решению обозначенных выше проблем.

По мнению информантов – жителей городов, волонтерство – это тот вид деятельности, который хорошо развит в городах, где у населения «другое мышление». В городах социальные контакты часто не основаны на непосредственном знакомстве. Отношения с представителями власти официальные. В связи с этим одним из эффективных способов воздействия на власть и оказания помощи нуждающимся выступают институты гражданского общества в виде некоммерческих организаций, инициативных групп волонтеров.

Информанты – жители сельских районов – все в той или иной степени используют волонтерство в ДООУ. При этом часто не идентифицируют, не называют эту деятельность волонтерством. Действительно, в сельских поселениях социальная жизнь организована по принципу тесного сообщества и построена на непосредственном знании друг друга большинством жителей, тесных личных связей, наличии неформальных фигур влияния и т.п. Жизнь в сообществе обуславливает интенсивное движение информации внутри территориального сообщества, высокую значимость общественного мнения, высокий социальный контроль («все друг друга знают»). Жизнь в сообществе особым образом организует взаимодействие с властью: представитель официальных структур воспринимается не только как должностное лицо, но и как близкий, доступный человек, включенный в дружеские, родственные связи, а, значит, и решение проблем.

Опыт привлечения волонтеров к деятельности ДООУ имели 25 информантов, что выражалось в очищении территории от снега, уборке территории, доставке песка, озеленении участка, оформлении экологической тропы, покраске оборудования, ремонте, изготовлении кукольного театра, сборе игрушек, организации тематических праздников, оказании транспортных услуг.

Из ответов следует, что в большинстве случаев волонтерство рассматривается как мало специализированный труд, направленный на благоустройство территории ДОУ: *«чаще в летний период подростки помогают обустраивать прилегающую территорию: прополка, полив, подметание аллеи, делают мелкий ремонт в помещениях. В течение года помогают изготавливать дидактические пособия»* (информант 15). Характерно, что имевшие опыт привлечения волонтеров, в дальнейшем планируют его повторить.

В качестве волонтеров при организации концертов для детей с ограниченными возможностями выступали воспитанники ДОУ: *«... и чаепитие с пирогами, испеченными в детском саду, с вареньем, принесенным сотрудниками»* (информант 17). К волонтерству привлекают подростков из молодежной организации: *«... оказывают помощь в уборке территории, проводят праздники и развлечения»* (информант 34). Таким образом, к волонтерству в ДОУ часто привлекают представителей подрастающего поколения. В качестве волонтеров также выступают родители, родственники, знакомые воспитателей, сами воспитатели.

Осознают потребность в волонтерском труде 29 информантов; не нуждаются в таковом 4 информанта и затруднились с ответом 4 информанта.

Не имели опыта привлечения волонтеров к деятельности ДОУ 12 информантов. При этом 8 информантов планируют использовать волонтерство в качестве ресурса развития своего учреждения; 2 из информантов – нет; 2 из информантов затруднились дать однозначный ответ.

По мнению информантов (не имевших опыта привлечения волонтеров), волонтерство может сводиться к уборке территории, оформлению участка, посадке растений, ремонту здания, организации культурно-досуговых мероприятий, оформлению стендов, изготовлению пособий, а также поделок. Так, направления деятельности волонтеров в ДОУ могут быть разнообразными.

Информанты выделили факторы, которые препятствуют привлечению волонтеров к деятельности ДОУ: недостаточная популярность волонтерства в обществе; наличие специфики функционирования ДОУ; отсутствие финансовой основы для оказания поддержки волонтерам; недостаточное количество организаций, рекрутирующих волонтеров для работы в ДОУ; неподготовленность волонтеров к деятельности в ДОУ (например, несерьезное, безответственное отношение со стороны волонтеров).

Развитию волонтерства препятствует недостаточная информированность о данной деятельности. Так, лишь 10 информантам известен опыт привлечения волонтеров к деятельности ДОУ (помимо собственного опыта). Упомянулся опыт городских ДОУ, одной из школ района, деятельность американских волонтеров. Остальные информанты дали ответ «нет» на вопрос: «Известен ли вам опыт привлечения волонтеров к деятельности ДОУ?». Итак, нельзя признать наличия волонтерского движения в отношении ДОУ, поскольку волонтерство в этом направлении имеет несистемный, непоследовательный характер.

Нельзя не учитывать специфику деятельности ДОУ, которая заключается в ее особой подконтрольности различным органам власти (администрации, прокуратуры и др.), поскольку работники ДОУ несут ответственность за жизнь и здоровье детей не только перед родителями, но и перед обществом. В современных условиях, когда актуально соблюдение безопасности, проявление бдительности с целью недопущения террористических актов, контроль со стороны соответствующих органов власти является вполне обоснованным. Следовательно, организацию волонтерства следует осуществлять в соответствии с законодательством РФ при обязательном соблюдении прав человека, прав ребенка. Однако законодательная база, регламентирующая организацию волонтерства, несовершенна. О необходимости совершенствования законодательства в отношении организации волонтерства свидетельствует тот факт, что в современных экономических

условиях, как показывает практика, волонтеры нуждаются в определенной финансовой, материальной поддержке.

Анализ ответов показал, что частыми являются ситуации, когда к волонтерству *«привлекаем одних и тех же, они уже нас боятся начинают»* (информант 11). Следовательно, нужно обратить внимание на методы поощрения, стимулирования волонтеров. Это позволит ДОО в перспективе сформировать штат не только реальных волонтеров, но и потенциальных; не только эпизодических, но и потенциальных волонтеров. Рассмотрение волонтерства в качестве ресурса организации свободного времени родителей также позволяет расширить «штат» волонтеров. Выдвижение организации волонтерства как одной из задач ДОО позволит исключить из практики ситуации, когда к оказанию помощи ДОО привлекаются волонтеры – сектанты, осуществляющие «вербовку» новых адептов из числа родителей (пример из материалов интервью).

Представляется актуальным осуществление специальной подготовки специалистов ДОО к организации волонтерства. В ходе интервьюирования выяснилось, что для организации волонтерства работникам ДОО не хватает теоретических основ волонтерства, а также практических навыков убеждения и аргументации, командообразования. Так, информанты (27 человек) отметили, что необходимо осуществлять специальную подготовку волонтеров: *«люди должны быть компетентны в своем деле. Это очень трудоемкая помощь, например, оказание помощи в обустройстве детской игровой площадки»* (информант 9), *«проводить беседы о бескорыстной помощи, приводить положительные примеры»* (информант 10), *«разумеется, их нужно специально подготавливать, чтобы мы не тратили время на объяснения и убеждения, что к чему»* (информант 23), *«для волонтеров нужно проводить специальный инструктаж»* (информант 31), *«не всех можно подпускать к детскому саду, поэтому людей нужно подготавливать, а как же»* (информант 34).

Учитывая опыт взаимодействия с зарубежными волонтерами, информант указывает следующее: *«скорее всего их готовят, так как они постоянно просят еще с какой-то помощью. И они всегда*

нравственно воспитаны, и благодарят, что им даем работу» (информант 14).

Выделяя специфику подготовки волонтеров к деятельности в ДОУ, информанты предположили, что волонтерам следует преподавать детскую педагогику и психологию; подготавливать к общению с детьми дошкольного возраста; знакомить с программами, по которым работает ДОУ; развивать прикладные способности по оформлению игровых зон, изготовлению и ремонту игрушек; знакомить с правилами охраны труда и пожарной безопасности и т.п.

Наряду с этим информантами (10 человек) признавалась неважность специальной подготовки: «...сколотить, подбить – это любой родитель может, что его учить? Тут только уговорить его на помощь саду и инструментом обеспечить» (информант 8); «...если готовить их, то это средства какие-то нужны, а где их взять? Да и кто их готовить – то будет? У меня и так каждый человек на счету...» (информант 11), «если человек уже согласился на эту деятельность, значит, он готов выполнять определенную работу для оказания помощи» (информант 21), «волонтеры, как правило, не выполняют работу, требующую какой-то специальной подготовки, сложной. Обо всем можно договориться и все обговорить непосредственно на месте» (информант 36).

Информанты подчеркнули значение следующих качеств личности волонтера, работающего в ДОУ: добросовестность, ответственность, серьезность, отзывчивость, доброта («помощь должна исходить от сердца каждого, даже специально подготовленные, но черствые люди не смогут осуществлять эту деятельность» (информант 28)), коммуникабельность, уважение, желание помочь («это должно быть в человеке заложено изначально: безвозмездно помогать людям и видеть ситуации, когда твоя помощь нужна людям» (информант 17)), воспитанность («.. волонтеры должны быть ненавязчивы к тем людям, где они хотят оказать помощь» (информант 9)).

Итак, по мнению информантов, волонтером может стать не всякий человек, а лишь обладающий определенными личностными каче-

ствами, знакомый со спецификой деятельности ДОУ, обладающий психолого-педагогическими знаниями для работы с детьми и умениями, навыками для творческой деятельности. Исходя из этого, волонтерство перестает быть лишь мало специализированным видом деятельности, поскольку требует дополнительной подготовки для осуществления различных направлений деятельности ДОУ.

Анализ портфолио позволил сделать следующие выводы:

– отмечается важность сотрудничества воспитателей и родителей: *«...привлечь родителей к продуктивной деятельности в группе... именно сегодня сотрудничество воспитателей и родителей необходимо»* (Х.О.А.³, г. Самара); *«только сотрудничество с нами, педагогами, огромный труд по воспитанию и обучению ребенка принесут положительные результаты»* (П.С. А., г. Новокуйбышевск);

– эффективность решения проблем ДОУ зависит от атмосферы в коллективе работников: *«... работаем одной дружной командой»* (С. Г.В., г. Отрадный);

– филантропический аспект занимает важное место в процессе воспитания детей и работе с родителями: *«... смогу помочь ребенку познать мир, вступить в правильные взаимоотношения с окружающими, научить откликаться на переживания людей, приходить на помощь...»* (С. И.Ю., г. Тольятти); *«считаю необходимым, чтобы и взрослые, и дети понимали важность участия в решении актуальных вопросов жизни поселка, района, города, региона и пытались найти и предложить свои варианты решения экологических проблем. Очень хотелось бы, чтобы и дети, и взрослые приняли участие в конкретном деле»* (Я.С. В., г. Кинель); *«Хорошо, если дошкольники осознали значимость слов «мы» и «наше». Значит, они приобрели опыт проявления отзывчивости, сочувствия, сопереживания, научились ценить поддержку друзей»* (Р.Г.Б., г. Тольятти); *«Моя мечта – видеть своих воспитанников...субъектами процесса. И в основе их деятельности лежит освоение материальной и духовной культуры... Субъектную позицию нельзя передать путем объяснения, заучивания, приказа, строго-*

³ С целью соблюдения принципа конфиденциальности в тексте указаны начальные буквы фамилии, имени, отчества информантов.

го контроля. Она формируется образом жизни, сознательным жизне-творчеством, моим и моих воспитанников» (К.Т.В., г. Тольятти);

– филантропический подход реализуется в проектной деятельности: *«организация учебных занятий с созданием проблемных ситуаций под руководством педагога и самостоятельную деятельность детей по их разрешению, в результате чего ребенок получает знания, внедрение системы обучения по методу»* (К.Е.В., п. Суходол).

Вместе с тем в портфолио недостаточно отражен опыт воспитателей в работе с родителями, иными гражданами с целью развития их социальной активности в отношении ДООУ.

Таким образом, использование филантропического подхода к деятельности ДООУ (организация семейного волонтерства) представляется важным, поскольку в современных экономических условиях позволяет решать возникающие в ДООУ проблемы.

Выделяя волонтерство в работе с семьями, следует рассмотреть волонтерство как средство социальной коррекции девиантного поведения подростков.

Социальная коррекция определяется как деятельность социального субъекта по исправлению тех особенностей личности (психологической, педагогической, социальной), которые не соответствуют принятым в обществе моделям и стандартам. Социальная коррекция связана с определенными группами потребителей социэкономических услуг: люди с ограниченными возможностями, люди девиантного поведения, люди, в силу разных обстоятельств, оказавшиеся в трудных жизненных обстоятельствах.

Применительно к социальной работе с подростками девиантного поведения выделяют метод групповой работы, представляющий собой совместную деятельность людей, которые, работая в группах (от 2-х до 10-ти человек) над решением какой-либо проблемы, самостоятельно определяют задачи, направления деятельности, выбирают средства своей работы и устанавливают правила взаимодействия. Этот метод используется с целью оказания подростку девиантного поведения помощи посредством поиска и реализации благоприятных возможностей личности; социализации в подростковой среде посред-

ством формирования сплоченного коллектива, организации процесса обучения, обмена опытом между подростками (младшими и старшими), взрослыми; личностного самоопределения и т. д.

Итак, подростки-волонтеры, как правило, объединяются в группы, где каждая личность занимает определенное место, т. е. обладает тем или иным статусом. Значение групп состоит в генерировании продуктивных идей, нахождении новых подходов решения проблем подростков девиантного поведения. Участие в деятельности групп помогает подросткам искоренить ложное представление о себе; увидеть свои достоинства, сильные стороны характера; приобрести навыки продуктивного общения и т. д. Именно в группе подростки получают нужную им поддержку.

Анализируя существующую среди волонтеров иерархию, Е.П.Ненашева выделяет: волонтеров-лидеров и «рядовых» волонтеров. Основание для подобной классификации – выход волонтера на аудиторию: волонтеры-лидеры могут, например, выступать в качестве организаторов различных мероприятий. В то время как «рядовые» волонтеры ограничиваются общением со своими знакомыми, друзьями.

Специалисты социальной работы с девиантными подростками (Л.В. Моисеева) подчеркивают необходимость специальной подготовки подростков-волонтеров, основанной на принципе «равные-равным». Использование этого принципа основано на признании общения со сверстниками в качестве важного канала информации, по которому подростки узнают важную для себя информацию, которую по ряду причин до них не донесли взрослые. Выступая в роли обучающего, подросток усваивает до 90% материала, что определенным образом влияет на изменение его поведения в дальнейшем. Работа в группе обеспечивает подростку чувство признания, сплоченности, членства, братства.

Представим анализ опыта организации волонтерства на базе Центра социальной помощи семье и детям Железнодорожного района г.Самары. Первая волонтерская группа была создана в ноябре 2005 г. Подросткам (16 человек) было предложено пройти обучение в группе по программе «Равные-равным». Для этой программы были отобраны

девушки, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, потерявшие родителей.

В состав волонтерской группы входили: руководитель волонтерской группы, кураторы, волонтеры. Портреты заявленных субъектов составлены с учетом личностных особенностей и необходимого для реализации функционала.

1. Руководитель волонтерской группы – это педагог или специалист социальной работы, который прошел обучение по программе обучения волонтеров; владеет знаниями и навыками работы с волонтерами. Он обладает такими личностными качествами как: самоконтроль, стрессоустойчивость, коммуникативность, личная и социальная ответственность, терпимость, эмпатийность, готовность понять других и прийти к ним на помощь, личная адекватность при самооценке и т. п. Важным качеством руководителя волонтерской группы является творческий подход к делу, умение делегировать полномочия, приверженность идеям волонтерства.

Руководитель волонтерской группы выполняет следующие функции:

- диагностическая (изучает особенности подростка-волонтера, его семьи, ставит «социальный диагноз»);
- организационная (обеспечивает связь с государственными структурами, общественностью, средствами массовой информации);
- профилактическая (приводит в действие различные механизмы (юридические, психологические, медицинские, педагогические и др.) предупреждения и преодоления социальных проблем);
- социально-медицинская (содействует профилактике здоровья, пропаганде здорового образа жизни, социально-медицинской реабилитации);
- координирующая (подбирает людей для кураторской работы и распределяет между ними обязанности) и т. д.

2. Кураторы – это взрослые; студенты вузов, которые помогают подросткам-волонтерам эффективно организовывать свою деятельность, оказывают им психологическую и моральную поддержку. Ку-

раторы проводят тренинги с подростками; помогают разрешать возникающие в работе трудности; наблюдают за личностным ростом членов группы; проводят индивидуальное психологическое консультирование подростков. Деятельность кураторов можно определить как психолого-педагогическое сопровождение волонтерской группы.

3. Волонтеры – это подростки, которые прошли тренинги и стажировку под руководством куратора и других опытных волонтеров. Волонтеры сами определяют для себя те виды работ, которыми они хотели бы заниматься (организация групповой работы со сверстниками, проведение массовых мероприятий (праздников, семинаров), разработка средств наглядной агитации и т. п.).

Деятельность волонтерской группы осуществляется по таким основным направлениям как:

- образовательное – организация тренингов, специальных занятий, игр, семинаров; деятельность, которую волонтеры проводят самостоятельно;

- психологическое – работа специалистов по коррекции и исправлению недостатков поведения у подростков (беседы, тренинги и т. п.);

- оздоровительное – работа, направленная на оздоровление организма подростков (двигательные перемены, физминутки, занятия и др.);

- информационное – оформление стендов в школе, в социальной службе, анкетирование, проведение социологических или психологических исследований по определенной тематике (например, «Вредные привычки», «Портрет курильщика»);

- трудовое – оказание помощи социальным приютам для бездомных животных, женскому Древнеправославному монастырю и др.;

- культурно-досуговое – участие в обрядовых праздниках «Масленица», «Рождество» и т. п.

- социальное – проведение акций («Посылка солдату», «Книги детям»).

Заявленные направления деятельности базируются на ряде принципов (открытости, «step-by-step», активной позиции участников, «не навреди», последовательности и систематичности, «от простого к сложному и др.). Суть принципов в следующем:

– принцип открытости. Участником волонтерской группы может стать любой подросток, независимо от социального статуса, способностей и интересов. Единственное условие для подростка – соблюдать принципы, сформулированные во Всеобщей Декларации Добровольцев; поддерживать и развивать основную идею волонтерского движения – идею бескорыстного служения гуманным идеалам человечества и не преследовать корыстных целей (извлечение прибыли, получение оплаты, карьерный рост).

– принцип «step-by-step». Руководитель волонтерской группы прикладывает определенные усилия для того, чтобы группа сформировалась. Дальнейшее ее расширение не предполагает никакого формального отбора участников. Приход новых членов движения идет путем неформального общения и поиска единомышленников среди собственного окружения.

Главное в волонтерстве – это инициатива неформальной группы, что, в свою очередь, означает: по мере роста ее потенциала, инициатива и ответственность постепенно переходят от руководителя и куратора волонтерской группы к подросткам.

– принцип активной позиции участников. Участвовать – не значит просто принадлежать к определенной группе подростков. Участие предполагает личный вклад каждого волонтера в поддержку и развитие волонтерского движения. Занятия исключают возможность «созерцательного» участия. Каждый из подростков может найти себе дело по способностям и возможностям.

– принцип «не навреди». Поскольку волонтерство ориентировано на работу с «небезопасными» темами, постольку необходимо обеспечить психологическую и личную безопасность подростка-волонтера и его окружения. Подросткам необходима возможность вступать в контакт с руководителем и кураторами волонтерской группы каждый раз,

когда в этом есть необходимость. Это дает подростку возможность обсудить личные проблемы и получить ответы на интересующие его вопросы, заниматься практической работой. В данном случае у подростков существует возможность анализировать трудные случаи и проблемные ситуации, возникающие в процессе их работы.

– принцип последовательности и систематичности. Между действиями группы обязательно должна быть понятная подросткам логическая связь и видна конечная цель. Иначе у подростка или совсем пропадает интерес к занятиям – он попросту перестает понимать, зачем он делает то, что делает, или же произойдет «подмена содержания» – то есть организационные рамки не связанных между собой мероприятий будут использованы группой для достижения своих целей. В этом случае, как правило, занятие может превратиться в замкнутую «тусовку» под видом работы.

– принцип «от простого к сложному» позволяет исключить постановку недостижимых на определенном этапе задач. Это влечет за собой разочарование, заведомую неудачу и множество опасных последствий – от психологического дискомфорта в группе до искажения уровня самооценки у подростков. В любой волонтерской группе всегда найдутся такие подростки, которым кажется, что одно лишь то, что они группа, – уже залог успеха в любом деле. Необходимо, чтобы подростки адекватно оценивали свои реальные возможности и возможности группы, планировали свою жизнь, отталкиваясь от них. Обучение этому – важная часть занятий и одно из условий обеспечения психологической безопасности для подростков.

– принцип индивидуального подхода заключается в ориентации на желания и потребности подростка. Для того, чтобы подросток понял, что ему нужно (например, учиться), он должен оказаться в ситуации, когда недостаток знаний приведет его к ощутимым потерям в чем-то значимом. Наглядным примером может стать ситуация, когда подросток не сможет доказать свою точку зрения, убедить собеседника или принимать участие в каких-то общих делах по причине недостатка знаний.

– принцип прав и ответственности участников предполагает равные права (проявлять инициативу, высказывать свое мнение, в равной степени нести ответственность за результат работы и т. д.). Соблюдение принципа обеспечивает условия для свободы и творчества, не позволяет подросткам относиться к участию в деятельности волонтерской группы лишь с потребительских позиций.

В «жизненном цикле» волонтерской группы «Равные-равным» можно условно выделить три этапа: подготовительный, основной, заключительный.

На подготовительном этапе, во-первых, осуществляется набор подростков в группу. Во-вторых, потенциальные волонтеры проходят психологическую диагностику. И, наконец, на этом этапе осуществляется планирование будущей деятельности, суть которого сводится к разработке миссии волонтерской группы, ее цели, задачи, структуры; утверждаются направления и конкретизируются принципы будущей деятельности.

Миссия волонтерской группы – это краткое описание того, что собой представляет группа и к какой цели стремится. При этом миссия выступает как дополнительный стимул, мотивирующий подростков к действиям, а также как визитная карточка команды – показатель ее работы. Миссия волонтерской группы включает в себя:

- 1) официальный, юридический статус организации, ее потребности;
- 2) высшие цели и ценности организации, а также качественные изменения, на которые направлена деятельность;
- 3) определение географического района, на который распространяется деятельность организации;
- 4) общую формулировку типа деятельности, направленной на удовлетворение потребности целевой группы.

Формулировка миссии представляется краткой, понятной для волонтерской группы и позитивной, например: «Мы, группа подростков, собравшихся для того, чтобы помогать ребятам, попавшим в трудную жизненную ситуацию». Совместная работа по выработке

миссии позволяет подросткам прояснить их собственные представления об организации, объединить, вдохновить и побудить подростков к волонтерству.

Затем определяется стратегическая цель – основное направление деятельности по реализации конкретной миссии. Цель может формулироваться как: оказание помощи подросткам девиантного поведения с помощью проведения волонтерами обучающих занятий, организации физкультурно-оздоровительных мероприятий и т.п. Степень участия волонтеров в определении стратегии предстоящей деятельности определяет их мотивацию и способствует эффективной работе группы.

После определения стратегической цели формулируются тактические задачи, которые учитывают время и ресурсы, являются реальными в точки зрения их выполнения и направлены на реализацию конкретных действий.

Характерно, что на этапе планирования ведущими для волонтера являются индивидуальные мотивы, а групповые формируются постепенно. Сначала волонтер делает то, что ему интересно, и то, что он может дать в силу своих способностей и возможностей. Постепенно в группе у него появляются друзья, которые со временем превращаются в единомышленников. И тогда на первый план выходят не только личные мотивы, но и мотивы волонтерской группы, групповые мотивы. Важным фактором удержания волонтера в группе является признание его важности для группы, выражение благодарности за проделанную работу, наличие системы поощрений и т. п.

На основном этапе сначала происходит обучение, предполагающее проведение обучающих занятий, организацию физкультурно-оздоровительных мероприятий, оказание посильной помощи подросткам девиантного поведения, пожилым людям, детям из детских домов и др.

Анализируя опыт на этом этапе, отметим, что подростки распределялись на группы: старшая (14-17 лет) и младшая (12-13 лет). Под-

ростки старшей группы проходили обучение по программе «Равные-равным», а затем привлекали представителей младшей группы к организации занятий по здоровому образу жизни на базах образовательных учреждений города, то есть после обучения подростки становились волонтерами, в соответствии с ориентирами, обозначенными на первом этапе.

Обучение предполагало формирование у подростков представления о роли и месте волонтерства в современном обществе, разъяснение идеологии волонтерства, его истории и т. п. Использовалась форма обучения – «Часы ученичества», которые предполагали освоение программы, состоящей из пяти блоков:

1. Формирование способности к анализу и оценке своих поступков, умение прогнозировать и оценивать результаты своих решений.

2. Повышение уровня самооценки, овладение навыками самопознания.

3. Формирование позитивной жизненной перспективы, а также положительного отношения к себе и окружающему миру.

4. Развитие навыков поведения в коллективе, овладение навыками социально приемлемого поведения.

5. Развитие креативности, освоение нестандартных подходов к принятию различных решений.

В процессе занятий первого блока обучения происходило знакомство подростка со своими индивидуальными способностями (темы «На что потратить жизнь?», «В здоровом теле – здоровый дух»; дидактические игры «Чего не надо бояться», «Почему мы говорим неправду?», «Друзья познаются в беде»; ролевая игра «Альтернатива» и моделирование ситуаций).

Трудности при решении этих задач заключались в общем интеллектуальном и психологическом состоянии подростков. Многие из них затруднялись высказать свое мнение и говорить о самом себе. В связи с этим, использовались проективные методики и элементы арт-терапии, в том числе, упражнение «Неоконченное предложение» в

качестве одного из возможных путей интерпретации феномена личности. В этом направлении работали кураторы.

Обучение по второму блоку программы направлено на изучение проблемы личного выбора и ответственности. Работа предполагала самопознание и безусловное самопринятие себя подростком. Особое внимание уделялось налаживанию связей между различными компонентами личности в процессе их осознания. Среди факторов, влияющих на прогноз будущего поведения, наиболее весомым является формирование ценностно-нормативных представлений у подростка (тема «Основы здорового образа жизни («философия цветка»)).

В рамках третьего блока использовались элементы оздоровительной гимнастики. Немаловажным аспектом в процессе реализации данных целей представляется формирование ценностей физической культуры и спорта (темы «Значение осанки в жизни человека», «Бег вчера и сегодня», «Прыжки и воспитание характера», «Зарядка в стране Олимпийщиков»).

При освоении четвертого блока программы происходило развитие навыков поведения в группе, овладение навыками социально-приемлемого поведения. Данный блок состоял из упражнений и мероприятий, направленных на развитие коммуникативных навыков и навыков совместных действий, к числу которых относят деловые игры «Сделайте особенное дело», «Карта сообщества», «Сотрудничество».

Выделяют следующие пути передачи социально-нравственного опыта у подростков:

1. Предметный способ. Подросток непосредственно включается в систему реальных объектов и взаимодействует с ними, постигая их свойства, овладевая целесообразным образом действий.

2. Традиционный способ. Подросток, наблюдая действия других в конкретных ситуациях, воспринимает и усваивает соответствующие образцы поведения, которые закрепляются в его сознании в виде готовых стандартных шаблонов.

3. Сознательно-рациональный путь. Подросток черпает продукты нравственной культуры в процессе речевого общения с другими людьми и через каналы массовой информации.

В процессе занятий пятого блока осуществлялось решение задач развития креативности и нестандартности мышления. При разработке данного блока программы были учтены результаты работы американского психолога Д. Гилфорда, который выделил два вида мышления: конвергентное (логическое, однонаправленное) и дивергентное (отступающее от логики, идущие в разных направлениях). На занятиях происходило знакомство подростков с миром творчества и некоторыми способами самовыражения через овладение практическими навыками (упражнения с элементами сказкотерапии, арт-терапии, выполнение соответствующих групповых заданий). Подросткам предлагалось участвовать в спортивных эстафетах, упражнениях и соревнованиях. Им демонстрировались образцы социально-приемлемого, и в то же время интересного самовыражения (сказка, спектакль, танец, спортивные соревнования). Процесс представлял собой совместное творчество подростков и специалистов.

Итак, подростки девиантного поведения знакомились с особенностями взаимодействия с различными категориями граждан, обучались работе в команде, осваивали на практике различные формы подачи информации (интерактивные задания, ролевые игры, лекция, групповые дискуссии и др.).

Обучение по программе предполагало не только непосредственную работу на базе социальной службы, но и организацию социального партнёрства со школой, которое осуществлялось в следующих формах: «круглый стол» с завучами по воспитательной работе, родительские собрания; подготовка тренеров-волонтеров по организации физкультурно-оздоровительной работы в школе; подготовка материалов для информационных уголков; участие в обрядовых праздниках Масленица, Рождество и др. Именно на базе общеобразовательной школы подростки-волонтеры проводили урок «Равные» о ВИЧ». Цель этого урока сводилась к минимизации риска заражения ВИЧ-инфекцией у подростков. Содержание урока предполагало блок «Зна-

комство», информационный и дискуссионный блоки, а также заключительный блок.

Представим формат урока.

В блоке «Знакомство» выполнялось упражнение «Вирус». Целью его является знакомство с участниками и ввод в тему семинара. В качестве материала использовались три листа бумаги формата А 4; на внутренней стороне одного листа написано «вирус», на внутренней стороне другого листа написано «перчатка», на внутренней стороне третьего – буква «А».

Листы раздавались участникам, их просили не открывать. Участники, получающие листы с «А», шепотом предупреждались, что они не участвуют в этом упражнении и не объясняют другим участникам, почему они так делают. После этого всех участников просили пройти по комнате, пожимая руки как минимум трем разным людям, записывая на внешней стороне своих листов имена людей, чьи руки они пожимают. Затем участникам сообщалось, что серьезная инфекция, которая называется «вирус», только что распространилась по комнате. Единственные способы предотвратить инфицирование: нужно либо полностью воздержаться от рукопожатия, либо носить «перчатку» (презерватив). Участник, у которого была надпись «вирус», первым зачитывал список лиц, с которым он «контактировал». В итоге оказывалось, что в аудитории никто не избежал контакта с «вирусом». После этого упражнения проходило обсуждение возможных способов заражения и распространения ВИЧ-инфекции.

Следующим этапом знакомства с группой являлось упражнение «Установление правил семинара». Цель его: определить правила дальнейшего общения в группе

В информационном блоке давалась информация о ВИЧ-инфекции, способах ее передачи, путях предотвращения заражения и т.д.

В дискуссионном блоке урока «Равные» о ВИЧ» выделено несколько упражнений: «Что ты знаешь о ВИЧ и СПИДе», «Можно нельзя», «Мозговой штурм», упражнение по психогимнастике («Толстое стекло», «Взгляд по кругу»).

Главными задачами упражнения «Что ты знаешь о ВИЧ и СПИДе» являются: исследование уровня информированности участников по проблеме, развитие способности аргументировать и дискутировать, формирование навыков высказывания собственного мнения. В качестве материала используются три таблички с надписями «Да», «Нет», «Не уверен».

Участникам предлагалось переходить в разные секторы помещения, в соответствии с надписями на листах ватмана («Да», «Нет», «Не уверен»). В случае, если они согласны, не согласны или сомневаются по поводу предлагаемых тренером высказываний. Тренер произносил высказывания по проблеме ВИЧ/СПИДа. Участник, в свою очередь, после выбора определенного сектора, аргументировано объяснял, почему он думает так, а не иначе.

С помощью упражнения «Можно-нельзя» участники исследовали пути заражения ВИЧ. Здесь использовались два набора карточек, на которых были изображены возможные и невозможные пути передачи ВИЧ-инфекции. В этом упражнении участники делились на две команды, каждой из которых вручался набор карточек с изображениями возможных и невозможных путей передачи ВИЧ-инфекции. Одной из команд давалось задание выбрать карточки «Как можно инфицироваться ВИЧ», другой – «Как нельзя инфицироваться ВИЧ».

Побеждала команда, которая первой справилась с заданием и наиболее точно аргументировала свой выбор.

Целью упражнения «Мозговой штурм» является приобретение участниками практического опыта соответственного поведения в ситуациях выбора.

Упражнение по психогимнастике способствует групповому сплочению, установлению контакта, снятию напряжения, сокращению эмоциональной дистанции между участниками группы, развитию внимания. Оно включает два задания: «Толстое стекло», «Взгляд по кругу». Эти задания направлены на выработку навыков понимания невербального выражения других людей, развитие способности выражения своих чувств и мыслей.

Участники задания «Толстое стекло» делятся на пары. Им предлагается договориться о чем-либо с другим подростком с помощью мимики и жестов («как будто их разделяет «толстое стекло»). После выполнения задания вербально уточняется, правильно ли они поняли друг друга.

Участники задания «Взгляд по кругу» образуют два круга: внешний и внутренний. Задача каждого стоящего – выбрать партнера, к которому он подойдет. Для этого нужно посмотреть в глаза друг другу и после сигнала тренера сделать шаг навстречу друг другу.

В четвертый (заключительный) блок урока «Равные» о ВИЧ» входит упражнение «Комплимент», подведение итогов урока, заполнение анкет.

Целью упражнения «Комплимент» является создание положительного эмоционального настроения после завершения семинара. Всем участникам прикрепляют листы бумаги на спинах. Каждому предлагается написать по одному комплименту на листах у остальных участников. Когда все участники обменялись комплиментами, тренер просит каждого участника прочитать все комплименты, которые записаны на его листе. Каждое высказывание сопровождается комплиментами. Затем подводятся итоги семинара и заполняются анкеты по оценке семинара участниками.

На заключительном этапе происходит психологическая диагностика с целью выявления психологических, ценностных изменений у подростков; происходит подведение итогов.

Резюмируя, отметим, что формировалась новая система взаимоотношений в группах с новичками: у старших волонтеров появился интерес и стремление вовлечь младших в игру, общую беседу. В результате возник так называемый «эффект старшего друга». Кроме этого сформировалась иная форма поведения: подростки становились более успешными и перестали характеризоваться девиантным поведением. Таким образом, волонтерство в практике социальной работы с подростками девиантного поведения рассматривается как эффективное средство социальной коррекции.

Анализируя современный опыт организации волонтерства в социальных службах, отмечаем, что эта деятельность в большей степени распространяется на подростков младшего возраста. Это во многом связано с принятием Федерального закона «О социальном обслуживании граждан в Российской Федерации» № 442-ФЗ от 28.12.2013 г. (ред. от 21.07.2014 г.) – организуя волонтерство подростков, специалисты тем самым оказывают социально-педагогические услуги (организация обучения детей, проведение социально-педагогических консультаций и диагностики, педагогической коррекции, обучение навыкам самообслуживания, поведения в быту) в рамках полустационарного обслуживания.

Однако оказание услуг подросткам старшего возраста предполагает платную основу, которая не является доступной для них и соответствующих семей (неполные, семьи группы риска, многодетные и др.). В результате волонтерские группы представлены только младшими подростками и, следовательно, нет условий для реализации принципа «равные-равным».

Кроме этого существует проблема подсчета оказанных услуг и оформления итоговой документации, а именно: *«... раньше дети социализировались на массовых мероприятиях, для них это было как «тренировка». Будучи волонтером, дети проводили игротеки, работали на площадках для ветеранов. Ребенок в практической деятельности социализируется в два-три раза быстрее. Мы выходили в изоляторы для несовершеннолетних, показывали им успешных подростков – наших волонтеров. Сейчас для проведения аналогичного мероприятия нужно оформить заявку, составить акт выполненных работ, лист регистрации. Изолятор же не даст составить лист регистрации, потому что есть принцип конфиденциальности, который они не нарушат. Сейчас, если работал волонтером на массовых мероприятиях, то это не засчитывается. Что, какие документы можно приложить, если работал волонтером на игротеке на улице? Или, например, проводим уличное анкетирование по теме табакокурения. Для волонтеров – хорошо, они приобретают опыт общения с незнакомыми людьми, узнают разные точки зрения относительно курения.*

А как им регистрировать опрошенного, ведь на улице человек не будет называть свои личные данные. Вот и получается, что листа регистрации нет. В итоге – проводим массовые мероприятия, а отчетов по ним нет, потому что нет документов, подтверждающих явку участников»; «мы пишем планы, отчеты. К ним прилагаем гору бумаг. Громадную гору» (из интервью эксперта).

Также выявлена проблема ограничения направлений волонтерства, реализуемых социальными службами: *«Нам сказали: – Только ЗОЖ. Профориентацией пусть занимается школа»* (из интервью эксперта).

В настоящее время можно выделить деятельность молодёжного штаба добровольцев «САМИ» (сообщество активных молодых инициативных), которая представлена в социальной сети ВКонтакте [245].

Таким образом, социализация подростков девиантного поведения происходит успешнее, если они вовлечены в волонтерство, поскольку освоение общественных норм происходит в игровых формах, посредством вовлечения в социально-культурную деятельность, спорт. У подростков есть возможность реализовать разные роли, войти в контакт с различными людьми, приобрести значимый опыт социального взаимодействия.

Отметим, что волонтерство реализуется в таких направлениях, как: **организация социально-бытовой помощи, культурно-досуговой деятельности, шефской работы.** Заявленные направления волонтерства представляются актуальными в социальной работе с людьми пожилого возраста. Рассмотрение волонтерства в качестве технологии социальной работы с людьми пожилого возраста, связано с необходимостью их адаптации к жизни на пенсии. Важно активизировать имеющийся у этих людей потенциал и вернуть им ощущение значимости. Люди пожилого возраста обладают потенциалом, которого недостаточно у других возрастных групп, а именно: у них наблюдается большой объем свободного времени, профессиональный и жизненный опыт, навык участия в общественно-полезной деятельности.

Волонтерство популярно среди людей пожилого возраста за рубежом, о чем свидетельствует в своих работах геронтолог В.А. Фокин [303, с. 58]. Волонтерство людей пожилого возраста получает свое развитие и в отечественной практике социальной работы. Однако в неполной мере.

К числу основных преимуществ, которые получают люди пожилого возраста-волонтеры, можно отнести следующие: расширение сферы общения, организация свободного времени, открытие перспектив дальнейшей жизни на пенсии, применение профессионального опыта, имеющихся навыков на практике, улучшение психофизиологического состояния и др.

Так, геронтолог М.Э. Елютина, ссылаясь на результаты исследования М.М. Тульчинского («Особенности самооценки и уровня притязаний в позднем возрасте»), подчеркивает, что в структуре коммуникаций людей пожилого возраста общение со сверстниками занимает важное место. Посредством организации клубов по интересам или клубов культурно-нравственной направленности обеспечивается живость и содержательность прямых контактов людей пожилого возраста, что в свою очередь влияет на психологический комфорт представителей данной возрастной группы [83, с. 13]. Определяя значение свободного времени для людей пожилого возраста в предоставлении им свободы для поведенческих проявлений, геронтолог заключает, что «чем выше уровень культуры как личности, так и общества, тем больше альтернативных поведенческих вариантов, входящих в наличный социogerонтологический реестр, тем слабее напряжение, связанное с ситуацией вопросительности, тем больше шансов избежать крайних оппозиционных смыслов» [83, с. 14]. Однако оценка организации свободного времени людей пожилого возраста в России позволяет исследователю в 1997 г. сформулировать такой тезис: «Свободное время превращается в дурную бесконечность выживания» [84, с. 15].

Вместе с тем для людей пожилого возраста-пенсионеров, продолжающих трудиться, характерен высокий уровень активности: 60%

из них занимаются общественной работой. Однако с выходом на пенсию уровень активности резко снижается: в общественной работе принимают участие менее 1/5 неработающих пенсионеров. Эмпирические данные позволяют сделать выводы относительно влияния возраста пожилых людей на их вовлеченность в общественную работу [7], [72], [318]. Степень участия в общественной работе начинает снижаться в предпенсионные годы (примерно с 50 лет). Прекращение постоянного труда, связанное с уходом на пенсию, как правило, совпадает с продолжением этого процесса, а у определенной части людей пожилого возраста отход от общественной деятельности может даже ускориться [317].

Для привлечения людей пожилого возраста к волонтерству используют ресурс трудовых коллективов, где они трудились до выхода на пенсию, профсоюзы и т. п. Геронтологи отмечают, что если в период трудовой деятельности человек демонстрировал активность, то стремление ее проявлять будет наблюдаться и в пенсионный период. Кроме этого нельзя не учитывать роль средств массовой информации по информированию данной категории граждан об их возможностях в волонтерстве. Определенное влияние также оказывают состояние здоровья, ценностные ориентации, стереотипы людей пожилого возраста. Организаторы волонтерства людей пожилого возраста учитывают близость учреждения, привлекающего волонтеров, к месту жительства людей пожилого возраста; во внимание принимаются оборудование помещений, формы работы с волонтерами и т. п. В этом процессе велика роль личности координатора. Лидерами волонтерского движения могут выступать люди пожилого возраста.

Волонтерство людей пожилого возраста распространяется на различные сферы жизнедеятельности: семейно-бытовая, рекреационная, коммуникационная сферы, спорт и туризм, экология и др.

Представим результаты дискурса анализа статей в социэкономическом журнале с целью конкретизации сущности волонтерства людей пожилого возраста. Журнал «Социальная работа» является одним из источников специальной информации для организаторов волонтерст-

ва. При этом признаем, что полученные выводы не претендуют на окончательность и не исчерпаны в современном контексте.

Итак, в двух статьях напрямую заявлено добровольчество и волонтерство. При этом понятие «добровольческое движение» предполагает массовость и систематичность волонтерства, с одной стороны. С другой стороны, данное понятие используется как одна из возможных форм социального служения (Социальная работа. 2006. № 2.). Волонтерство представлено в аспекте деятельности геронтопсихиатрических отделений (Социальная работа. 2009. № 4.).

Авторами трех статей являются директора социальных служб; в одной из статей наблюдается соавторство директора и преподавателя университета, имеющего степень кандидат социологических наук (Социальная работа. 2009. № 4.). Таким образом, авторы статей обладают высоким статусом, а наличие в соавторах представителей университета, придает основательность статьям.

В анализируемых статьях отражен опыт профессиональной деятельности специалистов Приморского района Архангельской области, Пестравского района Самарской области, г. Таганрога; представлен опыт крупных областей, городов, районов. Статьи размещены в рубрике «Опыт на карте России». Итак, статьи презентуют разнообразный российский опыт.

В объемном отношении статьи равнозначны: статья «Добровольческое движение как одна из форм социального служения» занимает полторы страницы; заголовок и начало станицы полосой очерчены от окончания другой статьи. Статья «15 лет заботы, помощи, доброты» занимает две страницы, также как статья «Геронтопсихиатрические отделения и волонтерство».

Фото материалы представлены лишь в статье «15 лет заботы, помощи, доброты»: на фото (1), где помещен образ человека пожилого возраста, имеется сопроводительная надпись: *«Задачи социальных работников научить людей адаптироваться в новом социальном статусе: «пенсионер», «инвалид».* На фото женщина пожилого возраста с клюкой сидит за столом; рядом с ней пустой стул. Воссоздается образ

человека пожилого возраста, нуждающегося в посторонней помощи. Социальный работник же призван помочь в адаптации к жизни на пенсии. В контексте названия статьи эта помощь осуществляется на протяжении пятнадцати лет. По окончании статьи размещена фотография (2) с изображением, видимо, улицы в Пестравке: два дома, деревья. Через всю фотографию проходит надпись «Поздравляем с юбилеем!».

В представленных презентациях опыта социальных служб в той или иной степени отражается опыт волонтерства: на базе ГУ «Приморский КЦСО» в рамках добровольческого отделения поселка Заостровье (Социальная работа. 2006. № 2.), в Центре социального обслуживания Пестравского района и районной добровольческой организации пенсионеров «Забота» (Социальная работа. 2006. № 3.), в «Клубе взаимопомощи» при геронтопсихиатрическом отделении Таганрогского дома-интерната (Социальная работа. 2009. № 4.).

Присутствует оценка волонтерства как инновационной для отечественной практики социальной работы с людьми пожилого возраста «наиболее эффективной социальной технологией», которая существует «...наряду с традиционными видами» (Социальная работа. 2006. № 2.).

В статье, основанной на презентации опыта ЦСО Самарской области, в заключении отмечено: *«Итак, 15 лет позади... Но часть из того, что когда-то было в диковинку, сегодня есть чуть ли не в каждой глухой деревушке»* (Социальная работа. 2006. № 3.). Итак, волонтерство в социальной работе с людьми пожилого возраста воспринимается как инновация или не оценивается как таковая в зависимости от презентуемого опыта.

В статье 2009 г. за волонтерством утверждается будущее социальной работы с людьми пожилого возраста, что требует дополнительного научного изучения и осмысления. Данный вид деятельности признается формой трудотерапии.

Значение волонтерства подчеркивается следующим образом: *«Добровольчество – малозатратная часть социального обслуживания, значительно улучшающая качество жизни обслуживаемых»*

(Социальная работа. 2006. № 2.); «Занятия полезной содержательной деятельностью в пожилом возрасте положительно влияет не только на настроение человека, но и на его здоровье. Недаром мы все чаще поздравляем своих активистов с 70- или 80- летним юбилеем», «Добровольчество – это хороший источник перспективных идей. Возможность общаться с активной молодёжью, возможность найти свое место, почувствовать себя нужным обществу – все это является одним из путей социализации пожилого человека. Добровольческое движение поможет изменить отношение общества к пожилым людям, активизировать их социальную позицию» (Социальная работа. 2006. № 3.); «Специалисты утверждают: за волонтерским движением – будущее» (Социальная работа. 2009. № 4.). Сделаем вывод, что значение волонтерства (исходя из признания приоритетности интересов клиентов) велико.

В связи с этим при формулировке цели волонтерства для людей пожилого возраста авторы статей выделяют следующее:

- «улучшение положения пожилых людей за счет обеспечения их независимого проживания так долго, насколько это возможно и желательно для них» (Социальная работа. 2006. № 2.);

- «научить людей адаптироваться в новом социальном статусе: «пенсионер», «инвалид»» (Социальная работа. 2006. № 3.);

- «поддержание социальной активности пожилых граждан, формирование позитивных межличностных взаимодействий, осознание пожилыми собственной значимости путем вовлечения в общественно- полезную деятельность» (Социальная работа. 2009. № 4.).

Представляя опыт волонтерства российских социальных служб, авторы статей «Добровольческое движение как одна из форм социального служения» и «Геронтопсихиатрические отделения и волонтерство» указывают на сотрудничестве с зарубежными учреждениями, организациями, фондами. Так, в статьях упомянуто сотрудничество с зарубежными коллегами по проекту ТАСИС, благотворительной строительной организацией из Нидерландов, организацией из Германии. Также имеется опыт сотрудничества с зарубежными волонтерами: «...помогают возводить часовню на территории дома –

интерната. Зарубежные волонтеры работают вместе с российскими, что представляет для них особый интерес. «Нам нравится помогать православным братьям. Ведь мы все христиане и являемся единой церковью Христовой», – говорят волонтеры» (Социальная работа. 2009. № 4.). Подобное сотрудничество с зарубежными коллегами, которое выражается в обмене опытом, оказании благотворительной помощи и поддержки, является значимым ресурсом для становления и развития волонтерства как движения.

Обращает на себя внимание тот факт, что основанием для развития волонтерства людей пожилого возраста, является изначальная активность социальных работников, специалистов по социальной работе: «Несколько сотрудников Центра, прошедших обучение по финско-русскому проекту «Тасис-PROSPA», организовали волонтерское движение» (Социальная работа. 2006. № 2.); «В учреждении более 100 социальных работников. Самые активные объединились в клуб «Инициатива», девиз которого: «Творить добро – доступно всем»» (Социальная работа. 2009. № 4.).

Интерес представляет тот факт, что указаны имена «первых специалистов-энтузиастов»: Е.Н. Глаголева, З.И. Иванова, Т.Н. Джинджиристая, Т.В. Печенкина (Социальная работа. 2006. № 2.). Подобная характеристика указывает на наличие у специалистов определенного, профессионально-значимого качества: энтузиазм представляется положительно окрашенной эмоцией, состоянием воодушевления, что побуждает специалистов совершать активные действия по достижению цели. Процесс организации волонтерства в данном случае предполагает работу команды единомышленников, а также деятельность, эмоционально окрашенную.

В юбилейной статье (Социальная работа. 2009. № 4.) подчеркивается, что без специально подготовленных кадров невозможна эффективная деятельность социальной службы, в том числе реализация волонтерства людей пожилого возраста. Специальная подготовка заключается в получении социальными работниками начального или средне-специального профильного образования, участии в конкурсах профессионального мастерства, проведении профессиональных кон-

ференций, организации тренингов, организации проектной деятельности.

К организации волонтерства привлекают студентов, которые проходят практику на базе добровольческого отделения (Социальная работа. 2006. № 2.), где помогают организовывать социально-культурную деятельность. Роль социальной практики для студентов профессионально значима.

Тем не менее, «ядро» волонтерства составляют люди пожилого возраста: *«организовали волонтерское движение за счет объединения активных людей, проживающих в районе (представители женсоветов, старосты деревень, общества ветеранов)»* (Социальная работа. 2006. № 2.), *«некоторые пенсионеры приходят в центр ежедневно, как внештатные сотрудники»*, *«за пять лет существования районной добровольческой организации пенсионеров «Забота» (190 чел.)»*, *«В 7 творческих коллективах занятия ведут пенсионеры – добровольцы из числа сельской интеллигенции»* (Социальная работа. 2006. № 3.), *«Членами данного клуба являются проживающие в учреждении граждане, имеющие способности и обладающие навыками и умениями в отдельных сферах (профессиональных), желающие и способные оказать посильную помощь в организации работы учреждения»* (Социальная работа. 2009. № 4.). В характеристике людей пожилого возраста-волонтеров неслучайно выступает их активная гражданская позиция, социальная активность.

Итак, волонтерство организуется совместными усилиями специалистов по социальной работе и людей пожилого возраста. Партнерские отношения специалиста и людей пожилого возраста определяются следующим образом: *«Доверительные, дружеские, неформальные отношения между клиентом и социальным работником – а именно такой стиль отношений характерен для добровольческого отделения, способствует улучшению психического состояния клиентов»* (Социальная работа. 2006. № 2.).

Волонтерство реализуется по следующим направлениям:

– организация социально-бытовой помощи;

- организация социально-культурно и спортивной деятельности людей пожилого возраста;
- шефская работа и т. д.

Социально-бытовая помощь признается важным направлением волонтерства: *«Помощь, оказываемая волонтерами, бесценна. Они готовы прийти на помощь любому добровольцу, попавшему в беду. Это – посещение больных на дому и в больнице, поздравления с днями рождения, помощь друг другу в ведении хозяйства»* (Социальная работа. 2006. № 2.).

Организация социально-культурной деятельности находит отражение в следующем: *«добровольцы организуют и проводят мероприятия и концерты, приуроченные к праздничным датам»* (Социальная работа. 2006. № 2.); *«акциях «Недели добра», «Сладкоежка», «Мы в твой дом – с пирогом», «Тропинка к дому ветерана», «Чистый двор», «Помним, любим, помогаем», «Лицо победы»; «силами пенсионеров-добровольцев создан «Музей воспоминаний». Здесь проводятся экскурсии и встречи старожилов и учащихся местной школы, выставки «одного экспоната», ведется летопись «История села в лицах»»; «В 7 творческих коллективах занятия ведут пенсионеры-добровольцы»* (Социальная работа. 2006. № 3.); *«оказание помощи...слабовидящим – чтение вслух средств массовой информации, научно-публицистических статей, художественной литературы и др.»* (Социальная работа. 2009. № 4.). Интерес вызывают спортивные состязания.

Шефская работа осуществляется в сотрудничестве с детским реабилитационным Центром, пансионатом для ветеранов, палатами милосердия.

Таким образом, во-первых, волонтерство людей пожилого возраста представляет несомненную актуальность, поскольку позволяет активизировать ресурсы данной категории потребителей социальных услуг в решении трудных жизненных ситуаций.

Во-вторых, волонтерство людей пожилого возраста нуждается в поддержке со стороны администрации, бизнес структур, представите-

лей местного сообщества, студентов «помогающих профессий». Особо выделена роль зарубежных организаций и фондов.

И, наконец, наблюдается разнообразие направлений деятельности волонтеров пожилого возраста, что способствует эффективной адаптации к жизни на пенсии.

Кроме заявленных выше направлений волонтерства, в которые вовлекаются, в частности, люди пожилого возраста, следует выделить **экологическое волонтерство**. Развитие экологических движений в истории человечества начинается в конце XIX – начале XX вв. В странах Европы возникла необходимость сохранения природных ландшафтов, развития мест рекреации. В США зародилась идея формирования национальных парков, в Великобритании – городов-садов.

В России значительную роль по охране природы сыграли такие ученые как Н.И. Вавилов, Г.А. Кожевников, Ф.Э. Фальц-Фейн. Так, В.И. Вернадский, С. Ф. Ольденбург, Д.И. Шаховский в студенческие годы были членами «Братства» – группы интеллигенции, объединенной духом товарищества и служения обществу, а позже являлись участниками краеведческого движения. Благотворитель и просветитель Ф.Э. Фальц-Фейн создал первый в России заповедник Аскания-Нова (ботанический сад, зоопарк, музей), активно участвовал в Постоянной природоохранной комиссии при Русском географическом обществе [333].

В советском союзе появились заповедники и охраняемые природные зоны, чье создание было продиктовано, в первую очередь, исключительно научным интересом. В тот исторический период организовывались «Дни», «Недели», «Месячники». Они были приурочены к решению демографических, образовательных, экологических и других проблем. Кроме этого проводились мероприятия по благоустройству городских парков и улиц («День Земли», «День дерева»; «День птиц», «День древонасаждения»), инициаторами которых выступали граждане. В середине 30-х гг. XX в. наибольшую популярность получили субботники.

В СССР действовало Всесоюзное общество охраны природы (ВООП), существовали неформальные экологические организации

(«Дружины охраны природы»), в составе которых лидировали студенты. Деятельность этих организаций носила массовый характер. По своей направленности это была, прежде всего, борьба с браконьерством, привлечение внимания к проблеме урбанизации и роста промышленных предприятий, чья деятельность негативно отражалась на состоянии окружающей среды.

С середины 50-х и до середины 70-х гг. XX вв. наблюдалось пристальное внимание к проблеме загрязнения озера Байкал (коллективные обращения в прессу, собрания, конференции). В результате были приняты постановления, предусматривающие охрану и рациональное использование природных богатств озера.

С середины 70-х гг. экологическое движение выходит из рамок формальных природоохранных организаций; проводятся массовые экологические митинги (в кампании против строительства канала Волга-Чограй участвовало около миллиона человек).

Итак, в указанный период активисты экологического движения находились в структуре государственных, как правило, формальных природоохранных организаций, которые помогали государству.

В конце 80-х гг. возникла необходимость координации усилий экологических компаний. В 1987-1988 гг. участниками студенческих дружин был создан «Социально-экологический союз» – движение, объединившее в своих рядах более сотни местных организаций различных политических ориентаций и форм социального действия. Его активисты выступали против наиболее разрушительных объектов и проектов, рассчитывая на сдерживание индустриализации и локализацию ее вредных последствий. Активисты 80-х – 90-х гг. выступили оппозицией советской власти в сфере экологической политики государства.

В начале 90-х гг. массовая активность пошла на спад, но общественные организации уже получили свое распространение во многих регионах, поддерживая общие цели экологического движения.

В современном российском обществе массовые экологические акции, преследуя различные цели, осуществляются в разнообразных формах с привлечением широких слоев населения.

К организации экологических акций часто привлекают людей пожилого возраста. Экологическое волонтерство людей пожилого возраста имеет свое индивидуальное и групповое практическое воплощение. Анализ реализуемых в Самаре экологических программ «Благоустроенный двор», «Зеленый город», «Чистый город» позволяет выделить такую форму как конкурс (озеленение территорий жилых домов и организаций; озеленение территорий ТОС и микрорайонов; озеленение фасадов зданий, балконов, лоджий; оригинальное архитектурно-художественное оформление объекта озеленения; «Цветы на асфальте»). Кроме этого люди пожилого возраста принимают участие в акциях протеста и митингах, привлекаются к проведению экологической экспертизы, а также к работе экологической инспекции.

Признаем, что ограничение форматом данной работы не позволяет нам в полном объеме отразить опыт реализации экологического волонтерства людей пожилого возраста, а также других возрастных категорий граждан в этом волонтерском направлении.

Следующее направление волонтерства – **социальное служение** (дела милосердия) – исторически оформленное, социально-культурное явление, представленное в деятельности Церкви или религиозных общественных организаций. Отметим, что становление правовых основ социального служения Церкви происходит со второй половины 80-х – в начале 90-х гг. XX в. Так, Конституция (1993 г.) подтвердила отделение религиозных объединений от государства. В Федеральном Законе «О свободе вероисповеданий» (1997 г.) религиозным объединениям и церквям было разрешено заниматься благотворительностью. «Основы социальной концепции Русской Православной Церкви» были приняты на Архиерейском соборе (2000 г.). В дальнейшем в «Концепции миссионерской деятельности Русской Православной Церкви на 2005 – 2010 гг.» были отражены перспективы развития православной миссии. В настоящее время выделены структуры, организующие социальное служение: синодальные отделы по религиозному образо-

ванию и катехизации; по церковной благотворительности и социальному служению; Всецерковное православное молодежное движение; Комиссия по делам монастырей.

Исторически сложилось так, что молодёжь в различной степени принимает участие в социальном служении [231], [82, с. 5]. Как правило, это участие проявляется в деятельности молодёжных общественных организаций религиозной направленности. По данным социологов, эти организации имеют средний приоритет у молодёжи, в то время как экологические занимают последнее место [37], [58], [85], [313, с. 104]. Ориентир на организацию работы с молодёжью не является случайным, поскольку воспитание молодёжи в духе христианских нравственных ценностей является одной из задач Русской Православной Церкви.

На территории Самарской области существует свыше 400 организаций, представляющих 23 зарегистрированные в Российской Федерации конфессии. Самой многочисленной является Русская Православная Церковь, объединившая 225 городских религиозных общин [101], [176].

В Самаре действуют молодёжные приходские центры «Татьянинцы» при храме св. мц. Татианы, центр при храме Успения Божией Матери, «Альфа и Омега» при храме св. Бориса и Глеба; в Тольятти – «Покров» Преображенского благочиния, «Преображение»; в Новокуйбышевске – «Точка возвращения» и в Сызрани – «Ника.

Кроме этого действуют студенческие общины: Межвузовский духовно-просветительский культурный Центр при Самарском государственном техническом университете (СамГТУ) (далее – Центр), клуб «Татьянинцы» на базе храма св. муч. Татьяны при Самарском государственном университете (СамГУ) (далее – клуб «Татьянинцы»), православный молодёжный клуб Международного института рынка (МИР), православный молодёжный клуб при домовом храме Самарского государственного университета путей сообщения (СамГУПС), православный студенческий клуб «Покров» в г. Тольятти (далее – клуб «Покров»).

Центр с декабря 2011г. является структурным подразделением СамГТУ, однако имеет статус межвузовского центра. Цели Центра сводятся к духовно-нравственному воспитанию студентов, созданию условий для реализации права преподавателей и студентов на свободу совести и вероисповедания и воспитанию у молодого поколения патриотизма, уважения к культурной самобытности, религиозным и национальным ценностям народов России. В Центре функционируют библиотека и видеотека, молодежные клубы различной направленности [215], [261].

В центре выделены такие направления деятельности как: проектная деятельность (участие в исследовательских проектах, а также проектах сотрудничества в рамках межвузовских объединений); организация и проведение научно-практических конференций и семинаров; консультативно-лекционная деятельность; образовательно-просветительская и воспитательная работа со студенческой молодёжью; информационно-методическая деятельность; деятельность Библиотеки Центра (проведение образовательных, консультационных мероприятий).

Социальное служение реализуется в рамках образовательно-просветительской и воспитательной работы, а также при организации акций по пропаганде здорового образа жизни.

Клуб «Татьянинцы» создан 30 октября 2008 г. на базе храма св. муч. Татианы при Самарском государственном университете. Среди направлений деятельности и форм их реализации выделим:

– просветительская деятельность (организация лекций по истории Церкви, основам православного вероучения; организация конференций, семинаров, круглых столов, фестивалей, посвященных вопросам религии, культуры и т. п.; издательство газеты «Остров татианинцев»);

– культурно-досуговая деятельность (участие в приходской жизни храма, в паломнических поездках и крестных ходах; организация встреч со студентами СамГУ и СамГУПС, с представителями других молодёжных клубов – клуба при СамГТУ, клуба «Единство» при Свято-Воскресенском мужском монастыре г. Самары; организация кино-

литературно-музыкальных вечеров; проведение состязаний по бадминтону, игра в пейнтбол, катание на лыжах и коньках);

- участие в научно-практических, исследовательских проектах (молодежные слеты различных уровней);

- социальное служение (проект «Детский остров»; акция «Россия без абортотв – 2010», акция «Молодёжь губернии салютует Победе»).

По инициативе студентов тольяттинских ВУЗов 4 сентября 2005 г. было организовано Тольяттинское православное молодёжное движение, которое в 2007 г. разделилось на две части: Центрального и Преображенского благочиния. Весной 2009 г. клубу дано название «Тихий ветер», которое осенью 2010 г. было изменено на «Покров». Основными целями деятельности КПМ «Покров» являются: воцерковление и катехизация молодёжи, проповедь Евангелия в современном мире, создание крепкого и единогодушного молодёжного объединения.

Среди направлений деятельности выделены: просветительская и культурно-досуговая деятельность, а также социальное служение, которое сводится к помощи сиротам детского дома «Ласточка», детям школы-интерната для детей с задержкой психического развития. Помощь реализуется в формах поздравлений детей с церковными праздниками; организации футбольных матчей для детей; постановок кукольных и костюмированных представлений на Евангельские темы; организации концертов струнных инструментов и церковного пения для детей; помощи детям в изучении Закона Божиего, совместного посещения храмов и т.п. Помощь людям пожилого возраста реализуется в формах поздравления их с церковными праздниками и в непосредственном общении с ними. Организация миссионерских поездок предполагает благоустройство территории; помощь в организации богослужений; обучение женщин основам церковного пения; общение с детьми местной школы и их родителями. Кроме этого укажем помощь пациентам неврологического отделения городской больницы.

Таким образом, социальное служение реализуется в разнообразных формах в отношении различных категорий нуждающихся, что свидетельствует о большом потенциале данного вида деятельности.

Однако среди форм социального служения доминируют групповые, в то время как реализация массовых форм способствовала бы популяризации социального служения среди молодёжи. Отметим также, что социальное служение распространено среди молодёжи старшего возраста. Считаем необходимым привлечение к социальному служению молодёжи в возрасте от 14-17 лет, что обеспечит определенную преемственность. Кроме этого молодёжи следует обеспечивать субъектную позицию, в то время как в социальном служении представители молодёжи часто выступают в роли исполнителей инициированных руководством организации мероприятий. Подчеркнем, что в организации социального служения как любого из вышеназванных направлений волонтерства следует обращать внимание на профилактику синдрома эмоционального выгорания волонтеров.

Отметим, что ВУЗы при организации работы со студентами не в полной мере используют потенциал социального служения. Однако наличие профессорско-преподавательского состава, работодателей как социальных партнеров и других субъектов образовательного процесса позволит расширить возможности реализации различных форм социального служения, привлечь к его реализации передовую часть молодежи, представив социальное служение как самостоятельное молодёжное движение.

Широкое развитие получает **спортивное волонтерство**. Историю отечественного спортивного волонтерства следует начинать с 80-х гг. прошлого века, когда подготавливалась Олимпиада 1980 г. и последующие. Волонтеры стали признаваться «официальными помощниками» олимпийских оргкомитетов. Во многом именно работа волонтеров помогает создать и поддерживать атмосферу спортивного мероприятия. Не случайно волонтеров называют «лицом» тех или иных спортивных мероприятий.

Спортивное волонтерство в России является сравнительно новым направлением, чье становление во многом определили XXVII Всемирная летняя Универсиада в 2013 г. в г. Казани, XXII Олимпийские Зимние Игры и XI Паралимпийские Зимние Игры (2014 г.) в г. Сочи,

чемпионат по водным видам спорта в Казани (2015 г.), а также подготовка к Чемпионату мира по футболу (2018 г.).

Функционал волонтеров на спортивных мероприятиях разнообразен, например, на Универсиаде в Казани были выделены: волонтеры общего профиля, волонтеры-специалисты, непосредственно спортивные волонтеры, городские волонтеры и др.

Одним из основных требований является наличие у волонтеров знания английского языка. К волонтерам Универсиады (Казань, 2013г.) в качестве основных предъявлялись такие требования как: возраст (не меньше полных 18 лет); наличие коммуникабельности, стрессоустойчивости, умения работать в команде. Также следует выделить: приверженность здоровому образу жизни, интерес к спорту, спортивным соревнованиям и др.

Анализ опыта работы с волонтерами на крупных международных спортивных мероприятиях свидетельствует о важности специальной подготовки волонтеров. При этом спортивные волонтеры проходят три этапа обучения:

1. Общее обучение (*general training*): знания об Универсиаде 2013 и истории студенческого спорта, терминология Игр, введение в виды спорта Универсиады 2013, схема и график соревнований, объекты Универсиады 2013, транспортная схема, принципы волонтерства, коммуникационные навыки, межкультурное взаимодействие, командная работа, работа со СМИ, основы медицинских знаний и т. д.

2. Специальное обучение (*job specific training*): зоны ответственности, функции, специальные профессиональные навыки, особенности работы, специальная лексика (в т.ч. на иностранных языках) и др.

3. Тренинг на объекте (*venue training*): сведения об объекте, зоны доступа, виды спорта на объекте, управление спортивным объектом, техника безопасности на объекте, инструктаж на рабочем месте и т. д.

В рамках подготовки волонтеров к Олимпийским играм организационный комитет «Сочи – 2014» при поддержке Министерства спорта, туризма и молодежной политики РФ, Министерства образования и науки РФ провели отбор среди учреждений профессиональ-

ного образования на право стать центром привлечения волонтеров для участия в организации и проведении XXII Олимпийских зимних и XI Паралимпийских зимних игр в Сочи в 2014г. По итогам отбора 25 вузов и один колледж получили право открыть центры по привлечению волонтеров. В целях подготовки спортивных волонтеров действуют региональные ресурсные центры («Команда – 2013», «Команда – 2015», «Команда – 2018»). Задача этих центров: создать условия для эффективной деятельности проектов программ, подготовить и обучить спортивных волонтеров для проведения мероприятий разного уровня.

На основе анализа Интернет источников выявили, что с 2006 г. на базе факультета физической культуры, спорта и туризма Марийского Государственного Университета развивается волонтерское движение «СПОРТ». Волонтеры принимают участие в организации ежегодных городских олимпиад школьников по физической культуре, турниров по мини-футболу, ежегодных массовых соревнованиях: «Лыжня России» и «Лыжня Марий Эл». В проведении спортивных мероприятий принимают участие также волонтеры общественных организаций.

В Костромской области в качестве спортивных волонтеров студенты проводят спортивные мероприятия для детей в трудной жизненной ситуации, помогают в проведении Всероссийской Спартакиады по программе Специальной Олимпиады. Ресурсный центр «Команда – 2018» в Костромской области направляет свою деятельность на поиск и поддержку спортсменов, авторов и организаторов проектов в области индустрии спорта среди российской молодежи; организуют форумы по направлению «Подготовка волонтеров для спортивных мероприятий России».

Развитию спортивного волонтерства в Самарской области во многом способствовали филантропические традиции, которые начали формироваться в начале XXI в. («Весенняя Неделя добра», «Форум добровольцев» и др.). В Самарской области студентов в качестве волонтеров привлекают к таким спортивным мероприятиям, как: Всероссийский день бега «Кросс нации», «Лыжня России». В апреле

2012г. Самарской региональной молодёжной общественной организацией «Центр социальных проектов» (СРМОО «Центр социальных проектов») в партнерстве с Департаментом по делам молодёжи был организован Добровольческий форум Приволжского Федерального Округа «ДоброСоседство!», в рамках которого выделили секцию «Спортивное волонтерство». В 2012г. волонтеры поддержали Всероссийский проект «Поезд молодёжи». На Форуме IVолга (2013-2015 гг.) проводится смена «Технология добра», во многом ориентированная на помощь действующим волонтерам и содействие оптимизации развития волонтерства в регионе.

СамГУ был официальным партнером организационного комитета Всемирной универсиады «Казань – 2013». В результате этого партнерства на базе вуза был создан центр подготовки волонтеров. Отметим, что центр рекрутинга также был открыт в Самарском государственном университете путей сообщения. В результате в штат организационного комитета от Самарской области, утвержденного казанским оргкомитетом, вошли два координатора, один тренер, несколько рекрутеров. Последние проводили собеседования с более 700 потенциальными волонтерами. В результате волонтерский корпус Самарской области составили 173 человека. По итогам Универсиады этот корпус был признан одним из лучших. Упомянутый корпус на встрече Олимпийского огня в Самарской области представляли 350 человек; на Зимних Олимпийских играх в г.Сочи (2014 г.) – 250 человек. На Фестиваль болельщиков в г. Самаре во время Чемпионата мира (Бразилия, 2014г.), Чемпионат мира по водным видам спорта «ФИНА 2015» (г. Казань) также делегировались самарские волонтеры.

Отметим опыт сотрудничества СРМОО «Центр социальных проектов» – члена Ассоциации волонтерских центров России, Департамента по делам молодёжи Самарской области и Департамента культуры, туризма и молодёжной политики городского округа Самара. Подобное партнерство позволило организовать региональный волонтерский корпус Чемпионата Европы по дзюдо для клубных команд («Золотая лига дзюдо», 100 волонтеров).

В 2015 г. СРМОО «Центр социальных проектов» организовал работу волонтерского корпуса Чемпионата России по настольному теннису (40 волонтеров), реализовал комплексную программу по формированию и подготовке волонтеров Чемпионата мира по водным видам спорта «ФИНА 2015» (г. Казань) (700 зарегистрированных кандидатов, 25 волонтеров). 50 волонтеров были привлечены к организации Чемпионата World Skills Russia в Самаре. В Церемонии Жеребьевки в рамках Чемпионата мира по футболу (г. Санкт-Петербург, 2018 г.) участвовало 11 самарских волонтеров. В сентябре 2015 г. в организации Чемпионата России по дзюдо на призы Следственного комитета РФ работали 60 волонтеров. По данным эксперта, в Самарском регионе реализуется этап разработки программы подготовки городских волонтеров Чемпионата мира по футболу (2018 г.): *«Особый нюанс этого мероприятия заключается в риске провести одиннадцать разных чемпионатов. Важно добиться единого высокого уровня работы волонтеров в каждом регионе, где будут проходить игры. Можно выделить и определенные зоны роста: не высок уровень владения иностранными языками среди населения; малая вовлеченность волонтеров «серебряного возраста», то есть людей старшего поколения с большим жизненным опытом. Но уже сейчас мы делаем первые шаги по изменению ситуации в данных направлениях: так, в апреле 2015 года в Самаре был создан Клуб волонтеров «серебряного возраста» и 50 добровольцев старшего поколения уже проходят обучение, активно участвуют в мероприятиях. В октябре готовится к запуску пилотный проект «Волонтер – волонтеру» по обучению иностранному языку».* Движение поддержки спортивного волонтерства продолжается в деятельности волонтерского центра на базе Национального исследовательского университета.

Таким образом, спортивное волонтерство можно охарактеризовать как направление работы с молодёжью, которое позволяет приобщить ее к здоровому образу жизни, спорту. Вместе с тем требуется расширение возрастных границ отечественного спортивного волонтерства, обладающего огромным профилактическим потенциалом.

2.3. Организация волонтерства: функционально-методический анализ

Обращение внимания на организацию волонтерства во многом определяется тем, что, выражая готовность оказать помощь нуждающемуся, волонтер обязан не навредить потребителю социальных услуг (благополучателю), что требует предварительной работы с волонтером. Кроме заявленных, волонтер сталкивается с другими субъектами волонтерства, которые могут иметь к этой деятельности как прямое, так и опосредованное отношение. Соответственно, эти отношения также следует регулировать определенным образом с тем, чтобы не снизить качество волонтерских услуг. Итак, решение обозначенных задач является прерогативой координатора (тьютора, куратора) волонтеров в роли которого, как правило, выступает представитель принимающей волонтера организации или учреждения, инициатор волонтерской акции. Этот человек может быть специально подготовлен для решения поставленных задач, но может таковым и не являться. Выделим основания функционально-ролевого репертуара координатора волонтеров вне зависимости от степени его подготовки.

1. Функции координатора волонтеров:

- Планирование. Сводится к определению количества требуемых волонтеров, формулировке требований к ним, конкретизации стратегии их поиска, уточнения мотивационной программы работы с волонтерами и т. д.

- Привлечение, набор и отбор волонтеров. Предполагается, что координатор знакомится с кандидатурами волонтеров (например, непосредственно при собеседовании или опосредованно в социальных сетях), определяет объем работы, уточняет требования к кандидатам, их возможности. Реализация этой функции позволяет координатору утвердиться в выборе кандидатов, провести коррекцию дальнейших действий и т. п.

- Обучение (инструктаж) волонтеров. В зависимости от возлагаемых на волонтера задач, обучение сводится к инструктажу, либо

организации специальных тренингов, обучающих сессий, предполагающих длительную подготовку. Эта функция важна, потому что помогает координатору окончательно утвердить выбранные кандидатуры волонтеров, обеспечить в дальнейшем качество их работы.

– Документоведение. Отношения между координатором как представителем какой-либо организации, учреждения и волонтером следует оформить законным образом, что может выражаться, например, в форме договора о безвозмездном оказании услуг, заключении определенных соглашений между сторонами и т. п. Координатор несет ответственность за волонтера на период сотрудничества с ним.

– Мотивирование и поддержка. Первоначальный интерес волонтера к акции может снижаться, а для ее эффективной реализации требуется постоянное поддержание волонтерского интереса. В этой связи координатор учитывает мотивы участия волонтера и предлагает специальную мотивационную программу. Кроме этого координатор может проводить информирование, консультирование волонтеров, содействовать организации их свободного времени и т. п.

– Оценивание. Волонтерство как циклический процесс имеет свое начало и окончание. По итогам реализации акции координатор обязан провести анализ деятельности волонтера и вынести оценку, которая может быть выражена в различных формах. Реализация этой функции позволяет координатору формировать банк данных о волонтерах, в дальнейшем приглашая к работе «проверенных» волонтеров, что сводит к минимуму возникновение проблемных ситуаций, связанных с организацией волонтерства.

2. Роли координатора волонтеров: администратор, посредник, помощник, учитель, адвокат, психолог, медик, менеджер, специалист по связям с общественностью и другие.

Указанный функционально-ролевой репертуар координатора волонтеров многообразен и сложен одновременно. Однако именно качество исполнения данного репертуара влияет на эффективность организации волонтерства.

Среди этапов организации волонтерства выделяем основные: планирование деятельности; привлечение, набор и отбор волонтеров;

обучение (инструктаж); документоведение; мотивирование и поддержка волонтеров, оценивание волонтерства. Конкретизируем их суть.

Этап «Планирование». На этом этапе координатор подготавливается к работе с волонтерами. Кроме собственной подготовки осуществляется подготовка других субъектов волонтерства: коллег, партнеров и тех, с кем волонтеры будут взаимодействовать. Выявляются преимущества и проблемные зоны организации волонтерства.

Основной перечень вопросов, на которые следует ответить координатору на этом этапе сведем к следующим:

- для решения каких задач требуются волонтеры?
- какие требования к волонтерам будут предъявлены?
- какое количество волонтеров требуется?
- в какие сроки нужно найти волонтеров?
- где можно найти волонтеров, отвечающих требованиям?
- какие ресурсы следует привлечь для поиска волонтеров?
- что нужно сделать, чтобы волонтер качественно выполнил работу?
- какие условия для этого должны быть созданы?
- какие ресурсы привлечь для улучшения работы с волонтерами?

Если в работе с волонтерами будут участвовать несколько субъектов, есть вероятность, что волонтер будет взаимодействовать не только с координатором. В этом случае следует дополнительно решать вопрос о подготовке других субъектов к работе с волонтерами.

Этап «Привлечение, набор и отбор волонтеров». На данном этапе осуществляется работа с мотивацией потенциальных волонтеров. Именно мотивация во многом определяет эффективность выполнения поставленных задач. Мотивация понимается как процесс стимулирования кого-либо (отдельного человека или группы людей) к деятельности, направленной на достижение целей [170]. Мотивы – внутренние побудители волонтеров.

Выделяют несколько методов, которые используются на этом этапе: собеседование, анкетирование, тестирование, наблюдение.

Собеседование помогает координатору непосредственно пообщаться с кандидатом в волонтеры, выявить его мотивацию. Координатору следует составить предварительный перечень задаваемых при встрече вопросов. Они будут определяться теми задачами, для решения которых принимается волонтер. Например, для спортивного волонтерства важно уточнить наличие у кандидата хронических заболеваний (можно избежать определенных осложнений, если вовремя узнать о состоянии здоровья потенциального волонтера). Важно, чтобы и волонтер был подготовлен к собеседованию с тем, чтобы все нюансы предстоящего сотрудничества, были учтены обеими сторонами.

С помощью анкетирования можно получить общую информацию о волонтере, его волонтерском опыте, мотивах участия в волонтерстве, в перспективе – уровень адаптации волонтера к организации и т. д.

Тестирование во многом направлено на составление психологической характеристики потенциального волонтера.

Наблюдение позволяет увидеть потенциального волонтера в действии, скорость его реакций, манеру поведения, общения с другими людьми и т.п.

На данном этапе координатор может познакомить потенциального волонтера с деятельностью организации, учреждения, с сотрудниками, особенностями их работы. Подобное ориентирование потенциального волонтера на месте предполагаемой работы позволит ему утвердиться в правильности выбранного функционала или отказаться от работы. Координатор, в свою очередь, может использовать метод наблюдения с тем, чтобы получить дополнительные данные о кандидате. Следует учесть, что выбор и применение заявленных выше методов определяются, прежде всего, сложностью функционала волонтера.

Этап «Обучение или инструктаж волонтеров». Содержание и объем обучения определяется сложностью решаемых волонтером задач. В любом случае приветствуется, если волонтер получит памятку об основных требованиях к волонтеру в рамках проводимой акции или методические материалы, которые помогут начинающему волонтеру. Помимо этого важно, чтобы между координатором и волонтером

была установлена обратная связь в социальной сети, по сотовой связи и т.п.

Обучение потенциальных волонтеров осуществляется в следующих формах: инструктаж накануне работы; обучение при выполнении конкретного функционала; повышение квалификации (при наличии у волонтера специальной подготовки); перепрофилирование. Указанные формы обучения выступают частью мотивационной программы, направленной на поддержку волонтера.

В период обучения волонтеру могут помочь избавиться от существующих в его представлениях «ярлыках» о потенциальных получателях услуг и неверных представлениях о волонтерстве; акцентировать внимание на филантропически важных коммуникативных (вербальных и невербальных) проявлениях. Волонтер также может познать свой эмоциональный потенциал (эмоциональную реактивность и эмоциональную активность). В дальнейшем это позволит определить вероятность эмоционального выгорания волонтера и прогнозировать последующую вовлеченность в волонтерство.

Имеет смысл подчеркнуть важность сформированности у волонтера коммуникативной компетентности, позволяющей находить общий язык с различными категориями граждан, с другими волонтерами, конструктивно разрешать конфликтные ситуации и т. п.

При обучении волонтеров учитывают, что подготовка проходит в свободное время волонтера. Соответственно, нужно обратить внимание на форму проведения занятий. Приветствуются активные методы обучения, интерактивные формы, сопровождаемые раздаточными материалами. Если волонтеры работают в команде, то актуальны будут групповые занятия. Однако не исключены и индивидуальные занятия, консультации волонтеров.

Свидетельством прохождения обучения может стать специальный документ, который пополняет портфолио волонтера, служит свидетельством наличия у него определенных компетенций.

Этап «Документоведение». Утверждение кандидатуры волонтера приводит к подписанию с ним договора или иных документов, регламентирующих отношения между сторонами.

Этап «Поддержка». Поддержку можно охарактеризовать количественными параметрами, когда используются структурные характеристики общности и социальных сетей, степень социальной интегрированности, число контактов волонтера. Качественными параметрами могут быть способы включенности волонтера в команду, наличие определенного типа взаимоотношений, содержательные аспекты межличностных отношений с субъектами волонтерства и т. п.

По содержанию поддержка волонтеров может быть организационно-правовой, коммуникативно-психологической, профессионально-трудовой, медико-социальной; по времени, длительности осуществления – постоянной, периодической и ситуационной; по направленности – мотивационно-стимулирующей, защитно-упреждающей, разрешающей и др.

Анализ социономической литературы, обращение к теории М.Раудсеппа, позволяет выделить эмоциональную, информационную, статусную, диффузную, инструментальную поддержку. Каждый вид поддержки выполняет определенные функции.

Эмоциональная поддержка. Мы склонны характеризовать волонтерство как эмоциональный труд, поскольку от волонтеров ожидают демонстрации искусства социальной интеракции, что определенным образом влияет на эмоциональную атмосферу акции [34]. Именно поэтому предполагается, что расположению волонтера к доверительному общению, снижению психического, эмоционального напряжения способствует выражение заботы, понимания, симпатии по отношению к нему.

Для волонтера важной является эмоциональная сторона отношений, которая устанавливается в команде. Поэтому необходимо обратить внимание на организацию процесса командообразования, что предполагает знакомство волонтеров и других субъектов, адаптацию

друг к другу, организацию оптимального взаимодействия и завершение работы, когда команда распадается либо продолжает функционировать на новом уровне своего развития.

Информационной поддержке принадлежит ключевая роль при наделении волонтера сведениями, необходимыми для решения поставленных перед ним задач, раскрытии возможных вариантов решения, помощи при анализе сложившихся обстоятельств, в возможности посмотреть на ситуацию со стороны и проведении переоценки своего мнения.

Статусная поддержка состоит в предоставлении волонтеру возможности для положительного социального сравнения, в поддержании самоуважения, помощи в самоактуализации имеющегося у него личностного и профессионального потенциала.

Инструментальная поддержка обеспечивает конкретную материальную, натуральную, иную практическую помощь. Деятельность волонтера не предполагает материальной оплаты, но волонтер может быть поддержан ресурсами для оптимального выполнения поставленных задач (льготы при проезде в транспорте, униформа, инвентарь и т. д.).

Диффузная поддержка предполагает организацию дружеского общения, совместного приятного времяпрепровождения в рамках свободного времени волонтеров.

Итак, поддержку волонтеров предлагаем понимать как деятельное отношение к волонтеру, направленное на содействие повышению эффективности организации волонтерства.

Координаторам волонтеров следует соблюдать принципы менеджмента с тем, чтобы выполнение сложной работы было посильным для волонтера, а выполнение работы, не требующей особой подготовки, сопровождалось положительными эмоциями. На любых волонтерских позициях волонтеру нужно ощущать значимость своей деятельности, поддержку со стороны окружающих. Наличие и своевременное не устранение источников возникновения эмоционального сгорания у волонтеров может стать основой для снижения позитивной

оценки волонтерства, возникновения личностных деформаций и появления негативного отношения к окружающим у волонтера.

Этап «Оценивание». Оценивание труда волонтера призвано обеспечить его поддержку как человека доброй воли. Оно становится стимулом для дальнейшего личностного и профессионального роста волонтера. Кроме этого важным является отмечание вклада волонтерской команды, что свидетельствует о росте солидарности между членами общества. Именно поэтому важно к реализации этого этапа привлекать представителей общественности, средств массовой информации, иных представителей гражданского общества.

Оценивание буквально пронизывает все этапы организации волонтерства. Так, на этапе «Планирование» оценивание помогает определить перспективы дальнейшей деятельности; на этапе «Привлечение, набор и отбор волонтеров» – конкретизировать выбор волонтеров; на этапе «Обучение или инструктаж волонтеров» оценивание позволяет провести коррекцию деятельности с целью повышения ее эффективности; на этапе «Документоведение» оценивание юридически закрепляет отношения между субъектами; на этапе «Мотивирование и поддержка» оценивание стимулирует развитие волонтерского движения.

Кроме этого оценивание может быть внешним. В этом случае привлекаются сторонние эксперты. Для внутреннего оценивания достаточно аналитической работы координатора волонтеров или руководства. При оценивании используются как количественные, так и качественные показатели.

Таким образом, организация волонтерства представляет собой поэтапный процесс, в котором ключевыми субъектами выступают координатор и волонтеры, организация деятельности которых определяется функционально-ролевым репертуаром обоих субъектов.

ГЛАВА 3.

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОЛОНТЁРСТВА

*Всякое учение должно быть
только ответом на вопрос,
возбужденный жизнью.*
Л.Н. Толстой

3.1. Характеристика студентов как волонтеров

В первую очередь необходимо конкретизировать сущность «идеи университета» поскольку именно «дух университета» определенным образом влияет на личностно-профессиональное становление студентов.

Традиционно классический университет понимается как университет, в котором наблюдается единство обучения и исследования. Приобщение к науке способствует не только развитию ума, но и нравственной силы личности. Поэтому наряду с исследовательской, профессиональной, культурологической функциями университета к числу основных функций относят воспитательную функцию.

Этапы развития университетского образования изложены И.Н.Емельяновой [84]. В нашей работе они конкретизированы посредством обращения к исследованию И.Л. Савельева [243].

Первый этап (академический) – середина XVIII в. (период деятельности первого академического университета 1725-1766 гг.). Университетская среда стимулировала научный интерес студентов к самостоятельному научному поиску.

В Указе Петра I об учении и училищах «Об учреждении академии наук. 28 января 1724 г.» следующим образом уточнялась суть университета:

§ 1. «Университет есть собрание ученых людей, которые наукам высоким, яко теологии и юриспруденции (прав искусству), медицины и философии, сиречь до какого состояния оные ныне дошли, младых людей обучают; Академия же есть собрание ученых и искусных людей, которые не токмо сии науки в своем роде в том градусе, в котором оные обретаются, знают, но и через новые инвенты (издания) оные совершить и умножить тщатся, а о обучении прочих никакого попечения не имеют.

§ 3. ...и такое здание учинить, чрез которое бы не токмо слава сего государства для размножения наук нынешнем временем распространялась, но и чрез обучение и расположение оных пользы в народе впредь была.

§ 14. В университете четыре факультета имеются, а именно: 1) теология, 2) юриспруденция, 3) медицина и 4) философия [214].

Второй этап (культурно-просветительский) – вторая половина XVIII в. (с момента создания Московского университета в 1755 г. до начала распространения университетской практики в России в начале XIX в.).

В качестве примера достижений этого периода И.Н. Емельяновой приводится опыт типографской деятельности Московского университета: открытие книжной лавки, издание первой в стране негосударственной газеты «Московские ведомости» и первого в стране литературного журнала «Полезное увеселение». Кроме этого исследователь подчеркивает, что профессора в тот период ориентировались не только на передачу студентам знаний, но и духовное развитие их личностей.

Третий этап (обучающе-регламентированный) – XIX в. – начало XX в. (с момента создания Министерства народного просвещения до революции 1917 г.). На этом этапе были приняты университетские уставы (1804 г., 1835 г., 1863 г., 1884 г.), цель которых сводилась к регламентации деятельности университетов и формированию государственной политики в области образования. Рассмотрение университетов не как «ученого сословия», а «учебного учреждения» (устав 1835 г.),

ужесточение контроля за их деятельностью провоцировали перманентный конфликт университетов и государства. Согласно уставу 1863 г., профессорская корпорация получила самоуправление. Студенты рассматривались как отдельные посетители, не имеющие права на корпоративное устройство, а посторонние лица не допускались к посещению занятий.

В период с 1863 по 1884 гг. просуществовал университетский устав, согласно которому, студентам разрешалось устраивать сходки, создавать кружки самообразования и землячества. После покушения на императора Александра I организации внеучебного толка в стенах учебных заведений были запрещены. Неофициальным путем действовали в Казанском университете Симбирское, Саратовское, Самарское, Вятское и другие землячества [243]. Отличительное чертой российского студенчества было его стремление к «левизне» (в партии эсеров, анархистов, марксистских кружках участвовали студенты).

Вместе с тем исследователь И.Л.Савельев подчеркивает, что именно идеи радикализма и народного блага, составлявшие атмосферу высшей школы того периода, способствовали формированию в России нового типа интеллигентной молодёжи [243]. «... свое воспитание интеллигентный юноша получает в средней школе, не у педагогов, конечно, а в своей новой товарищеской среде. Это воспитание продолжается в университете» [40]. Характерно, что как таковые институты вторичной социализации молодежи (студенчества) при наличии кризиса традиционной семейной социализации, отсутствовали. Это привело к выделению молодёжи в качестве самостоятельной социально-демографической группы в конце XIX – начале XX вв.

Четвертый этап (профессионально-идеологизированный) – первые десятилетия советской власти. Университеты перестраивались по типу профессиональных вузов. Приоритет отдавался практической подготовке специалистов. Идеология диктовала условия во всех сферах общественной жизни. Соответственно, воспитание в университетах не было исключением. Оно регламентировалось в партийных документах. Так, в резолюции VI съезда РСДРП (б) (июль-август 1917

г.) отмечается, что рабочая молодежь играет особую роль в рабочем движении. Партийным организациям вменялось в обязанность обратить самое пристальное внимание на организацию молодежи [136].

В октябре 1918 г. создается Российский коммунистический союз молодежи (РКСМ) – единственная молодёжная общественно-политическая организация в стране. Согласно циркулярному письму ЦК РКП (б) «Об организации Коммунистического Союза Молодежи» (ноябрь, 1918 г.), все партийные организации должны были содействовать открытию комсомольских ячеек. В июле 1924 г. РКСМ был переименован в РЛКСМ. На V съезде РКП (б) эта организация признавалась единственной массовой боевой политической организацией молодежи, которой следовало вербовать в свой состав рабочую, крестьянскую молодежь, середняков и интеллигенцию. В высшей школе РЛКСМ организовал рациональное коммунистическое воспитание студентов. В 1926 г. организация была переименована во Всесоюзный Ленинский Коммунистический Союз Молодежи (ВЛКСМ). В начале 30-х гг. военно-техническое, патриотическое воспитание молодёжи было закреплено именно за этой организацией.

Требования же к выпускнику высших учебных заведений сводились к тому, что они должны иметь «широкий общественно-политический кругозор», быть «организаторами производственной активности широких масс трудящихся», согласно Резолюции пленума ЦК ВКП (б) от 10-17 ноября 1929 г. [137].

Обратим внимание на декреты в области высшего образования на профессионально-идеологизированном этапе.

Таблица 4

Декреты в области высшего образования и их последствия

Название	Суть содержания	Последствия декретов
Декрет Совнаркома РСФСР «О правилах приема в высшие учебные заведения» (1918 г.).	Отмена национальных, сословных и иные ограничений при приеме в высшие учебные заведения. В национальных республиках разрешено преподавание на языке коренного населения. Прием в вузы граждан обоего пола, достигших 16 лет при предъявлении удостоверения о личности и возрасте. Отмена платы за обучение. Установление стипендии.	Сохранение существовавших и открытие новых вузов. Для обучения рабочих и крестьян созданы подготовительные курсы, а позднее – рабочие факультеты (рабфаки).
Декрет Совнаркома «О некоторых изменениях в составе и устройстве государственных учебных и высших учебных заведений Российской Республики» (1918г.).	Упразднение научных степеней и званий. Профессора и преподаватели со стажем научной и учебной работы 10 и более лет с 01.01.1919г. выбывали из состава служащего персонала и избирались по Всероссийскому публичному конкурсу на общедоступной основе.	Стратегия «выживания» «старой» профессуры и интеллигенции из вузов не привела к существенным изменениям в составе персонала вузов.
Декрет Совнаркома «Положение о высшей школе» (1921 г.).	Вузы подчинялись Наркомпросу через Главный комитет профессионально-технического образования (Главпрофобр). Правление вузов назначались Наркомпросом. Ректоры несли единоличную ответственность за вузы. Каждый вуз был обязан иметь в своем составе рабфак. Профессора назначались Государственным ученым советом Наркомпроса, а преподаватели – правлением вуза.	Утверждение в вузах принципа централизации и единоначалия. Сформирована сложная система управления высшей школой.
Декрет «Об изменении некоторых статей Положений о вузах» (1925 г.).	Личные, групповые интересы должны быть связаны с интересами класса. Повседневная работа должна быть подчинена задачам пролетариата.	Изменения в устав внесены в 1930г. Утверждалось управление «сверху». Роль студенческих организаций упразднена.

Таблица 4
(продолжение)

Название	Суть содержания	- Последствия декретов
Декрет Совнаркома «О создании Института по подготовке красной профессуры» (1921 г.).	Институционализация профессионального образования, укомплектованного «идеологически подкованными» кадрами.	Обеспечение вузов марксистскими научно-педагогическими кадрами.
«Положение о научных работниках высших учебных заведений» (1924 г.).		
Постановление Совнаркома СССР «О подготовке научных и педагогических работников» (1934г.).		
Постановление Совнаркома СССР «Об ученых степенях и званиях» (1934 г.).		
Постановление «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой» (1936 г.).		
Постановление Совнаркома СССР «О введении штатных должностей и должностных окладов для профессорско-преподавательского состава в высших учебных заведениях» (1937 г.).		

Молодёжь в период советской власти привлекали к решению военных и хозяйственных задач. Характерно, что каждый пятый житель страны был в возрасте от 14 до 22 лет. Основная часть молодёжи (28 млн. человек) проживала в деревне, небольшая – 4 млн. человек [273, с. 14]. Итак, молодёжь при таких статистических данных рассматривали, прежде всего, как трудовой ресурс. Не случайно самоотверженность в труде и бескорыстная помощь советскому государству воспитывались у молодёжи в качестве основных ценностей. Однако в период НЭПа начинают использоваться экономические рычаги, которые сводились к признанию стремления у молодёжи улучшить свое экономическое положение, получая профессиональное образование и соответствующую квалификацию.

Пятый этап (научно-методический) – послевоенный период – 1980-е гг. В период Великой Отечественной войны Всесоюзный комитет по делам высшей школы вводит учебные планы с сокращёнными сроками обучения – 3,5 года для вузов с 5-тилетним сроком обучения и 3 года для вузов с 4-хлетним сроком обучения. Эти планы действовали до 1942 г. [243]. Значительное внимание уделяется идейно-политической работе с молодёжью.

В период с 1946-1950 гг. высшая школа была призвана расширить подготовку специалистов высшей квалификации, что способствовало к увеличению численности студентов, развитию заочного и вечернего образования. Последующая программа развития высшего образования (1951-1955 гг.) была направлена на совершенствование профессиональной подготовки кадров с высшим и средним специальным образованием. В феврале 1956 г. было намечено увеличить выпуск специалистов по сравнению с первой пятилеткой в 1,5 раза. Благодаря реализации постановлений 1959 г. возросла численность работников с высшим образованием (с 1950-1965 гг. в 3,5 раза) [243].

В период 60-х гг. в университетах проходила подготовка специалистов широкого профиля, способных решать крупные научные проблемы, стремящихся ускорить научно-технический и социальный прогресс. Университеты превращались в «ведущие учебно-методи-

ческие центры высшей школы», осуществляющие подготовку и переподготовку научно-педагогических кадров, выпускающие учебную, научную, методическую литературу. Идеино-воспитательная работа ориентировалась на формирование социально активной личности в условиях существующего социального устройства, а молодёжь рассматривалась как «созидательная, творческая сила в борьбе советского народа за коммунизм» [223, с. 107]. В Программе КПСС в области воспитания коммунистической сознательности молодёжи были выдвинуты следующие задачи:

- формирование научного мировоззрения;
- трудовое воспитание;
- развитие пролетарского интернационализма и социалистического патриотизма;
- всестороннее и гармоничное развитие человеческой личности;
- преодоление пережитков капитализма в сознании и поведении людей;
- разоблачение буржуазной идеологии [223, с. 116-125].

В решении этих задач существенная роль отводилась средствам массовой информации.

Вместе с тем государственный патернализм привел к схоластичности образования, отсутствию элитарного образования, недостаточному обновлению методов, средств, содержания обучения и воспитания в университетах. Так, в отчетном докладе ЦК КПСС XIII съезду партии (1966 г.) указано, что «в стране имеется немало организаций и учреждений, которые призваны заниматься воспитанием подрастающего поколения. Но их деятельность часто не связана между собой» [167].

В период «застоя» высшее образование развивалось экстенсивно. Однако была осуществлена подготовка специалистов во всех областях научного знания. В Постановлении «О мерах по дальнейшему развитию общественных наук и повышению их роли в коммунистическом строительстве» от 14 августа 1967 г. задачи высшей школы сво-

дились к вооружению студентов глубокими знаниями и выработке у них навыков ведения организационной и массово-политической работы, формированию коммунистического мировоззрения [43, с. 47].

При анализе данного этапа следует обратить внимание на то, что в конце 60-х – начале 70-х гг. были закрыты дискуссионные политические клубы, запрещалась деятельность клубов по интересам, не поддерживалось творчество вокально-инструментальных ансамблей и т.п. Бюрократизация привела к заорганизованности, снижению активности, инициативности у молодёжи.

Шестой этап (инновационный) – конец XX – начало XXI вв. Наблюдается ориентация на международные требования к образованию. Воспитание личности связано с развитием способности мыслить глобально, проблемно, ориентироваться на решение конкретных проблем современного мира. Этот этап связан с реформами Болонского процесса.

Резюмируя, отметим, что политика в отношении студенчества разрабатывалась на всем протяжении советской власти и непосредственно реализовывалась через комсомол. Партийно-политическая модель молодёжной политики распространялась на студенчество как передовую часть молодёжи, накладывая определенный отпечаток на процесс социализации и профессионализации. Высшая школа в советский период представлялась социальным институтом по воспроизводству специалистов-исполнителей. При этом отметим, что воспитательная функция ни на одном из обозначенных этапов не была ведущей, осуществляясь в ходе реализации других социальных функций учреждений высшего образования.

Для составления полной характеристики студентов как волонтеров следует рассмотреть студенчество как составную часть молодёжи, учитывая существующие концепции молодёжи, результаты анализа социально-экономического положения молодёжи в современном обществе. При этом нужно учесть, что, с одной стороны, у студенчества присутствуют черты молодёжи как социально-демографической группы. С другой стороны, студенчество обладает своими специфиче-

ческими чертами. И те и другие непосредственно отражаются в практике организации волонтерства. Учитывая, что студенчество выступает передовой частью молодёжи, организация работы с данной группой представляет не только научный, но и общественный интерес.

Период обучения в вузе совпадает для молодежи со студенческим периодом (время обучения в вузе), который соотносится с кризисом юности, состоящим в возникновении противоречия между активным приобщением к различным формам жизнедеятельности и несоответствием реального и идеального (В.И. Слободчиков). Студенческий период обозначен возрастными границами от 17 до 21 (22) лет.

Студенчество – это «особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенная высшим учебным заведением. Ведущей для этой группы является учебно-профессиональная деятельность, направленная на приобретение социально профессионально значимых знаний, умений и качеств личности. В социально-психологическом аспекте студенчество отличается от других групп населения достаточно высоким образовательным уровнем, активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации» [92].

Большую роль в становлении современных представлений о молодежи сыграли работы советских социологов А.И. Запесоцкого, С.Н.Иконниковой, В.Т. Лисовского, Т.Э. Петровой, Е.Г. Слуцкого и др. Современная работа с молодёжью во многом базируется на существующих концепциях молодёжи.

Согласно гуманистической концепции молодёжи (И.М. Ильинский), следует не столько поделить субъектностью с молодёжью, сколько опереться на ее субъектность с целью последующего развития общества [156, с. 8].

Концепция социализационной нормы (А.И. Ковалева) направлена на сосредоточение внимания на воспроизводстве молодёжью социальных связей, культурных ценностей общества. Социализационная норма представляется устоявшейся совокупностью правил передачи

социальных норм и культурных ценностей от поколения к поколению.

Концепция В.И. Чупрова ориентирует специалистов по работе с молодёжью на ее восприятие как социально-демографической группы, основными функциями которой являются воспроизводственная, инновационная, трансляционная [314].

Рискологическая концепция (Ю.А. Зубок) центральной чертой молодёжи признает риск, возникающий в результате действия различных факторов (социокультурные общественные изменения, трансформация механизма взросления и др.).

Концепция Е.Л. Омельченко, построенная на основе структурно-статусного и культурно-психологического подходов, предполагает, что социализация современной молодёжи определяется взаимодействием досуговой, рабочей, свободной и контролируемой активностью данной социально-демографической группы.

Таким образом, основные концепции молодёжи можно объединить одной идеей, а именно: за молодёжью закрепляется потенциал, который определяет настоящее и будущее государства. Однако проблемы, которые затрагивают современную молодёжь, провоцируют рассмотрение ее сквозь призму трудной жизненной ситуации.

Обобщая проблемы, свойственные молодёжи, исследователь В.Н.Ярская выделяет проблемы, связанные с трудоустройством и экономическим положением молодёжи, состоянием ее здоровья, проблему девиантного поведения молодёжи и др.[266].

Так, глобальные экономические проблемы непосредственным образом отражаются на положении молодёжи, качестве ее жизни. Наблюдается, по свидетельству В.В. Петрова, сужение «коридора возможностей» для молодёжи. Экономическое неравенство, с одной стороны, и отсутствие устоявшейся системы ценностей, с другой стороны, становятся факторами вовлечения молодёжи в радикальные группировки и экстремистские организации.

Вместе с тем анализ французского опыта (1968 г.) свидетельствует о том, что активность «молодых бунтарей» может быть переведена

в легальное русло «социальной» модели демократии. Подобные примеры находим в отечественной практике работы с молодёжью. При этом определенную роль в социализации молодёжи играют молодёжные и детские общественные организации и объединения. Они выступают основными субъектами вторичной социализации представителей подрастающего поколения [66]. Успешное функционирование этих организаций во многом определяется использованием ими волонтерства в качестве ресурса работы с молодёжью.

Кризисные социально-экономические условия в российском обществе негативным образом влияют на формирование ценностных установок современной молодёжи, их потребностей в различных сферах жизнедеятельности, усложняя процесс перехода от детства к взрослости. Обобщенное представление о ценностных установках молодёжи отражено в работах Л.Н. Банниковой, Л.Н. Борониной, В.В.Гриценко, И.Г. Комисаровой, И.В. Старовойтовой, В.Н. Турченко, Н.Е. Шустовой и других социологов. Так, наблюдается распространение отрицательных социально-нравственных качеств (агрессивность, грубость, хамство, бездуховность), отсутствие идеалов и стойких убеждений, зависть и недоброжелательность; ориентация на личный успех, определяемый уровнем заработка, дохода; недостаточный уровень патриотизма; признание коррупции в качестве приемлемой практики; девиантное поведение; снижение созидательно- альтруистической ориентации и т.д. [17]; [267]; [324]. Отмечается, что для молодёжи в целом характерен «моральный релятивизм», цинизм, равнодушные к идеалам; признание того, что жизненный успех во многом зависит от способности пренебрегать своими нравственными принципами [102, с. 124].

Выдвигая в качестве самостоятельной проблему кризиса системы ценностей у молодёжи, обратимся к результатам исследования О.А. Кардамонова, где на вопрос «Какие отношения между людьми в обществе являются, с Вашей точки зрения, нормальными?» с вариантами ответов: «взаимопомощь/ каждый сам за себя», выяснилось, что 40 % опрошенной молодёжи выделили «взаимопомощь». У представителей взрослого и пожилого поколения варианты ответов состави-

ли, соответственно, 34 % и 26 %. Исследователь интерпретирует полученные данные следующим образом: молодежь «придает значение взаимоотношениям в среде ровесников, диктующим жесткое требование взаимовыручки, и, во-вторых, усвоила значение и силу корпорации – устойчивого социального окружения, способствующего, в том числе, и твоему личному успеху...» [105, с. 19]. Опрошенные признают доминанту в реальных отношениях принципа «каждый сам за себя», что является свидетельством рассогласования между коллективными представлениями и социальной реальностью. Подобные данные, по мнению социолога, указывают на возрастающую вероятность стихийности ценностных ориентаций личности и вероятности проявления девиантного поведения.

Как было заявлено выше, студенчество представляется частью молодёжи и, следовательно, те особенности, которые закрепляются за данной социально-демографической группой, будут свойственны и студенчеству. Анализ работ Б.Г. Ананьева, И.С. Кона, С.Д. Смирнова, Г.А. Шайхутдиновой и других исследователей позволил выделить следующие особенности молодёжи:

- осознание своей индивидуальности, становление самосознания и формирования образа «Я», что актуализирует проявление потребностей в общении, в достижениях;
- активное развитие нравственных и эстетических чувств;
- возраст сензитивен для становления гражданственности личности и потребности быть полезным для общества;
- социально-коммуникативное пространство молодёжи находится под значительным влиянием сетевого общения в Интернете;
- состояние здоровья молодежи характеризуется низкими показателями, что объясняется недостаточной физической культурой, тем психическим напряжением, которое испытывает молодёжь, сталкиваясь с различными проблемами.

Один из основателей социологии молодёжи, В.Т. Лисовский в работе с молодежью предлагает учитывать следующие ее особенности: молодежь выбирает жизненный путь; для нее большое значение приобретает поиск интересного дела, профессии, стремление к осо-

бым формам досуга, потребность в общении со сверстниками, формирование ценностных ориентаций и т. д. Для успешной социализации молодёжи необходимо формировать у нее социальную и политическую позицию, мировоззрение, гражданственность, чувство ответственности [152].

В характеристике молодёжи, по А. Инкелесу, выделена «модерность», проявляющаяся в активной позиции, социальной ответственности, интеллектуальной самостоятельности, толерантности [340]. В русле современных образовательных реформ подобные черты в характеристике молодёжи становятся основанием для их развития с помощью ряда образовательных технологий. Указанные особенности молодежи выступают предпосылкой для ее успешной жизнедеятельности и во многом определяются уровнем образования молодёжи.

На основе теоретического анализа педагогических, психологических, социологических работ (Р.А. Войко, И.М. Ильинский, В.М.Маркина, Р.И.Михайлова, М.А. Ядова и др.) выделяем основные особенности студенчества как самостоятельной социально-демографической группы:

- студенческий период сензитивен для обучения, когда преобладающее значение закреплено за абстрактным мышлением, формируется обобщенная картина мира, устанавливаются взаимосвязи между различными областями знаний;
- формируются специальные способности;
- развиваются нравственные и эстетические чувства становления и стабилизации характера,
- происходит овладение полным комплексом социальных ролей взрослого человека и усиление сознательных мотивов поведения;
- составляет основную часть молодёжных движений;
- свойственен прагматизм.

Прокомментируем выделенные особенности.

Во-первых, результаты исследований показывают, что интеллектуальные операции (определение, сравнение, классификация) у многих студентов оказываются невысокими. Так, по данным В.М. Маркиной, Е.Г. Прудниковой, Н.Л. Хилковой, у первокурсников наблю-

дается низкий уровень школьной подготовки, отсутствие мотивации к профессионально-личностному совершенствованию, низкая культура поведения, отсутствие гражданской позиции. Вместе с тем именно от молодежи ожидают творческого мышления, наличия инновационного потенциала. Следовательно, среди задач профессиональной подготовки следует выделить развитие у студентов способности самостоятельного поиска знаний.

Во-вторых, выход студентов на рынок труда позволяет им формировать индивидуальный стиль деятельности. Однако студенческий статус в настоящее время не означает завершения выбора будущей профессии. Лишь к середине-концу обучения наблюдается своеобразный переход от неопределенности своего положения на рынке труда к некоторой уверенности в нем. Не исключается, что выбор профессии в процессе подготовки может быть переосмыслен. «Одни студенты разочаровываются в правильности выбора уже на первом году обучения, другие – в начале своего профессионального роста по специальности, третьи – после 3-5 лет работы по профессии» [90].

В контексте проблемы занятости студентов следует указать на характер трудовой занятости: для студентов занятость носит вторичный характер. По данным социологических исследований (Е.Д. Вознесенская Д.Л. Константиновский, Г.А. Чередниченко), студенты, как правило, работают в профессиях мало специализированных, но позволяющих улучшить материальное положение, что не способствует развитию специальных (профессиональных) компетенций. Профессиональная подготовка может базироваться на интенсивном подходе (Н.В. Кошман), предполагающем информационную перегрузку студентов. Сочетание учебной загруженности и вторичной занятости может негативным образом сказаться на состоянии здоровья студентов.

С учетом того, что вторичная занятость студентов может быть не связана с получаемой в ВУЗе специальностью, возрастает значение практической подготовки студентов в вузе. Вместе с тем у студентов наблюдается прагматичный подход к получению образования, что предполагает демотивацию обучения и формальное отношение к нему. В этом случае актуализируется проблема депрофессионализации

кадров социальной сферы. Это указывает на важность, с одной стороны, соотношения теории и практики, с другой стороны, использования средств обучения, которые активизируют образовательный потенциал студентов.

В-третьих, социальная активность студентов приводит к развитию профессионально значимых качеств (целеустремленность, решительность, инициатива, самостоятельность, умение владеть собой и др.). Однако наряду с наличием социальной активности наблюдается задержка социального становления студентов. Это связано с тем, что учеба в вузе требует больших временных затрат и энергии. Наряду с этим отечественные исследователи отмечают недоверие молодёжи к государству, отсутствие зависимости от мер государственной поддержки, что приводит к некоторому отчуждению от государства и отсутствию потребности вносить значимый вклад в развитие социальных институтов [166, с. 30], [224, с. 99]. Это свидетельствует о необходимости создания в ВУЗе условий, способствующих формированию социальной активности личности студентов, их вовлечение в молодёжные движения.

В-четвертых, заявленный у студентов прагматизм, как признание в качестве ценности практически полезных результатов, предполагает наличие у студентов профессиональных (потребность получить профессию), прагматических (усвоить ученый материал, чтобы в дальнейшем выстроить успешную карьеру), личных (получить одобрение от преподавателей, однокурсников) мотивов [183, с. 63.]. Так, психолог В.Н. Мясищев указывает на то, что результаты деятельности достигаются человеком в своей жизненной ситуации на 70-80 % мотивами, которые у него есть и которые побеждают его к успеху, и только 20-30 % зависят от его интеллекта [184].

Указанные мотивы, связанные с прагматизмом, приводят, с одной стороны, к самоактуализации и направленности действий на последующее самосовершенствование и положительное преобразование действительности в результате этих действий. С другой стороны, способствуют решению меркантильных задач, формальному отношению

студентов к выполняемой деятельности. Актуализировать положительную сторону студенческого прагматизма, по нашему мнению, способна специально спроектированная система обучения и воспитания в ВУЗе.

Анализ специальной литературы свидетельствует о вовлечении студенчества в волонтерство как молодёжное движение. Этому способствует созданная законодательная база; наличие учреждений, организаций, поддерживающих это движение; наличие инициаторов, координаторов волонтерства; популяризация данного вида деятельности в средствах массовой информации; привлечение к пропаганде волонтерства авторитетных для молодёжи личностей; учет работодателями волонтерского опыта при трудоустройстве; соблюдение на практике основных принципов волонтерства и т.п.

В результате участия в волонтерских акциях у студентов развиваются определенные качества личности (ответственность, эмоциональное сопереживание, эмоциональная устойчивость, креативность и др.), а также умения и навыки, к числу которых можно отнести:

- аналитические умения и навыки, способствующие анализу проблемы, активизировавшей волонтерство;
- диагностические умения и навыки, необходимые на начальном этапе организации волонтерства;
- коммуникативные умения и навыки, определяющие успешность общения и взаимодействия в процессе организации волонтерства;
- координационные умения и навыки, позволяющие выработать комплексную программу действий (выбирать средства социальной помощи, поддержки, активизации ресурсов);
- методические умения и навыки, важные при изучении опыта деятельности социальных служб и общественных организаций, систематизации полученных результатов, распространении опыта;
- организационные умения и навыки, необходимые для осуществления управленческой деятельности в процессе организации волонтерства, привлечения дополнительных ресурсов;

– прогностические умения и навыки, обеспечивающие прогнозирование реализации определенных технологий на разных уровнях волонтерства;

– экспертные умения и навыки, направленные на систематизацию достигнутого в ходе волонтерства результата, оценку эффективности, определение дальнейшей стратегии действий, проведение самодиагностики и т.д.

Однако при организации волонтерства (особенно на начальном этапе) особое внимание все же обращается на изучение мотивов волонтеров. Исходя из мотивов, по нашему мнению, волонтеров можно условно разделить на следующие группы:

– «альтруисты». Деятельность этих волонтеров подчинена потребности оказания помощи по причинам гражданской ответственности, сопереживания, чувства жалости и т. п. В прошлом они могли быть в ситуации, аналогичной той, в которой оказались люди, нуждающиеся в помощи волонтеров.

– «тусовщики». Для данного типа волонтеров потребность в общении с другими людьми, знакомствах с известными личностями, организации своего свободного времени, а также значимость участия в популярных, массовых акциях, отмечаемых средствами массовой информации, являются приоритетными.

– «карьеристы». Это волонтеры, чьи мотивы участия во многом связаны с потребностью в профессиональном росте.

Подчеркнем, что представленная классификация носит условный характер. Вместе с тем она позволяет продемонстрировать разнообразную мотивационную «палитру» волонтеров. Также выделим, по нашему мнению, парадокс, заявленный в классификации: признавая за волонтерством деятельность, направленную на безвозмездное оказание услуг нуждающимся, в классификации отмечены две группы, чьи мотивы явно не соответствуют изначальным ориентирам волонтерства. Подобная дифференциация подтверждает результаты зарубежных психологов о том, что причины помогающего поведения (альтруизм) можно назвать «замаскированным эгоизмом» (желание лучше понимать других людей, расширение перспектив получения

работы, получение одобрения в группе, избавление от личных проблем, повышения собственного достоинства, выражение заботы о других как общечеловеческой ценности и др.) [344]. Кроме этого классификация учитывает разнообразие направлений волонтерства, которые не сводятся лишь к оказанию помощи нуждающимся, а распространяются на досуговую, профессиональную и другие сферы. Также учтено, что социально-психологический портрет современной молодежи создается под влиянием различных внешних факторов (социальных, экономических, политических, культурных и т.д.), определяющих в итоге ведущие мотивы ее деятельности.

Наряду с заявленной классификацией собственный опыт позволяет выделить несколько уровней готовности студентов к организации волонтерства:

начальный уровень характерен для волонтеров, имеющих общую базовую подготовку или специальную подготовку для решения конкретных задач в роли помощника, посредника, аниматора. Для этого уровня стаж волонтерства не принципиален, но важен интерес к волонтерству, отдельным направлениям; эпизодическое или системное участие в волонтерстве. На этом уровне у волонтера существует потребность в координаторе.

Средний уровень включает специальную подготовку для решения конкретных задач, участие в специализированных летних школах, семинарах, тестовых мероприятиях и пр. Для достижения этого уровня важно систематическое участие в волонтерстве на протяжении нескольких лет. Это становится основанием для возможности выступления волонтера в качестве помощника, посредника, учителя, консультанта. Итак, для данного уровня характерна специализация на выполнение определенных ролей и отдельных функций; готовность к организации волонтерства при участии координатора.

Высокий уровень предусматривает наличие специальной подготовки в качестве координатора, тренера волонтеров. Опыт волонтерства при этом может составлять свыше четырех лет. Волонтер выступает в качестве посредника, координатора, учителя, эксперта. Характеризуя готовность к организации волонтерства на этом уровне, отме-

чаем профессионализм в работе с волонтерами, готовность выполнять разнообразные роли и многообразный функционал на высоком качественном уровне, а также высокую ответственность за результаты своей деятельности.

Таблица 5

**Сопоставительный анализ модели волонтера
с функционально-ролевым репертуаром бакалавра
социальной работы-организатора волонтерства**

Модель волонтера	Функции бакалавра	Роли бакалавра	Специфика организации волонтерства
Выбирает оптимальную технологию волонтерства для решения задач	Прогностическая	Помощник, посредник, аниматор	Прогнозирование использования социально-экономических технологий
Обладает стрессоустойчивостью, оптимизмом, интересуется общественной жизнью	Моделирующе-активизирующая (фасилитативная)	Помощник, посредник, консультант, психолог	Конкретизация выбора средств активизации ресурсов волонтеров
Владеет культурой речи, имеет навыки этикета	Воспитательная	Помощник, посредник, общественный деятель	Обучение навыкам общения, поведения
Проявляет эмпатию, готов к общению с разными людьми, доброжелателен	Коммуникативная	Помощник, аниматор, консультант	Установление и регулирование всех сторон общения
Способен к сотрудничеству, владеет организационными навыками	Организационная	Помощник, посредник, аниматор, адвокат	Координация деятельности партнеров, привлечение ресурсов, реализация определенных социально-экономических технологий
Готов к рефлексии, критически оценивает все стороны общения, имеет стремление к повышению профессионального уровня	Эвристическая функция	Посредник, консультант, эксперт	Планирование, оценка результатов организации, эффективности волонтерства; самодиагностика; содействие повышению профессионализма волонтеров

В результате аналитической работы выделена специфика организации волонтерства, что следует учесть при проектировании системы подготовки будущих бакалавров социальной работы к организации волонтерства.

Заявленные уровни могут быть сформированы лишь в непосредственной практической деятельности, то есть в волонтерстве. В настоящее время эта деятельность организуется непосредственно по месту обучения студентов, а именно в высших учебных заведениях.

Анализ сайтов российских вузов (Орловский государственный университет, Курский государственный медицинский университет, Марийский государственный педагогический институт, Тамбовский государственный университет, Пятигорский государственный лингвистический университет и др.) позволил выделить волонтерство в системе воспитательной и образовательной работы со студентами.

В Самарском государственном университете при кафедре теории и технологии социальной работы (2005 г.) была создана инициативная группа волонтеров «Эдельвейс», представлявшая собой добровольную самоуправляемую организацию студентов, решавшую такие задачи, как: повышение заинтересованности студентов в активном участии в социально значимых проектах различного уровня; обеспечение социального партнерства; организация обучающихся тренингов для волонтеров; организация досуга волонтеров; содействие волонтерам в карьерном росте; приобщение студентов к спортивно-оздоровительной деятельности; проведение психолого-педагогических и социологических исследований волонтерства и его влияния на развитие личности студента; пропаганда социальной активности, здорового образа жизни, филантропических ценностей среди молодежи и других категорий граждан. В 2012 г. был открыт волонтерский центр (впоследствии: Центр содействия трудоустройству и подготовки волонтеров), одной из задач которого стала подготовка волонтеров для участия в Универсиаде (Казань, 2013г.). В настоящее время в Национальном исследовательском университете существует волонтерский центр Чемпионата мира по футболу FIFA, 2018 в России.

Таким образом, рассмотрение студентов в качестве потенциальных волонтеров предполагает одновременный учет их потенциала как молодежи и специфической молодёжной группы. Характер же участия в волонтерстве определяется, прежде всего, мотивационными установками студентов. При этом организация волонтерства основана на филантропических практиках прошлого, учитывает зарубежный опыт и становится ресурсом работы с молодежью, а также ресурсом формирования гражданина, профессионала.

3.2. Технология обучения организации волонтерства

К направлениям социального образования относят: совершенствование системы профессиональной подготовки специалистов социальной сферы; разработку образовательных концепций с учетом особенностей развития гражданского общества и др. В настоящее время образовательный процесс осуществляется в специфическом социокультурном пространстве ВУЗов, которое может рассматриваться как ресурс совместной деятельности всех субъектов образовательного процесса. Это обуславливает учет принципов проектирования, позволяющих обеспечить взаимосвязь цели и содержания обучения, социокультурной направленности профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы, его нормирования.

Разделяем мнение отечественного ученого В.П. Беспалько, который убедительно доказывает, что «цель в педагогической системе должна быть поставлена настолько точно и определенно, чтобы можно было однозначно сделать заключение о степени ее реализации и построить вполне определенный дидактический процесс, гарантирующий ее достижение за заданное время» [22].

Общую цель профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы определим как создание образовательно-воспитательного пространства для личностно-профессионального становления будущих бакалавров социальной работы, когда результатом профессиональной подготовки становится филантропическая

культура будущих бакалавров социальной работы. Это является основанием для нашей дальнейшей научно-педагогической деятельности.

Частную цель профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы в рамках данной работы сведем к разработке системы формирования готовности к организации волонтерства.

Задачи для достижения частной цели:

1. Проанализировать содержание профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы.
2. Определить базовые учебные курсы.
3. Выделить модули в теоретической подготовке.
4. Выделить модули в практической подготовке.
5. Разработать модули для самостоятельной работы.
6. Выявить средства воспитания.

Учет тенденций социального образования стал основанием для обращения к гуманистическому, инновационному, информационному, интегративному, контекстному и региональному подходам к отбору содержания профессиональной подготовки. Технологический компонент профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы предполагает внедрение в образовательный процесс технологий, базирующихся на использовании активных форм обучения и индивидуализации обучения, что отвечает образовательным требованиям. «В период общественных трансформаций, – отмечает исследователь Н.М. Платонова, традиционные формы профессионального образования становятся неэффективными, так как фактически не отражают новую формирующуюся социальную культуру» [208, с. 16].

В связи с этим основная задача технологизации социального образования заключается в оптимизации управления познавательной деятельностью как студентов, так и преподавателей [208, с. 29]. При этом одним из критериев эффективности обучения, по-нашему мнению, становится уровень сформированности у будущих бакалавров социальной работы филантропической культуры. В связи с этим вновь будет уместным обращение к мнению Н.М. Платоновой: «Традиционная недооценка культурной и идеологической функции образования привела к тому, что хорошие специалисты, владея современными

знаниями, вместе с тем часто не обладают теми человеческими качествами, которые позволяли бы им принимать комплексные, ответственные решения, охватывающие проблему во всем ее многообразии» [208, с. 17].

Технологии подготовки специалистов – система средств, методов и управления учебно-воспитательным процессом, позволяющая реализовать его содержание [30, с. 163-164.].

Среди технологий, которые в настоящее время характеризуются в качестве инновационных, выделяют:

- информационные технологии, предполагающие обращение к различным компьютерным программным средствам;
- активные технологии, базирующиеся на творческом подходе к поиску, обработке, усвоению учебной информации;
- практико-ориентированные технологии, помогающие сделать обучение сопровождением будущей профессии.

Анализ содержания профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы в ВУЗе свидетельствует о недостаточном количестве учебных дисциплин, непосредственно раскрывающих суть волонтерства и ориентированных на развитие практических компетенций, позволяющих организовать эту деятельность. Вместе с тем существует потребность освоения этого аспекта профессиональной деятельности на каждом году обучения, что требует выделения базовых учебных курсов с целью формирования образовательного модуля. В качестве базовых курсов нами были отобраны: «Искусство общения», «История благотворительности в Самарском крае», «Основы социального образования», «Основы волонтерской деятельности», «Основы прогнозирования и проектирования». Учебные курсы читаются студентам, соответственно, на первом, втором, третьем и четвертом курсах, что позволяет осуществить поэтапный процесс профессионализации будущих бакалавров социальной работы. Использование идеи сквозной подготовки социальных педагогов обеспечивает интеграцию знаний об организации волонтерства на всем периоде обучения в ВУЗе. Отбор средств сквозной подготовки будущих бака-

лавров социальной работы основан на учете сущности волонтерства и уровней готовности к его организации.

Обучающие технологии направлены на развитие у будущих бакалавров социальной работы интереса к личности потребителей социальных услуг и направлениям волонтерства, потребности в их реализации (ценностно-мотивационный компонент); проектировочных, конструктивных, организаторских, коммуникативных, гностических умений (технологический компонент); способности вовлекать потребителей услуг в различные направления волонтерства, активизировать их личностные ресурсы, выстраивать волонтерство с учетом индивидуальных особенностей потребителей социальных услуг, а также устанавливать партнерские отношения с потребителями услуг и иными субъектами процесса организации волонтерства (субъектный компонент). Проблемные ситуации на лекциях, семинарах, задания для самостоятельной работы обеспечивают активное усвоение знаний об организации волонтерства и социономических технологиях в этой деятельности (когнитивный компонент).

Таким образом, сквозная подготовка будущих бакалавров социальной работы является поэтапным процессом профессионализации студентов, представляющим интегративное знание о специфике организации волонтерства и средствах его освоения.

Цель первого этапа сквозной подготовки к организации волонтерства будущих бакалавров социальной работы состоит в сообщении общих представлений о презентации волонтерства и специфике публичного дискурса. Достижение цели предполагает решение проблемы интеграции основ общепрофессиональных и предметных знаний в образовательном поле учебного курса «Искусство общения». Лучшее освоение учебного материала возможно посредством привлечения знаний по смежным дисциплинам («Введение в специальность», «Тренинг»), что позволяет уменьшить учебную загруженность студентов, сформировать у них базовое представление о возможностях презентации волонтерства в средствах массовой информации.

Цель второго этапа сквозной подготовки к организации волонтерства сводится к изучению истории благотворительности в Самарском крае, что предусматривает наличие комплекса знаний о благотворительности как составляющей филантропического подхода к социальной работе и ее формах в историческом контексте. Подобные знания становятся основанием для дальнейшего волонтерства студентов, реализации профессионально значимых компетенций.

Цель третьего этапа сквозной подготовки к организации волонтерства включает определение места волонтерства (социальной практики) в социальном образовании, его значении в профессионализации специалистов социальной сферы и эффективности социальной работы, в целом. Эта цель достигается в рамках курса «Основы социального образования».

На четвертом этапе выделяем две цели, реализуемые в рамках соответствующих учебных курсов:

- конкретизация сути филантропического подхода к социальной работе и определение волонтерства в качестве основного социально-экономического ресурса в работе с разными группами населения (курс «Основы волонтерской деятельности»);

- реализация определенного функционально-ролевого репертуара бакалавра социальной работы в процессе организации волонтерства. Эффективность волонтерства во многом определяется социально-проектными умениями будущих бакалавров социальной работы. На этом этапе в рамках курса «Основы прогнозирования и проектирования» происходит обобщение и систематизация знаний о волонтерстве, совершенствование профессионализма будущих бакалавров социальной работы в ходе социального проектирования.

Для достижения поставленных целей в сквозную подготовку к организации волонтерства вводится специфический содержательный компонент.

Содержание специфического содержательного компонента строилось на основе идеи модульности. Модуль представляет собой часть блока, такой объем учебного материала, благодаря которому обеспе-

чивается первичное приобретение определенных теоретических знаний и практических навыков для выполнения какой-либо конкретной работы.

Алгоритм проектирования содержания специфического содержательного компонента представляем следующим образом:

1. Определение базового курса.
2. Выбор оснований для расчленения на элементы и определение среди них значимых с учетом требований образовательных стандартов.
3. Обеспечение ситуации выбора в дальнейшем продвижении к элементам новой системы.
4. Структурирование с несколькими уровнями в зависимости от желаемой глубины погружения.
5. Предоставление возможности выбора индивидуальной траектории продвижения с тем, чтобы проявилась активность, направленная на решение собственных профессиональных проблем, на совершенствование организации волонтерства.

Опираясь на заявленный алгоритм модульного структурирования при анализе содержания базовых курсов, выделяли в них информацию, составляющую суть общего, специального, специфического содержательных компонентов.

Выделены следующие модули сквозной подготовки к организации волонтерства:

первый модуль – общий содержательный компонент базовых курсов сквозной подготовки будущих бакалавров социальной работы к организации волонтерства, который направлен на приобретение студентами основ общеметодологических знаний по проблемам делового общения, основам благотворительности, мирового образовательного пространства, основам волонтерства и социального проектирования.

Второй модуль – специальный содержательный компонент базовых курсов сквозной подготовки будущих бакалавров социальной работы к организации волонтерства предполагает изучение основ меж-

культурной коммуникации, истории благотворительности в Самарском крае, теоретико-методологических основ социального образования, направлений волонтерства, основ проектирования в социальной сфере.

Третий модуль – специфический содержательный компонент базовых курсов сквозной подготовки будущих бакалавров социальной работы к организации волонтерства включает изучение содержания курсов на основе частно-методологических знаний, в рамках которых реализуется специфический содержательный компонент, представленный разделами: «Презентация волонтерства в средствах массовой информации», «Волонтерство в истории Самарского региона», «Волонтерство (социальная практика) как ресурс социального образования», «Организация волонтерства: функционально-методический аспект», «Социальное проектирование как базовая технология волонтерства».

Итак, использование идеи модульности позволяет обеспечить системность усвоения знаний и развития умений, а также дозировать содержание обучения. Это становится условием для активизации самостоятельной работы студентов, чей интерес к организации волонтерства поддерживается и развивается в период обучения в ВУЗе.

Практическая подготовка будущих бакалавров социальной работы в системе формирования готовности к организации волонтерства осуществляется в течение всего периода обучения в университете и представлена видами практики как самостоятельной части образовательного процесса в вузе: учебная (1 курс), производственная (2,3 курсы), преддипломная (4 курс). Практика позволяет добиться использования теоретических знаний о волонтерстве и его организации будущими бакалаврами социальной работы, сформировать необходимые компетенции и приобрести опыт организации различных направлений волонтерства.

Отбор форм и методов обучения будущих бакалавров социальной работы проводится с учетом закона методического репродуцирования (Т.И. Руднева). Согласно данному закону, в процессе обучения будущих бакалавров социальной работы предполагается использование тех же средств, что и в процессе организации волонтерства. Данный закон обеспечивает оптимальные условия для формирования компо-

нентов готовности будущих бакалавров социальной работы к организации волонтерства.

Таблица 6

**Структура компонентов базовых курсов подготовки
будущих бакалавров социальной работы к организации волонтерства**

Учебный курс		Структура курса
Общий содержательный компонент	Искусство общения	Основы делового общения в социальной работе
	История благотворительности в Самарском крае	Теоретические основы благотворительности
	Основы социального образования	Мировое образовательное пространство и его характеристика
	Основы волонтерской деятельности	Основы волонтерства: теоретико-методологические основы
	Основы проектирования и прогнозирования	Концептуальные основы социального проектирования
Специальный содержательный компонент	Искусство общения	Межкультурная коммуникация в многонациональном социуме
	История благотворительности в Самарском крае	История благотворительности в Самарском крае
	Основы социального образования	Теоретико-методологические основы социального образования
	Основы волонтерской деятельности	Направления волонтерства
	Основы проектирования и прогнозирования	Проектирование в социальной сфере
Специфический содержательный компонент	Искусство общения	Презентация волонтерства в средствах массовой информации
	История благотворительности в Самарском крае	Волонтерство в Самарском регионе
	Основы социального образования	Волонтерство (социальная практика) как ресурс социального образования
	Основы волонтерской деятельности	Организация волонтерства: функционально-методический аспект
	Основы проектирования и прогнозирования	Социальное проектирование как базовая технология волонтерства

В процессе изучения содержания специфического содержательного компонента курса «Искусство общения» внимание студентов привлекается к существующим междисциплинарным связям в процессе обучения. В частности, в рамках курса «Введение в профессию»

студентам сообщается, что государство может использовать социально-правовые технологии, к числу которых относятся мероприятия коммуникационного характера (СМИ, заявления, разъяснения). Именно посредством данных технологий общество и государство создают объективные идентификационные условия социальной работы. «Сам человек воспринимает эти воздействия и условия в процессе идентификации, поддерживает, солидаризируется с большинством или, наоборот, пассивно или активно сопротивляется большинству» [104, с. 5]. В результате студенты получают знания о значении презентации волонтерства в средствах массовой информации для организации этого вида деятельности. В рамках лекционных занятий преподаватель объясняет, что социальная реальность может быть сконструирована определенным образом. В частности, использование метода дискурс-анализ позволяет выявить особенности этого конструирования и использования полученных знаний в дальнейшей практической деятельности.

Дискурс представляет собой коммуникацию особого вида, специфический диалог, цель которого – непредвзятый анализ реальности (Н.Д. Арутюнова). Участники дискурса анализируют реальность, сознательно отказываясь от бытующих в сознании и закреплённых в языке стереотипов. Дискурс требует, чтобы все мотивы действий его участников были аннулированы, кроме готовности к совместному достижению взаимопонимания. При этом соответствующие речевые акты служат для того, чтобы выражать отличие сущности от явления, бытия от видимости, и в результате – подлинного от ложного. Данное определение указывает на синонимичность понятий «дискурс» и «дискурсивный анализ», что позволяет рассматривать его в качестве инструмента познания реальности – «значимый» диалог с использованием определенных методик.

Дискурс анализ материалов средств массовой коммуникации, социномических изданий предполагает: изучение строения текста, который организуется посредством абстрактной схемы, состоящей из согласованных категорий (заголовки, краткий обзор (резюме), основ-

ное событие, контекст, история события, реакция и комментарии); исследование содержания текста (что говорится о проблеме, как представляют утверждения для убеждения аудитории, идентификация тех, кто выдвигает утверждения и кому адресовано утверждение; реакция аудитории и т.д.).

В рамках практических занятий изучаются тексты средств массовой информации, социномических изданий. При этом в качестве образовательной технологии используется дискуссия. Теоретический анализ методической литературы свидетельствует об эффективности использования данной технологии (Е.В. Белоусова). Толковые словари русского литературного языка и словари синонимов указывают на синонимичность «дискуссии» понятиям «диспут», «полемика», «прения», «дебаты». Дискуссия позволяет выявить точки зрения субъектов процесса обучения, организовать диалог между оппонентами, способствует формированию критического мышления у студентов. В зарубежном социальном образовании активно используется разновидность дебатов – «Парламентские дебаты», которые рассматриваются, как технология обучения студентов умению убеждать.

В процессе изучения специфического содержательного компонента на втором этапе сквозной подготовки к организации волонтерства лекционное занятие посвящено волонтерству (добровольчеству) в Самарском регионе. Студентам сообщается система знаний, образующих кругозор в сфере благотворительности в конкретном регионе. В процессе обучения акцент проставляется на соблюдении принципа культуросообразности (А. Дистервег), содействующего формированию определенного уровня филантропической культуры будущих бакалавров социальной работы.

На третьем этапе сквозной подготовки к организации волонтерства специфический содержательный компонент предполагает, что студентам сообщаются знания о волонтерстве как социальной практике в профессиональной подготовке бакалавров и магистров социальной работы, значении социальной практики в профессионализации специалистов социальной сферы.

Образовательными технологиями на этом этапе выступают семинары, посвященный практико-ориентированному подходу к социальному образованию, «мозговой штурм», направленный на определение путей повышения эффективности образовательно-воспитательной деятельности. Студентам предлагаются к просмотру художественные и документальные фильмы, обсуждение которых может проходить в различных формах (таблица 7).

На четвертом этапе сквозной подготовки к организации волонтерства специфический содержательный компонент включает лекционное занятие, которое конкретизирует суть филантропического подхода к социальной работе и волонтерство определяется в качестве основного социальномического ресурса в работе с разными группами населения. Студентам сообщаются методические знания об организации волонтерства. Их внимание обращается на важность разработки механизма стимулирования творчества волонтеров с тем, чтобы происходила разработка новых средств решения социальных проблем.

Элементами механизма стимулирования творчества (Б.Ф. Усманов) являются: создание условий для поддержания творческой атмосферы в организации; стимулирование инновационной деятельности; регулярное проведение конкурсов новаций; материальная и моральная поддержка [288, 138].

Круглый стол как образовательная технология на этом этапе посвящен обсуждению проблем и перспектив волонтерства как ресурса в социальной работе с разными группами населения.

Кроме этого используется тренинг как образовательная технология. Таким образом, реализуется потребность в общении и групповом взаимодействии, в прямом или косвенном воздействии на других людей при соблюдении самостоятельности в принятии решений. Утверждается, что тренинг может выступать в качестве «средства достижения полного образовательного эффекта» [67].

Суть различных форм дискуссии

Наименование формы	Краткая характеристика
«Поиск позиции»	Цель: определить позиции-отношения к фильму. Алгоритм: – выявить отношение к фильму (нравится – не нравится и т. п.), – объединить студентов по микрогруппам в зависимости от самоопределения, – обсуждение каждой позиции с предоставлением возможности изменить ее, усомниться или в утвердиться ее верности т.п. – подведение итогов посредством ответа на вопрос: Достаточно ли одной позиции для понимания фильма? Что дает многопозиционность?
«Пойми меня»	Цель: понять позицию других. Алгоритм: – первый желающий высказывает свое мнение о фильме, – второй выступающий (как и все последующие выступающие) прежде чем высказаться должен пересказать идеи первого, который в свою очередь должен согласиться с верностью пересказа, – подведение итогов путем ответов на вопросы: легко ли принять точку зрения другого участника? После воспроизведения его позиции изменилось ли как-то ваше мнение о фильме? Стали ли вы лучше понимать других?
«Дневник»	Цель: соединение всех индивидуальных отзывов в единый текст. Алгоритм: – студенты записывают свои мысли после просмотра фильма, – создание открытого дневника группы в сети Интернета, – изучение полученных текстов, – непосредственное обсуждение текстов и составление единого текста.
«Автор!»	Цель: выявить возможность понимания зрителем авторской позиции. Алгоритм: – определение «автора» (может быть несколько человек), – просмотр фильма «автором», – просмотр фильма в группе, – выступление «автора», – пресс-конференция группы и «автора», – подведение итогов посредством ответов на вопросы: могут ли зрители понять авторский замысел? В чем разница между смыслами «автора» и зрителя?

Таблица 7
(продолжение)

«Взаимопонимание»	Цель: выявить, что способствует взаимопониманию. Алгоритм: – лидеры (3-4 человека) смотрят фильм и потом составляют эссе, – группа смотрит фильм, – презентация эссе в группе, – образование микрогрупп в соответствии с принимаемой позицией, – обсуждение между микрогруппами, – подведение итогов посредством вопросов: почему вам близка именно эта позиция? Что способствовало установлению понимания в группе?
«Переговоры»	Цель: поиск компромисса между противоположными позициями. Алгоритм: – просмотр фильма в группе, – выделение двух групп-оппозиций, – выделение третьей группы- организаторов переговоров, – проведение переговоров, – подведение итогов: можно ли и каким образом найти компромисс? В каких вопросах компромисс может/не может быть достигнут? Можно ли придерживаться нескольких точек зрения?

В процессе тренинга активизируется личный интерес будущих бакалавров социальной работы к выбору значимых для них возможностей, укрепляется осознание студентами собственной компетентности, поэтому в процессе тренинга используются активные методы («Мозговой штурм»).

Процедура тренинга учитывает мнения ученых об эффективности подготовки студентов в группе (Т.И. Куликова, Л.К. Качалов и др.). Процедура содержит: поиск мотивов волонтеров; анализ причин, препятствующих эффективной организации волонтерства; составление модели личности бакалавра социальной работы; проведение конкурса для снятия возникшего в ходе анализа напряжение; подведение итогов тренинга.

Подготовленная ко Дню добровольчества выставка является той образовательной технологией, которая помогает реализовать на практике полученные знания.

На четвертом этапе сквозной подготовки к организации волонтерства проводится лекционное занятие на тему «Социальное проектирование как базовая технология волонтерства».

Социальное проектирование – это специфическая социальная технология, направленная на интеграцию гуманитарного знания в процесс выработки решений социальных проблем с учетом данных эмпирических исследований, доступных ресурсов и намеченных целей развития регулируемой социальной ситуации [222].

Таблица 8

Классификация социальных проектов

Основание классификации	Проект
Уровень реализации	Международный, российский, межрегиональный, региональный, муниципальный, локальный
Основная причина возникновения проекта	Открывшиеся возможности, чрезвычайная ситуация, необходимость преобразований
Характер цели	Антикризисный, маркетинговый, образовательный, инновационный, поддерживающий
Благополучатели	Социальные группы, организации, граждане
Источник управления	Внешние или внутренние управляемый
Источник финансирования	Государственный, некоммерческий, смешанный, спонсорский
Статусные позиции	Предписанный, достижительный
Грантодатель	Интернет-проект, грант общественной организации, грант вуза и т. д.
Направленность	Культурный, образовательный
Сроки реализации	Краткосрочный, среднесрочный, срочный, долгосрочный

Социально-проектная деятельность определяется как участие студентов в социоинженерной и социально-проектной деятельности учреждений, задействованных в решении проблем социальной защиты и обеспечении благополучия населения, а также как участие в пилотных проектах по созданию экспериментальных площадок в системе социальной работы [290].

С целью систематизации и обобщения знаний по социальному проектированию будущие бакалавры социальной работы изучают классификации социальных проектов на основе анализа работ [155], [158]. Подчеркивается, что через проекты происходит обновление общества. Анализ результатов социального проектирования в Самарской области (2015 г.) позволяет выделить:

- проекты в сфере образования и развития: оборудование столярной мастерской для школы-интерната им. И.Е. Егорова в г. Новокуйбышевск (благотворительный фонд «Детские домики»); обучение компьютерной грамотности людей пожилого возраста (фонд поддержки и развития филантропии «КАФ», ООО «Филипп Моррис Сэйлз энд Маркетинг», благотворительный фонд «Самарская губерния»); стажировки для безработной молодежи (фонд Алкоа, благотворительный фонд «Самарская губерния», департамент образования администрации г. Самара).

- проекты в сфере организации культурно-досуговой деятельности: выставка творчества детей сирот и людей с ограниченными возможностями (общественная организация «Домик детства»), благотворительная фотовыставка (Самарская областная общественная организация «Организация поддержки людей-инвалидов с синдромом Дауна «Самарские солнышки»), инклюзивный бал (общественная организация «Инклюзивный клуб добровольцев») и т.д.

- проект в сфере реабилитологии: открытие благотворительным фондом «Радуга» спортивно-оздоровительного центра «Вера. Надежда. Любовь».

- в сфере благоустройства: проект «Том Сойер» (инициатор: Интернет-журнал «Другой город»), проекты «Теплое окошко» и «Хорошая кухня» (благотворительный фонд «Детские домики»).

В заявленных проектах наблюдается инновационный подход к социальному проектированию. Инновации, то есть внесенные, внедренные в сложившуюся практику новшества, благодаря которым происходят позитивные изменения и достигается необходимый эф-

фект, цели [288, с. 137], классифицируются по-разному основаниям: по сферам общественной жизни (социальные, политические, экономические инновации); по типу новшества (материально-технические, социальные инновации); по предметному содержанию (продуктные, технологические, услуги); по масштабу использования (единичные (осуществляемые на одном объекте) и диффузные (распространяются на многих объектах)) нововведения.

На занятии студентам предлагается изучить и выявить инновации в социальном проектировании, классифицировать их, определить общественную потребность в них и негативные последствия реализации этих инноваций. Определяется возможность реализации анализируемых инноваций в собственной практике социального проектирования (реалистичность инновации).

Внимание студентов акцентируется на социальном партнерстве благотворительного фонда «Алкоа», фонда «Устойчивое развитие», благотворительного фонда «Самарская губерния» и общественной организации «Домик детства» по реализации проекта «Поддержка подростков постинтернатного сопровождения в Самаре».

Кроме этого выделяют этапы и соответствующие им цели, принципы социального проектирования.

Таблица 9

Этапы социального проектирования

Этап	Цель	Принципы	Свободы выбора, сотрудничества
Поиск	Определить замысел	Единства	
Уточнение	Осуществить анализ проблемы	Многосторонности изучения проблемы	
Разработка	Организовать процесс исследования	Интеграции и контргруэнтности	
Реализация	Реализовать проект на практике	Преимственности и динамичности	

На этапе «Поиск» формулируется замысел социального проекта; на этапе «Уточнение» в результате анализа социальной

проблемы реализуется принцип многосторонности ее анализа; на этапе «Разработка» социальный проект непосредственно осуществляется, а затем обсуждаются полученные результаты и намечаются дальнейшие перспективы социального проектирования студентов. Заявленные этапы реализации социальных проектов базируются на принципах свободы выбора и сотрудничества между субъектами организации волонтерства. При этом используются методы анализа проблемных ситуаций, беседы и др.

Внимание студентов обращается на организацию работы в команде. Лекция по данной проблеме в зависимости от объективных условий может проводиться в двух форматах: первый – «Лекция вдвоем» предполагает приглашение на учебное занятие специалиста (выпускника), который вступает в диалог с ведущим (преподавателем).

Второй формат – лекция также базируется на диалоге, когда преподаватель по заданному алгоритму предлагает вопросы, нахождение ответов на которые побуждает обсуждение в студенческих группах. В итоге знания, полученные путем коллективного обсуждения, затем подтверждаются или, напротив, опровергаются, а также конкретизируются последующей лекцией презентацией.

Собственный опыт позволил нам выделить в качестве доминирующей по направленности социально-культурную деятельность – основу студенческих проектов. Именно поэтому будущим бакалаврам социальной работы сообщаются теоретические основы организации акций культурно-досуговой направленности, основы сценарного мастерства и режиссерской постановки мероприятий.

Признание важности социального партнерства ориентирует на выявление особенностей изучения фандрайзинга, краудфандинга, краудсорсинга. Фандрайзинг представляет собой деятельность по привлечению ресурсов на некоммерческие проекты, программы, цели [221, с. 12.], [234]. Краудфандинг организуется в ситуациях, когда большое количество людей добровольно объединяет имеющиеся у них ресурсы, чтобы поддержать конкретные усилия людей или организаций [221, с. 17]. Как правило, сбор средств осуществляется через

Интернет. Краудсорсинг сводится к передаче некоторых производственных функций неопределенному кругу лиц, решению общественно значимых задач силами волонтеров, часто координирующих при этом свою деятельность с помощью информационных технологий, то есть эта технология предполагает объединение фрагментов волонтерской работы для достижения конкретной цели [221, с. 18].

Студентам сообщается информация об особенностях коммуникации с донорами и выделяются успешные стратегии работы с ними; определяются основные способы сбора пожертвований; конкретизируются способы привлечения частных пожертвований через Интернет, а также указываются нюансы оформления частных пожертвований.

В качестве базовых для практической подготовки были взяты тезисы, предложенные В.А. Луковым и Я.В. Миневич [157, с. 14-15]:

– «Экспериментируй!». Готовность к инновациям в социальном проектировании является важным условием для разработки и осуществления социальных проектов.

– «Проект не для всех – но для каждого!». Этот тезис поддерживает важность реализации идеи социального партнерства.

– «Мы» всегда лучше, чем «они»!» ориентирует членов команд на признание ценности солидарности для обеспечения эффективности социальных проектов.

– «Создавать возможное!» предполагает, с одной стороны, готовность к инновациям, с другой стороны, необходимость реалистичной оценки предлагаемых идей.

– «Искать союзников!» предусматривает информирование других людей о социальном проекте, подчеркивает важность поддержки проекта в местном сообществе.

На практическом занятии предлагается задание «Анализ проблемных ситуаций», основой которого являются «находки» будущих бакалавров социальной работы в процессе практики на третьем году обучения.

В ходе практической подготовки к социальному проектированию будущие бакалавры социальной работы презентуют социальный

проект, предполагающий вовлечение в него волонтеров, а также доноров. Практические занятия направлены на подготовку социальных проектов. В качестве образовательной технологии выступает «Ковер идей». Эта технология помогает определить замысел и проанализировать интересующие студентов проблемы, что является основанием для последующей разработки социальных проектов. Учебные проекты обсуждаются в группе, вносятся предложения по их совершенствованию.

Презентации реализованных проектов приурочиваются ко Дню добровольчества; проводится конкурс социальных проектов. В презентации волонтерской акции четко прослеживают функционально-ролевой репертуар бакалавра социальной работы, что, в свою очередь, способствует развитию критичности ума, проявляющейся при тщательном взвешивании всех доводов; гибкости ума, освобождающей от шаблонных способов решения социальных проблем; конкретности мысли, выражающейся в умении охватить проблему в целом, не теряя из виду существенных для социального проекта частных; быстроты мысли; любознательности и пытливости ума, которые проявляются в стремлении будущих бакалавров социальной работы узнать новое об организации волонтерства; глубины ума, выражающейся способностью ставить задачи при организации волонтерства, отмечая суть процесса; логичности и доказательности, которые достигаются при решении проектных задач в соответствии с законами логики.

Анализ результатов социального проектирования студентов в период с 2011-2015 г.г. позволяет выделить двадцать восемь социальных проектов, которые были реализованы в рамках учебного курса. По своей направленности социальные проекты характеризуем как:

- культурно-досуговые («Новогодняя елка в центре «Семья», «Организация досуговой деятельности в социальных приютах», «Игры на сплоченность», «Елка счастья», «Подари тепло», «Искусство для всех» и др.);

- просветительские («Люблю тебя, моя Самара», «Free Time», «Городское пространство», «Сдадим кровь вместе», «Нетрадиционные проблемы «традиционного общества», «Мир без конфликтов»,

«Расскажи и посодействуй», «Положительный образ студентов СамГУ», «Высшее образование для инвалидов», «Volunteer», «Мои домашние питомцы», «Наш город – Самара», «Зеленое будущее» и др.);

– физкультурно-оздоровительные («Формирование здорового образа жизни у молодёжи группы риска», «Шахматный турнир» и др.).

В качестве приоритетного направления будущими бакалаврами социальной работы выделена работа с детьми, подростками, молодежью. Проекты предполагали содействие решению возникающих в их среде проблем межличностного характера, организации свободного времени, трудоустройства, формированию определенных ценностных ориентаций и т.п.

Подобный выбор возрастной аудитории объясняем незначительной разницей в возрасте проектировщиков и целевой аудитории, следовательно, возможностью общения «на одном языке», т.е. речь идет о построении подобных проектов на основе принципа «равные-равным», когда передача аудитории социального опыта, знаний осуществляется не директивно, а неформально, обеспечивая доверительную атмосферу между субъектами социального проектирования.

Также отметим аспект, связанный с профессиональной социализацией организаторов проектов: выбор аудитории предполагает наличие вертикальной позиции: «сверху-вниз», когда организаторы старше по возрасту, по курсу обучения представителей аудитории, на которую направлен проект. Эта «взрослая» позиция требует от организаторов самостоятельности, ответственности, реализации определенных профессиональных компетенций.

Во все годы обучения в качестве требования выдвигается: для реализации социальных проектов необходимо привлечь волонтеров, предпринять попытку поиска доноров. В рамках лекционных занятий студентам неоднократно подчеркивается необходимость организации социального партнёрства в решении тех или иных жизненных ситуаций. Во время практических занятий (на этапе «замысла») студенты начинают осознавать, что привлечение дополнительных ресурсов может решить ряд конкретных задач и повысить эффективность реали-

зации проектов. Это также становится одной из причин привлечения волонтеров («...участие волонтеров играет большую роль в организации...» (Е.Ж.)⁴.

Направление поиска волонтеров задается преподавателем, а именно: волонтерами могут стать студенты младших курсов направления подготовки «Социальная работа». По нашему мнению, эта практика привлечения имеет ряд преимуществ: возникает возможность установить дружескую атмосферу среди студентов одного направления; студентам младших курсов демонстрируется положительный пример социальной активности старшекурсников; происходит оптимизация адаптации первокурсников к студенческой жизни и профессионализация старшекурсников. Таким образом, организация студенческого сотрудничества способствует решению педагогических задач социального образования.

Отмечалась положительная реакция на участие волонтеров в проекте:

– «... активное, видно, что большинству нравится делать то, чем мы занимаемся» (О.З.);

– «...с огромным энтузиазмом и общение приносило массу удовольствия и им и нам. Им нравился процесс реализации» (И.Ж.);

– «...участие волонтеров было нужным шагом. Нам было очень приятно работать с ними. На мой взгляд, нам достались самые лучшие ☺ » (Т.З.),

– «... порадовало, так как желающих поучаствовать в проекте было немало» (М.Э.),

– «Эффективным, продуктивным, высоко полифункциональным» (П.В.),

– «Участие волонтеров явилось ключевым фактором, позволившим организовать мероприятие» (С. А.).

Вместе с тем наблюдалась негативная оценка деятельности волонтеров: «Некоторые волонтеры записались в наш проект «для галочки». У них совсем не было желания работать. Волонтерство под-

⁴ Фамилии, имена студентов сокращены до начальных букв.

разумеает добровольное участие. Их никто не заставлял» (О.З.), «Участие волонтеров было не особо активным и трудоемким» (М.А.). Однако негативная оценка в количественном отношении не доминировала.

Анализируя качества волонтеров, будущие бакалавры социальной работы отмечают наличие у волонтеров таких базовых качеств как:

- заинтересованность «стараться находить информацию для проведения экскурсии» (Л.Н.), «очень хорошее отношение волонтеров к нашему проекту, и их самоотдача и умение работать в команде» (А.А.) и энтузиазм: «меня удивило то, что волонтеры откликнулись с энтузиазмом на предложение участвовать в реализации проекта» (У.У.),

- организованность: «меня удивило и поразило стремление и организованность волонтеров» (Ю.А.),

- ответственность: «...охотно берутся за выполнение заданий и подходят к этому с ответственностью» (Е.Ж.),

- креативность «участие волонтеров было очень активным и очень многогранным и креативным» (А.М.).

Заявленные качества нашли отражение в их деятельности: «участие волонтеров было активным, позитивным, организованным» (Ю.А.), «удивили, поразили волонтеры с огромным потенциалом энергии и активности, которую они тратят с пользой» (Е.Ж.), «участие волонтеров было очень продуктивным и активным, они буквально рвались в бой, они нам очень помогли» (А.А.). Позитивные впечатления от проекта будущие бакалавры социальной работы связывали с наличием в проектах волонтеров.

Студенты в процессе организации волонтерства, реализуя определенные функции (коммуникативная, прогностическая, предупредительно-профилактическая, воспитательная, организаторская), часто выступают как лидеры, руководители, координаторы. Для некоторых эти роли не свойственны в студенческой жизни. Кроме этого у многих

наблюдается незначительный опыт в качестве организаторов, посредников в решении профессиональных задач.

В результате можно выделить основные стратегии, которых придерживаются студенты при организации социального партнерства, поиске волонтеров как партнеров в социальных проектах, а именно:

1. Стратегия «Поиск партнеров». Этой стратегии придерживаются, когда реализация проекта возможна лишь при наличии значительных ресурсов (финансовых, технических, людских и т. п.), а ресурсы проектной команды ограничены. Данную стратегию выбирают студенты-лидеры.

2. Стратегия «Работа с имеющимися партнерами». По частоте реализации эта стратегия доминирует, потому что проекты краткосрочны по времени реализации, носят пилотажный характер.

3. Стратегия «Отказ от партнеров». Реализуется в проектах, не требующих привлечения ресурсов. Как правило, этой стратегии придерживаются малочисленные проектные команды.

К основным ролям будущих бакалавров социальной работы в организации волонтерства отнесем:

- роль организатора требует от студентов наличия лидерских качеств, умения общаться с различными людьми, планировать проектную деятельность и т. п.

- роль посредника предполагает содействие студентов соглашению между субъектами социальных проектов.

- роль куратора требует от студентов способности к самоорганизации, стремления к самосовершенствованию.

- роль аниматора заключается в создании студентами условий для проявления активности, инициативы, творчества всеми участниками социальных проектов. Данная роль включает в себя наличие у студентов творческих (музыкальных, вокальных, актерских, хореографических, драматургических, режиссерских) способностей.

– роль техника ориентирует студентов на реализацию технических знаний и готовность работать со специальной техникой, фотографировать.

– роль эксперта состоит в проведении анализа результатов социального проекта, что требует от студентов эрудированности, критического ума, способности к рефлексии, умений работать с документами.

– роль общественного деятеля направлена на пропаганду студентами филантропических ценностей (альтруизм, сострадание, гуманизм и др.) в современное гражданское общество.

Анализ проблем, возникших при организации волонтерства, свидетельствует о необходимости совершенствования организаторских компетенций. В первую очередь выделим проблему организации времени студентов для реализации поставленных задач. Социальное проектирование не является основным видом деятельности для студентов, у них присутствует дополнительная учебная нагрузка и иные интересы.

Отдельно следует выделить проблемы, связанные с командообразованием: на начальном этапе возникают сложности, во-первых, в общении между членами команды и определении ролей членов команд и т. п. Общение в рамках социального проектирования позволяет будущим бакалаврам социальной работы раскрыться друг перед другом с новых (как положительных, так и отрицательных) сторон.

Во-вторых, вовлечение волонтеров в команды требует дополнительных усилий со стороны организаторов. Волонтеров следует адаптировать к новому для них коллективу.

И, наконец, возникает проблема корректировки деятельности волонтеров, что в свою очередь, требует от организаторов дополнительного времени, наличия у них самих определенных умений и навыков и т.п.

Отдельно отметим проблему организации социального партнерства. С одной стороны, студенты сталкиваются с проблемой поиска организации, на базе которой будет реализован проект. В этом случае

существенную роль играет преподаватель, способный рекомендовать организацию-партнера.

С другой стороны, соблюдение обратной связи, определение рамок взаимодействия, формата делового общения и подобные задачи также требуют от студентов определенных компетенций, а от преподавателя – осуществление контроля за действиями студентов. Организация волонтерства в рамках учебного курса имеет особое психолого-педагогическое и социальное значение, а именно: позволяет как организаторам, так и волонтерам непосредственно изучить конкретную социальную проблему: *«... я просматривала большое количество роликов на тему донорства. Было очень приятно видеть, что много молодых людей занимаются этой проблемой, не только агитируют, но и сами стали донорами»* (А.Б.).

Кроме этого непосредственно реализуется практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке, т.е. студенты при реализации социальных проектов сталкиваются с различными сторонами практической социальной работы: у них появляется возможность критично оценить реальное положение дел в социальной сфере; получить полное представление о портрете потребителей социальных услуг; приобрести опыт общения, взаимодействия с потенциальными коллегами, социальными партнерами и др. В результате у будущих бакалавров социальной работы возникает уверенность, повышается самооценка, что позволяет им в дальнейшем наметить перспективы собственной профессиональной деятельности.

Также следует указать на формирование социального мышления, гражданской позиции, которые влияют на расширение профессионально-личностного кругозора будущих бакалавров социальной работы.

Итак, ведущим видом на первом этапе сквозной подготовки к организации волонтерства является коммуникативная деятельность, овладение которой позволяет будущим бакалаврам социальной работы реализовывать технологии связей с общественностью. На втором и третьем этапах сквозной подготовки к организации волонтерства ве-

душим видом является научно-исследовательская деятельность. Ее освоение направлено на осуществление в дальнейшем педагогической, прогностической деятельности. На четвертом этапе сквозной подготовки к организации волонтерства ведущей является проектная деятельность, освоение которой реализуется в социальных проектах студентов.

Технология обучения организации волонтерства предполагает освоение различных видов практики, которые включают специальные задания, сконструированные на основе закона методического репродуцирования, позволяющего имитировать формы различных направлений волонтерства.

Так, на первом курсе обучения практика проводится в форме экскурсии на базы практики. С целью практического освоения специфического содержательного компонента практикантам предлагается провести анализ документов с целью выявления практик социального партнерства с общественными организациями, использования волонтерства в качестве ресурса. Студенты привлекаются к акциям в качестве волонтеров.

С целью практического освоения специфического содержательного компонента практиканты второго года обучения принимают участие в волонтерских акциях на базах общественных организаций.

В течение практики на третьем году обучения студенты привлекаются к реализации волонтерских акций в качестве посредников, помощников, аниматоров и т. п. Во время практики целью подготовки к очередному этапу сквозной подготовки предлагается осуществить поиск и отбор проблемных ситуаций, связанных с организацией волонтерства, которыми студенты столкнулись на практике. Детальный анализ проблемных ситуаций производится на практическом занятии (курс «Основы прогнозирования и проектирования»).

На четвертом курсе студенты воплощают на практике собственные социальные проекты, соотносимые с проблемами выпускных квалификационных работ.

На заключительном этапе прохождения всех видов практики с будущими бакалаврами социальной работы проводятся собрания в форме итоговой конференции. На повестку этих конференций выносятся темы, соответствующие содержанию специальных заданий в различных видах практики. Предполагается подготовка будущими бакалаврами социальной работы докладов с последующей их публичной защитой и обсуждением.

Обращаем внимание на такую форму работы со студентами в период прохождения практики как консультация. Она направлена на упрочение субъект-субъектных отношений между преподавателем и будущими бакалаврами социальной работы. Взаимоотношения между ними в учебном процессе должны быть аналогичными тем, которые устанавливаются в социальной работе между специалистом и потребителем социальных услуг, партнерскими отношениями [269].

Выделяем несколько типов консультаций:

- тематическая консультация (позволяет обстоятельно раскрыть суть какого-либо вопроса),
- текущая консультация (дает возможность получить информацию по повседневным вопросам, возникающим в процессе практики),
- оперативная консультация (проводится при необходимости решения возникающих на практике проблем).

Консультация может проводиться как непосредственно между преподавателем и будущим бакалавром социальной работы, так и опосредованно через использование современных информационных технологий с электронными обучающими ресурсами.

По итогам выполнения специальных заданий поощряется написание статей и участие в научно-практических конференциях. Отметим, что для ряда студентов (Ю. Веселова, Ю. Давыдова, Ю. Тюленёва, А. Кистина, Е. Савосина, И. Симакова, М. Сухарькова, Л. Шарифуллина, И. Шарохина и др.) организация различных направлений волонтерства стала предметом научного интереса.

Результаты самостоятельной работы в системе сквозной подготовки к организации волонтерства фиксируются в «Дневник организа-

тора волонтерства». В этой форме, по нашему мнению, реализуется идея индивидуализации обучения [182], способствующая созданию условий для выбора студентами своего «образовательного маршрута».

Модули самостоятельной работы включают в себя задания разных уровней сложности. Так, модуль самостоятельной работы в специфическом содержательном компоненте курса «Искусство общения» включает: написание рецензии (эссе) относительно прочитанных текстов и подготовку докладов, рефератов по проблемам мотивов личности в общении, потребности в милосердии и поддержке, альтруизма как мотива; подготовку публичного выступления по выбранной теме.

Модуль самостоятельной работы на втором этапе сквозной подготовки предполагает подготовку доклада о благотворительности и волонтерстве в Самарской области, подготовку тематической конференции, социально-культурной акции и т.д.

Модуль самостоятельной работы на третьем этапе сквозной подготовки представлен заданиями, которые сводятся к подготовке докладов по проблемам теоретико-методологических основ организации социальной практики студентов, проведению пилотажного исследования по проблеме социальной практики, а также разработке и проведению учебных занятий в интерактивной форме. При разработке данного модуля мы опирались на методические рекомендации, разработанные С.О. Авчинниковой [3, с.92-93]

Модуль самостоятельной работы на четвертом этапе сквозной подготовки в рамках курса «Основы волонтерской деятельности» включает: составление тематической фильмотеки, составление «Справочника волонтера», составление банка данных «Волонтерские вакансии», разработку положений к конкурсам «Лучший волонтер», «Лучшая команда волонтеров», «Лучший волонтерский проект» и т. п.; анализ проблемных ситуаций; разработку программы поддержки волонтеров в проекте; разработку проекта программы развития волонтерского движения для конкретной социальной службы, организации, предприятия и т. д.

В рамках курса «Основы проектирования и прогнозирования» модуль самостоятельной работы представлен заданиями: подготовка

доклада по основам командообразования; подготовка доклада «Опыт социального проектирования в Самарской области»; составление банка данных «Конкурсы социальных проектов», подготовка анонса к конкурсам «Лучший волонтер», «Лучшая команда волонтеров», «Лучший волонтерский проект» и др.; подготовка докладов по проблемам организации фандрайзинга, краудфантинга, краудсорсинга; подготовка презентации и отчета об авторском социальном проекте; написание рецензии.

Разделяем мнение ученых, которые подчеркивают, что решение различных задач социального образования возможно не только с помощью средств образовательного процесса, но и средств внеучебной деятельности [249, с. 4]. К таким средствам относят практику студенческого самоуправления, молодежных общественных объединений, клубов по интересам, творческих коллективов, инициативных групп, самообразовательной деятельности, а также социальную практику. Среди средств воспитания будущих бакалавров социальной работы выделяем кураторство, организацию социально-культурной деятельности («Посвящение в первокурсники», «День добровольчества», «День социального работника»), организацию работы студенческого научного общества и др. В реализации указанных средств внеучебной деятельности значительная роль принадлежит совместной деятельности выпускающей будущих бакалавров социальной работы кафедры и профсоюзной организации студентов, различных подразделений вуза, городских учреждений культуры и искусства, общественных организаций, социальных служб, образовательных и спортивных организаций.

Таким образом, спроектированная система сквозной профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы представляет собой совокупность содержательных и методических основ организации волонтерства. Успешность реализации данной системы возможна при наличии синтеза всех образовательных и воспитательных средств, специфически подобранных и специально организованных содержательных компонентов, соответствующих содержанию структуры организации волонтерства.

3.3. Филантропическая культура как результат социального образования

Решение задачи формирования у студентов готовности к выполнению определенного профессионально значимого функционала ориентирует исследователей на изучение проблемы личностно-профессионального становления будущих специалистов/бакалавров/магистров. Так, в научной литературе наряду с понятием «становление» широко используется понятие «профессиональное становление личности». Значительное влияние на развитие теории профессионального становления личности оказали А.А. Бодалев, Л.И. Божович, Е.А. Климов, Ю.П. Поваренков, Н.Ф. Талызина и др. Профессиональное становление будущих специалистов разных сфер жизнедеятельности представлено в трудах Е.В. Бондаревой, Ю.Н. Кулюткина, А.К. Марковой и др. В зарубежной науке профессиональное становление личности рассматривается в дифференциально-диагностической (Г. Боген) и психоаналитической концепциях (У. Мозер, Е. Роу), теории решений (Х.Томэ, Г. Рис), типологической теории (Дж. Холланд), теории развития (Э. Шпрингер, Ш. Бюллер, Д. Сьюпер).

В психологической науке попытки определить сущность профессионального становления личности предпринимались в советский период. Так, профессиональное становление, по Б.Г. Ананьеву, представляет собой становление субъекта труда.

В трактовке Э.Ф. Зеер профессиональное становление – «прогрессивное изменение психики человека при освоении и выполнении профессионально ориентированных видов деятельности» [89]. Данное понимание разделяют современные педагоги [49, с. 49].

Профессиональное становление понимается Т.В. Кудрявцевым как длительный процесс развития личности с начала формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности [139].

Исследователь И.В. Гладкая характеризует личностно-профессиональное становление личности как динамический процесс преоб-

разования личностных и профессиональных качеств, предполагающих самоопределение, самосовершенствование, самообразование, само-актуализацию, самосознание, самореализацию [55, с. 95]. Личность в процессе профессионального становления решает познавательные, морально-нравственные, коммуникативные задачи, что в свою очередь приводит к освоению профессионально значимых и личностных качеств [150].

Таблица 10

Дефиниции представлений о сущности понятия «становление»

Подход к пониманию	Сущность понимания
Становление как характеристика начального этапа, как переход от старого к новому, превращение нового в целостную развитую систему	Переход от одной определенности бытия к другой. Все существующее является становящимся, а его бытие есть становление. Отношение бытия к становлению представляет собой старую проблему (Д.Н. Ушаков).
	Возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития (С. И. Ожегов).
	Оформление, приобретение новых признаков и форм в процессе движения и развития (И.Т. Фролова).
Синоним категории «развитие»	Новое качество личности в процессе ее индивидуального развития (Э.Н. Гусинский).
	Непрерывный процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, собственной активности, совершенствования и самоосуществления (Э.Ф. Зеер).
	Процесс развития и формирования (Ю.С. Мануйлов).
	Процесс, в результате которого личность приобретает новые качества, признаки; процесс непрерывного развития (Л.Хьелл).
	Становление личности осуществляется в процессе овладения ею общественно-историческими формами деятельности и в процессе организации своей активности, которая предполагает мобилизацию и согласование деятельности с активностью других людей (К.А. Абульханова-Славская).
Становление как результат развития и формирования	Развитие, как процесс обретения свободы, наталкивается на свод других людей, поэтому существует формирование человека (Р.А. Войко).

Для личностно-профессионального становления личности важно его комплексное развивающее сопровождение (педагогическое и организационное), которое, как отмечает М.В. Александрова, предполагает, с одной стороны, наличие у педагога дополнительных компетенций, способностей к рефлексивному проектированию своей профессиональной биографии, с другой стороны, мониторинг профессиональных достижений специалистов с последующим созданием служб сопровождения [6].

Личностно-профессиональное становление студента в определенной степени обеспечивается воспитательной деятельностью, организованной в учреждениях профессионального образования [315, с. 156].

Профессиональное становление рассматривается как поэтапное разрешение противоречий между социально-профессиональными требованиями и желаниями, возможностями личности [211]. Однако отсутствует единое толкование стадий личностно-профессионального становления личности.

Выделяют подготовительную (довузовскую) стадию, задача которой сводится к выбору профессии; начальную (вузовскую) стадию, в течение которой формируются профессионально значимые умения, качества, свойства личности; основная (послевузовская) стадия представляется периодом развития сущностных сил личности и самореализации в профессиональной деятельности. На данной заключительной стадии происходит становление профессионала (К.М. Левитан).

Конкретизация профессионального жизненного пути личности предложена Е.А. Климовым: фаза выбора профессии (оптантизм), фаза освоения профессии (адепты), фаза вхождения в сущность профессии (адаптанты), фаза самостоятельного и успешного выполнения профессиональной деятельности (интернализм) [113].

Аналогичные по сути стадии выделяет Э.Ф. Зеер: формирование профессиональных намерений, профессиональная подготовка, профессионализация, мастерство [91].

В свою очередь Ю.В. Борзихин и А.С. Мещеряков выделяют три этапа: начальный, текущий, завершающий, которым (по содержанию)

соответствуют учебно-познавательная (1-2 курс), учебно-исследовательская (3-4 курс), учебно-профессиональная (4-5 курс) деятельности [171, с. 39].

Таким образом, личностно-профессиональное становление является понятием, которое «вписывается» в процесс развития личности и характеризуется как некое переходное состояние от непрофессионализма к профессиональному самоопределению. Это понятие тесным образом связано с социальным образованием: для будущих бакалавров социальной работы открываются новые стороны жизнедеятельности, требующие развития личностных и профессионально значимых качеств, способностей. Результатом личностно-профессионального становления будущих бакалавров социальной работы является определенный уровень культуры.

Анализ проблемы позволяет утверждать, что личностно-профессиональное становление представляет собой длительный, многоуровневый процесс, начинающийся с допрофессиональной подготовки и продолжающийся в ходе профессионального обучения, когда у студента формируется готовность к профессиональной деятельности, структура профессионально значимых качеств и определенный уровень культуры. И, наконец, в период самостоятельной профессиональной деятельности специалиста социальной работы личностно-профессиональное становление личности не прекращается, а приобретает иные формы (профессиональная адаптация, профессиональная аттестация, стимулирование и обогащение профессиональной деятельности, повышение профессиональной квалификации и т. п.) и становится средством социального регулирования эффективности профессиональной деятельности.

Комплексное изучение личностно-профессионального становления будущих бакалавров социальной работы предполагает обращение к типологическому подходу, согласно которому, профессионализация рассматривается как процесс поиска и обретения человеком форм профессиональной деятельности, адекватных некоторому устойчивому типу индивидуальности человека (Дж. Голланд). К комплексным

ориентациям личности относятся: реалистическая, интеллектуальная, предпринимательская, конвенциональная ориентация и ориентация на искусство. Социальная ориентация заключается в социальной ответственности, потребности во взаимодействии, вербальных и социальных способностях, эмоциональности и активности в решении социальных проблем. В характеристике личности специалиста социальной работы следует выделить ее социальную ориентированность, которая проявляется в приверженности гуманистическим идеям и ценностям. Это в свою очередь находит выражение в принятии потребителя социальных услуг таким, каков он есть; стремлении понять другого человека, сформировать конструктивные взаимоотношения с ним.

Концепция профессиональной зрелости (Д. Сьюпер) (профессионального развития) указывает на то, что профессиональное развитие имеет ряд последовательных стадий и фаз; его особенности определяются социально-экономическим положением, свойствами индивида, его профессиональными возможностями и т.д.; на ранних стадиях развитием можно управлять, с одной стороны, посредством формирования интересов и способностей индивида, с другой – путем поддержания индивида в его стремлении «попробовать» реальную жизнь и развития его Я-концепции; профессиональное развитие состоит, в сущности, в развитии и реализации Я-концепции и т.д. Профессиональная зрелость, по мнению Д. Сьюпера, характеризуется степенью самостоятельности в решении проблем профессионального развития. В связи с этим главной целью и результатом социального образования должна стать образованность, которая является базой для самостоятельного целеполагания [149, с. 43.].

Таким образом, в процессе профессионализации будущие бакалавры социальной работы выступают как активные субъекты личностно-профессионального развития. Об их социальной зрелости можно судить по практическим действиям, по степени согласованности общественных и личных интересов: насколько в личности представлены социально значимые качества и являются ли они личностно значимыми регуляторами. Важным представляется и наличие у будущих

бакалавров социальной работы культуры, что позволяет в дальнейшем функционировать не только по направлению профессиональной подготовки (социальная работа), но и в других сферах деятельности. Так, в нормативных документах признается важность формирования культуры участия в благотворительности и волонтерстве, а также расширение моральных и иных стимулов для участия в ней [134]. От будущих бакалавров социальной работы, знающих филантропические традиции и способных их транслировать в общество, зависит решение этой общественно значимой задачи [62, с. 18], [86].

Анализ научной литературы не позволил выявить трактовок понятия «филантропическая культура». Мы предприняли попытку поэтапного определения сути данного понятия, а именно: во-первых, конкретизировали сущность понятия «культура». Решение этой задачи усложняется тем, что к настоящему времени в научном дискурсе о культуре накоплено многообразие трактовок, что, в свою очередь приводит к их классификации (В.А.Конев) [125].

Теория культуры включает учение о сущности и общих закономерностях развития культуры, описание ее функций и исторических типов, определение значения культуры в процессе формирования все-сторонне развитой и гармоничной личности (А.И. Арнольдов, Е.В.Боголюбова, Г.Н. Волков, М.С. Каган, Э.С. Маркарян, В.М. Межуев, В.В. Селиверстов, В.П. Тугаринов, Н.З. Чавчавадзе и др.). Выявлены и конкретизированы основные подходы к изучению культуры (аксиологический, деятельностный, технологический, экономический).

Аксиологический подход (Г.Г. Карпов, Г.С. Кнабе, В.П. Тугаринов, Н.З. Чавчавадзе) фокусирует научный интерес ученых на исследовании системы ценностей личности, поскольку именно она определяет характер взаимодействия личности с окружающими людьми и направленность ее деятельности. Культура выражается в нормах, привычках, традициях, выработанных человечеством. В частности, система ценностей специалиста социальной сферы отражена в «Кодексе этики социального педагога и социального работника России» и оп-

ределяет приоритеты профессиональной деятельности (уважение человеческого достоинства и демонстрация толерантности, стремление к социальной справедливости и гуманизму, совершенствование компетентности специалиста, проявление социальной активности, мобильности и гибкости и т.п.) [263]. Заявленные ценности позволяют специалисту социальной сферы содействовать в социально приемлемых видах деятельности, развивающих субъектность потребителей социальных услуг, формирующих их гражданственность, обеспечивающих духовно-нравственное становление личности [264], [283].

Деятельностный подход (Э.А. Баллер, М.С. Каган и др.). Культура представлена как процесс человеческой деятельности, который сводится к производству, хранению, распределению и потреблению духовных ценностей. В этом процессе, разворачивающемся в различных сферах культурной деятельности с участием многих субъектов, результатом становится изменение мира и самого человека. Специалист социальной сферы выступает как субъект профессиональной деятельности, транслирующий, передающий культурные ценности [47].

Технологический подход (В.С. Библер, Л.Н.Коган, Э.С. Маркарян, В.М. Межуев). Создавая культуру, человек конструирует необходимую ему действительность, которая может существовать после физической смерти человека в жизни последующих поколений. Иными словами благодаря культуре происходит самосохранение и самовоспроизводство общества. Оценка жизнедеятельности человека представлена результатом взаимодействия личности посредством деятельности с природой, обществом, культурой. Проектная деятельность специалиста социальной сферы во многом носит преобразовательный характер.

Экономический подход (М.П. Ким, А.К. Уледов, Е.А. Вавилин, В.П. Феофанов и др.). Культура является общественно-экономической формацией, предполагающей конкретный экономический уклад, нормы и т.п. Для составления характеристики того или иного общества в первую очередь следует уточнить суть общественно-экономических формаций, для него свойственных. Социальная работа на основе фи-

лантропического подхода формирует в обществе определенный социальный капитал, транслирует ценность социального партнерства, социальной солидарности, что в итоге находит выражение в экономическом благосостоянии граждан [38], [66], [105], [111], [119], [206].

Итак, многообразие подходов к изучению культуры свидетельствует о сложности данного явления. Использование термина «культура» в профессиональной подготовке будущих бакалавров социальной работы предполагает в дальнейшем разработку культурологической концепции, стратегия реализации которой должна учитывать заявленные выше подходы.

Во-вторых, выявлена взаимосвязь культуры и образования. Этой проблеме посвящены работы В.С. Библера, В.П. Бездухова, Д. Бэнкс, О.С. Газмана, И.А. Колесниковой, Н.Б. Крыловой, И.В. Никишиной и других ученых. Единство указанных понятий обусловлено тем, что культура – сфера человеческой жизни, образование – «проводник» культуры. Эта идея находит отражение в определении В.А. Конева, утверждающего, что культура есть условие образования, а образование есть условие культуры. Культура представляется человеческим опытом, который транслируется путем получения человеком образования [125].

Цель образования заключается, по мнению А.А. Вербицкого, в обеспечении «процесса наследования и расширенного воспроизводства обучающимися духовной, социальной, интеллектуальной и предметной (в вузе – профессиональной) культуры» [39, с. 58.].

Овладение культурой, предполагающее творческий поиск истины, формирование ценностного отношения к миру, как отмечает в свою очередь исследователь Т.С. Ермолаев, становится целью современного образования [86, с. 14.].

В качестве ориентира социального образования С.И. Григорьев указывает на «фундаментальное освоение современной социальной и профессиональной культуры, позволяющей выпускнику, получившему образование социального профиля, успешно действовать не только на его рабочем месте, в узко профессиональном социально-технологическом процессе, но и в других сферах деятельности» [62, с. 18].

Выявленное понимание культуры как индивидуально-личностного качества, которое формируется по траектории: грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет свидетельствует о возможности личности в дальнейшем реализовать инновационный потенциал. Кроме этого свидетельствует о наличии связи между культурой и образованием [225, с. 34].

В качестве ключевой проблемы ряд отечественных ученых (С.И. Григорьев, А.Н. Галагузов, Л.Г. Гуслякова и др.) выдвигают проблему обеспечения культуроцентричности социального образования. Значимость объясняется тем, что на начальном этапе становления профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы доминировал технократичный подход, а приоритет был отдан реализации когнитивного компонента. Исследователи развития высшего образования (А.Г. Асмолов, М.В. Богданова, В.П. Борисенков, К.И. Васильев, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк, Н.С. Ладыжец, А.Ю. Согомонов и др.) подчеркивают, что и в настоящее время в высшей школе наблюдается разрыв между содержанием образования и уровнем культуры человека с высшим образованием. В этой связи В.А. Сластенин отмечает: «Ценности и нормы культуры, искусство, нравственность, все достижения духовной сферы жизни должны создавать атмосферу обращенности к человеческой личности, проникать во все структуры целостного педагогического процесса, обеспечивать его ориентацию на гуманитарно-личностное развитие будущих специалистов» [253]. Однако важность формирования филантропической культуры как единства готовности (теоретической и практической) к деятельности в социальной работе не заявлена.

Это повлияло на выдвижение третьей задачи по конкретизации сущности понятия «филантропическая культура» и обращение к изучению культурологического подхода в профессиональном образовании. Это представляется значимым, поскольку позволяет в дальнейшем конкретизировать сущность филантропической культуры будущих бакалавров социальной работы.

Культурологический подход зародился в философии в 70-80-е гг (В.О. Библер, Н.С. Злобин, Л.П. Коган, А.И. Леонтьев и др.) и был

адаптирован к педагогической науке (И.Ф. Исаев, Н.В. Петрова, В.А.Сластенин и др.), что позволило исследовать проблемы развития личности с учетом творческих, духовно-нравственных аспектов, в частности, в самостоятельной отрасли – педагогической культурологии (В.Л. Бенин, Н.Б. Крылова и др.). Образовательные модели, сконструированные на основе этого подхода (Е.Я. Березина, Е.В. Бережнова, Е.Н. Богданов, В.В. Краевский, В.А. Мудрик, В.А. Николаев, Е.Г. Силяева, В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин, А.Н. Ходусов, О.И. Пономарева, Д.С. Яковлева и др.), демонстрируют возможности высшего образования в процессе воспроизводства и развития культуры.

Исследования философов (М.С. Каган, В.А. Конев и др.); культурологов (М.М. Бахтин, П.С. Гуревич, Э.В.Ильенков, А.И.Арнольдов и др.), социологов (К.А. Абульханова-Славская), педагогов (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, Е.Н. Шиянов), психологов (З.Ф. Абросимова, Н.Е. Щуркова и др.) посвящены проблеме формирования общей культуры личности и профессиональной культуры будущих специалистов социальной сферы. Культура специалистов социальной сферы понимается как основная профессионально-значимая характеристика (А.Н. Галагузов, Ю.В. Карпова, Л.В. Куриленко и др.), в которой отражен их гражданский, интеллектуальный, морально-нравственный потенциал.

Анализ работ отечественных ученых позволил выделить их обращение к проблемам формирования духовно-нравственной культуры будущего социального работника (П.А. Пономарев), профессиональной (Н.А. Бочарникова, Ю.И. Ардашова, Н.А. Варгина), профессионально-этической (Н.И. Агронина), педагогической (А.А. Русанова), профессионально-педагогической (Ю.В. Карпова), экологической (М.А. Ахмедов, Т.И. Пчельникова), правовой (Н.А. Гарашкин), управленческой (П.С. Ананьин, А.П. Поздняков) исследовательской (Ю.В.Макарова), информационной (И.И. Муртаева, В.В. Самохвалова), физической (Н.П. Филимонова) культуры и культуры профессионального общения (Н.В. Курилович) специалистов/ бакалавров социальной работы.

Вместе с тем, недостаточная разработанность проблемы формирования филантропической культуры будущих бакалавров социальной работы, выявляет ряд противоречий, между:

- существующим опытом профессиональной подготовки и недостаточной проработанностью средств образовательной и воспитательной деятельности в этом процессе;

- ростом потребности в кадрах социальной сферы, способных к социальной активности, активизации потребителей социальных услуг и неготовностью преподавателей к внедрению в свою деятельность практико-ориентированных средств обучения и воспитания;

- направленностью на компетентностное образование и недостаточный учет культуросообразности, гуманистической направленности социального образования;

- необходимостью внедрения инновационных технологий образовательной и воспитательной деятельности и недостаточной разработанностью системы образовательной и воспитательной работы в вузе;

- необходимостью уточнения филантропического подхода к профессиональной подготовке будущих бакалавров социальной работы как стратегии социального образования, и отсутствием педагогических исследований, обобщающих имеющийся теоретический материал, продолжающих научный поиск в этом направлении;

- наличием филантропической культуры будущих бакалавров социальной работы и недостаточностью изучения ее сути, структуры.

Конкретизация сущности филантропической культуры будущих бакалавров социальной работы исходила из признания в качестве базовых для организации волонтерства педагогических основ социальной работы и принципов волонтерства. Однако организация волонтерства требует все большего профессионализма будущих бакалавров социальной работы. Заявленное предопределило наше обращение к анализу профессионально-педагогической культуры специалистов социальной работы.

Профессионально-педагогическая культура специалистов социальной сферы выступает частью педагогической культуры как общественного явления (В.А. Сластенин), одним из ведущих личностных качеств специалиста социальной сферы (Е.В. Бондаревская, В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина и др.). Научный дискурс определений профессионально-педагогической культуры специалистов социальной сферы базируется на идеях культурно-ориентированного образования, предложенных А. Дистервегом, П.Ф. Каптеревым, С.И. Гессеном и другими зарубежными и отечественными учеными. В современной педагогике выявлены общетеоретический (А.В. Барабанщиков, А.Д. Никандров, В.А. Сластенин); методологический (В.В. Краевский, А.Н. Ходусов); этнопедагогический (В.А. Николаев, Е.Б. Никулина, Т.И. Руднева, В.К. Шаповалов); историко-педагогический аспект (З.И. Равкин); нравственно-эстетический (Е.Н. Богданов, Л.В. Куриленко); коммуникативный (В.С. Грехнев, Ю.В. Карпова, А.В. Мудрик); духовный (Е.И. Артамонова, Е.Г. Силяева, Н.Е. Щуркова) аспекты профессионально-педагогической культуры специалистов социальной сферы.

Профессионально-педагогическая культура рассматривается как интеграция, синтез природных и приобретенных личностных свойств, обеспечивающих высокий уровень деятельности специалистов социальной сферы. Подчеркнем, что филантропический аспект этой культуры не заявлен в научных работах.

Так, Ю.В. Карпова, Л.В. Куриленко понимают профессионально-педагогическую культуру специалиста социальной работы как интегративное свойство личности специалиста социальной работы, обобщенный показатель его профессиональной компетентности. В ее структуре учеными выделены компоненты (когнитивный, технологический, аксиологический, поведенческий), позволяющие сформировать стремление к профессиональному совершенствованию [107, с. 64-65].

Сопоставительный анализ классификации принципов профессионально-педагогической культуры (И.Ф. Исаев) и принципов филан-

тропического подхода к профессиональной подготовке позволили выявить идентичность понятий (таблица 11).

С позиции квалификационной характеристики деятельность специалиста социальной работы выступает как особый вид социальной практики, во многом связанный с активизацией ресурсов потребителей социальных услуг. Это в свою очередь предполагает наличие у будущих бакалавров социальной работы соответствующих компетенций. Учитывая миссию социальной работы в современном обществе и актуальные задачи социального образования, считаем, что в профессиональную подготовку будущих бакалавров социальной работы следует ввести реализацию такой задачи как формирование филантропической культуры.

Таблица 11

**Сопоставительный анализ классификации принципов
профессионально-педагогической культуры и
филантропического подхода к профессиональной подготовке**

Принципы профессионально-педагогической культуры (И.Ф.Исаев)	Принципы филантропического подхода к профессиональной подготовке
Дифференциации	Открытости
Импlications	Формирования личностной идентичности
Социокультурной детерминации	Добровольности, свободы выбора
Профессиональной направленности	Формирования профессиональной идентичности
Профессионально-педагогического совершенствования	Самоактуализации
Целостности образовательного процесса	Индивидуализации
Непрерывности и преемственности	Поддержки, стимулирования
Единства научной и педагогической деятельности	Культуросообразности
Системности	Социальной солидарности

Формирование филантропической культуры будущих бакалавров социальной работы предусматривает проведение аналитической работы по изучению образовательных стандартов, планов, учебных программ, учебно-методических пособий и т.п. с целью последующей разработки культурологической концепции профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы. В результате предполагаем рассмотрение филантропической культуры будущих бакалавров социальной работы как профессионально значимого качества личности, позволяющего ей моделировать собственную личностную и профессиональную идентичность, основанную на базовых принципах волонтерства; интегральное образование личности, позволяющее судить об уровне личностно-профессионального становления будущих бакалавров социальной работы, их готовности к организации волонтерства как одного из аспектов филантропической культуры.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Модернизация социального образования может быть усилена за счет дидактического обеспечения процесса профессионального обучения на основе филантропического подхода к подготовке будущих бакалавров социальной работы. Поскольку анализ практики свидетельствует о широком использовании волонтерства, то представляется логичным введение этого аспекта в процесс профессиональной подготовки. Обновление содержания социального образования предполагает обращение к технологии волонтерства и алгоритму его организации, что позволяет решать проблемы граждан и местного сообщества конкретного региона.

Использование передовых педагогических идей способствует распределению учебной нагрузки таким образом, что процесс профессиональной подготовки к организации волонтерства становится не только сопровождением будущей профессии, но и средством внеучебной деятельности, что значительно расширяет возможности представленной технологии обучения.

Зарубежный опыт социального образования и современный ориентир на практическую подготовку будущих бакалавров социальной работы предполагают обращение к интерактивным методам, формам обучения. Они позволяют в учебных аудиториях анализировать модели проблемных ситуаций, разрешение которых ожидают от будущих бакалавров социальной работы.

Актуализация внимания студентов на составляющей филантропического подхода к социальной работе (волонтерстве) в процессе прохождения различных видов практики способствует рассмотрению этой технологии в качестве ресурса профессиональной деятельности.

Развитию и закреплению интереса к организации волонтерства способствует самостоятельная работа, ориентирующая студентов на освоение различных видов деятельности в волонтерстве.

Описанный в монографии процесс в полной мере способствует реализации социальной и воспитательной функции социального образования. Обращение же к культурологическому подходу выдвигает на линию горизонта профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы такой результат как филантропическая культура будущих бакалавров социальной работы. Реализация подобного научно-педагогического интереса позволяет поднять культурный, личностный, профессиональный уровень профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. М.: Наука, 1987. С. 149–151.
2. Автономов А.С. Мониторинг соответствия законодательства субъектов РФ и муниципальных актов стандартам ENOS. М.: Юриспруденция, 2008. 144 с.
3. Авчинникова С. О. Методические рекомендации к проектированию и реализации дисциплины «Основы социального образования» // Вестник УМО вузов России в области социальной работы. 2012. С. 88–94.
4. Агронина Н.И. Формирование в вузе профессионально-этической культуры специалиста по социальной работе: дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 177 с.
5. Албегова И.Ф. Институционализация социальной работы в современной России: теория и практика. Ярославль, 2004. 163 с.
6. Александрова М.В., Шерайзина Р.М. Возможности карьерного роста учителя // Народное образование. 2006. № 7. С. 90–96.
7. Альперович В.Д. Старость. Социально-философский анализ. Ростов-на-Дону: СКНЦ ВШ, 1998. 104 с.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1969. 340 с.
9. Ананьин П.С. Становление управленческой культуры специалиста социальной работы в процессе послевузовского образования: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2006. 190 с.
10. Андреев А.Л. О модернизации образования в России: историко-социологический анализ // Социс. 2011. № 9. С. 111–120.
11. Антонова Е.Л., Реш О.В., Туркина В.Г. Модернизация российского образования: Pro et Contra // Образование и общество. 2014. № 4 (87). С. 15–20.
12. Ариарский М.А. Формирование культуры личности как функция социальной работы // Социальная работа: опыт и проблемы подготовки специалистов. М., 1997. С. 114.

13. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой [и др.]. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 136–137.

14. Ахмедов М.А. Педагогические условия формирования экологической культуры будущего социального работника при изучении естественнонаучных дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2013. 24 с.

15. Бабкин Н.И. О принципах высшего социального образования // Социальная работа: теория, технология, образование. 1997. № 1. С. 16.

16. Балицкий И.И. Инновационная образовательная политика как фактор модернизации российского общества // Социально-гуманитарные знания. 2013. № 2. С. 74–87.

17. Банникова Л.Н., Боронина Л.Н., Вишневский Ю.Р. Новые явления в ценностных ориентациях уральского студенчества // Социс. 2013. № 2. С. 58–68.

18. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. 512 с.

19. Бездухов В.П., Носков И.А. Сущность гуманистического мировоззрения школьника // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. Т.14. № 2 (3). С. 574–578.

20. Безрогов В.Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. М., 2008. С. 124.

21. Белоусова Е.В. Художественно-творческие технологии в социальной работе. Ульяновск: УлГУ, 2004. 180 с.

22. Беспалько В.П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия // Педагогика. 1993. № 5. С. 25.

23. Беспарточный Б.Д. Институционализация социального образования в России: региональные особенности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: РГСУ, 2007. 36 с.

24. Библия: книги священного писания ветхого и нового завета. М.: Издание московской патриархии, 1979. 1372 с.

25. Боброва Е.Б. Социальная ответственность бизнеса // Социология. 2008. № 2. С. 34–42.

26. Борозенец Г.К. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка: дис. ... д-ра пед. наук. Тольятти, 2005. 434 с.
27. Бочарникова Н.А. Формирование профессиональной культуры социального работника в образовательном пространстве университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2012. 25 с.
28. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. М.: SvR- Аргус, 1994. 208с.
29. Буравой М. Что делать? Тезисы о деградации социального бытия в глобализирующемся мире // Социологические исследования. 2009. № 4. С. 3–9.
30. Валеева Р.А., Королева Н.Е., Сахапова Ф.Х. Сравнительный анализ моделей подготовки социальных работников в США, странах западной Европы и в России // Фундаментальные исследования. 2014. № 5(1). С. 162–166.
31. Вандышева Л.В. Волонтерство в современном обществе: проблемы и перспективы развития // Подготовка волонтеров в классическом университете. Самара: Самарский университет, 2013. С. 27–41.
32. Вандышева Л.В. Филантропический подход к социальной работе. 2013. 120 с.
33. Вандышева Л.В. Формирование готовности будущих специалистов социальной работы к волонтерской деятельности. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2007. 128 с.
34. Вандышева Л.В. Эмоциональный труд волонтеров: анализ опыта реализации // Фундаментальные исследования. 2014. № 9–4. С. 838–842.
35. Варгина Н.А. Формирование профессиональной культуры социального работника в процессе непрерывной практики в вузе: дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. URL: <http://www.dissercat.com/search?keys=> (дата обращения 25.05.2012).
36. Васильева А.Ю. Подготовка социальных работников в Америке // Отечественный журнал социальной работы. 2003. № 1. С. 74–76.

37. Великанова Е.В. Молодёжные общественные объединения: традиции, педагогические проблемы, состояние, перспективы развития // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 1. С. 219–221.

38. Великая Н.М., Гуселетов Б.П. От социальной утопии к социальному государству // Социс. 2012. № 6. С. 36–45.

39. Вербицкий А.А. Педагогическая технология в контекстном обучении // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. 2009. № 3. С. 53–61.

40. Вехи: Сборник статей о русской интеллигенции Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, М.О. Гершензона, А.С. Изгоева, Б.А. Кистяковского, П.Б.Струве, С. Л.Франка. / Репринтное воспроизведение издания 1909 года. М.: Новое время, 1990. С. 103.

41. Власов П.В. Обитель милосердия. М., 1991. С. 7.

42. Войко Р.А. Профессиональное становление личности студента в высшей школе // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. № 4 (12). URL: <http://www.sisp.nkras.ru> (дата обращения 16.03.2013).

43. Вопросы планирования высшего образования / Под ред. Е.Н. Жильцова. М.: Изд-во Московского университета, 1972. 152 с.

44. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. URL: <http://www.conventions.ru> (дата обращения 08.02.2015).

45. Всеобщая декларация прав человека. URL: <http://base.consultant.ru/> (дата обращения 22.02.2014).

46. Гайнутдинова Л.А., Гражданское общество в условиях глобализации: автореф. дис. ... д-ра полит. наук. СПб., 2010. URL: <http://cheloveknauka.com/> (дата обращения 10.01.2012).

47. Галагузов А.Н. Культурологический подход в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы. Екатеринбург, 2010. 203 с.

48. Галагузова Ю.Н. Трухачев В.В., Штинова Г.Н. Структура и содержание практики студентов, обучающихся по специальности «социальная работа». Екатеринбург, 2000. 111 с.

49. Галакова Е.С. Профессиональное становление студентов в процессе воспитательной деятельности колледжа // Среднее профессиональное образование. Вып. № 6. 2010. С. 48–50.

50. Гарашкин Н.А. Формирование правовой культуры будущего социального работника в вузовской подготовке: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2010. 205 с.

51. Гафурова Н.В., Бугаева Т.П. Воспитательный процесс в вузе как система // Высшее образование в России. 2009. № 6. С. 102–106.

52. Гельвеций К.А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании. М.: Соцэкгиз, 1938. С. 403–427.

53. Гербарт И.Ф. Избранные педагогические сочинения. Т.1. М.: Учпедгиз, 1940. С. 148–160.

54. Гинецинский В.И. Педагогические знания как методологическая и теоретическая проблема: дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1989. С. 134.

55. Гладкая И.В. Этапы становления профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2013. Вып. 115. С. 94–102.

56. Глебовский В.А. Древние педагогические писатели в биографиях и образах. СПб., 1903. С. 96–112.

57. Глезерман Г.Е. Формирование, воспитание, самовоспитание личности // Вопросы философии. 1976. № 4.

58. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Ценностные ориентации, нравственные установки и гражданская активность молодёжи // Мониторинг общественного мнения. 2010. № 1. URL:<http://wciom.ru/journal95/> (дата обращения 27.05.2014).

59. Горячев М.Д. Социальная педагогика и социальная работа за рубежом. Самара: Изд-во «Самарский университет», 1997. 132 с.

60. Готово ли российское общество к модернизации? / под ред. М.Горшкова, Р. Крумма, Н. Тихоновой. М.: Весь Мир, 2010.

61. Гражданский кодекс Российской Федерации. URL:<http://consultant.ru/> (дата обращения 13.05.2015).

62. Григорьев С. И. Концептуальное и технологическое обновление в России начала XXI века – основа модернизации социального образования молодёжи // Социальные проблемы современной молодёжи: сборник материалов международной научно- практической конференции, 3-4 декабря 2008г., г. Магнитогорск / Под ред. Ф.А. Мустаевой и др. Магнитогорск: МаГУ, 2008. С. 11–21.

63. Григорьев С. И. Социальное образование и проблемы гуманизации подготовки специалистов // Гуманизация образования. 1996. Вып. 2. С. 37.

64. Григорьев С. И. Трансформация социального образования в Сибири: новое содержание, формы организации и качество // Российский журнал социальной работы. 1997. № 2. С. 144–149.

65. Гришаев О. Система воспитательной и социальной работы // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 79–83.

66. Гуляихин В.Н., Галкин А.П., Васильева Е.Н. Молодёжные и детские общественные объединения как субъекты вторичной социализации: опыт регионального исследования // Социс. 2012. № 6. С. 127–132.

67. Гусинский Э.Н. Тренинг-семинар как средство достижения поэтапного образовательного эффекта // Международная программа переподготовки преподавателей психологии и педагогики для педагогических заведений России. М., 1994. С. 118–141.

68. Гусякова Л.Г. Социальная работа как научная теория, деятельность и учебная дисциплина. Барнаул: Изд-во АГУ, 1995. 64 с.

69. Давыдов Ю.С. Болонский процесс и российские реалии. М.: Московский психо-социальный институт, 2004. С. 25.

70. Данакин Н.С. Теоретические и методологические основы разработки технологий социального управления. М., 1994. С. 28.

71. Данилюк А.Я., Кондаков А.М. Развитие человеческого потенциала средствами воспитания в условиях модернизации России // Педагогика. Научно-теоретический журнал российской академии образования. 2011. № 1. С. 3–13.

72. Дементьева Н.Ф., Подкорытов А.В. Социальный портрет и самооценка здоровья граждан старших возрастов, посещающих ОДП центров социального обслуживания // Работник социальной службы. 2001. № 2. С. 35–41.

73. Демидова Т. Е. Профессиональное общение социального работника. М., 1994. 86 с.

74. Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности. М.: Соцэкгиз, 1935. С. 211–236.
75. Джонс Д.Н. Социальная работа в XXI веке: уверенные действия, творческий подход, эффективные результаты // Социальная работа. 2009. № 5. С. 14–18.
76. Дидро Дени. Собрание сочинений. Т.Х. М.: ГИХЛ, 1947. С. 275–371.
77. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. С. 136–203.
78. Доклад о человеческом развитии в Российской Федерации за 2013 год / под ред. С. Н. Бобылева. М.: РА ИЛБФ, 2013. 204 с.
79. Дорофеев А. А. Дидактическая обусловленность структуры блочно-модульного учебника // Высшее образование в России. 2013. № 11. С. 90–94.
80. Дубровская Т.А. Система профессионального образования как социальная сфера образовательных услуг // Отечественный журнал социальной работы. 2003. № 1. С. 50–53.
81. Дюркгейм Э. Метод социологии. Киев, Харьков, 1899. С. 11.
82. Евдокимов В.Ю. Социальное служение Русской Православной Церкви к 20-21 вв. // Мир современной науки. 2011. № 5. С. 9–18.
83. Елютина М.Э. Социогеронтологические теории // Российский журнал социальной работы. 1997. № 2. С. 9–15.
84. Емельянова И.Н. Воспитательная функция в процессе развития системы классического университетского образования: автореф. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2008. URL:<http://famous-scientists.ru/> (дата обращения 15.10.2015).
85. Ерзикова И.В. Значение общественной и политической активности молодежи в формировании гражданского общества в России // Работа с молодёжью: история, ценности, ориентиры. Материалы I Всероссийской заочной научно-практической конференции ученых, аспирантов, студентов, общественных деятелей с международным участием (Самара, 1 декабря 2013 г.) / под ред. Л.В. Вандышевой, Л.В. Куриленко. Самара: Самарский университет, 2013. С. 122–125.

86. Ермолаев Т.С. Образовательное пространство в условиях глобализации // Социальные и гуманитарные науки: образование и общество: сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции, 15 апреля 2011. В 2т. Т.2. Н. Новгород: НФ УРАО, 2011. С. 13–15.

87. Жуков В.И. Социальное образование в контексте развития мировой цивилизации // Ученые записки РГСУ, Вестник УМО вузов России по образованию в области социальной работы. 2007. № 4. С. 6–7.

88. Захаров В.В., Новгородова Н.С., Подворотова Д.М. Корпоративная социальная ответственность // Экономика и управление в XXI веке: тенденции развития. 2013. № 13. С. 53–59.

89. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловск, 1988. С. 23.

90. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический Проект, 2005. С. 5.

91. Зеер Э.Ф. Развивающаяся деятельность – основание профессионального становления личности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2005. № 27. С. 17–23.

92. Зеер Э.Ф., Хасанова И.И. Социально-профессиональное воспитание в вузе. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2003. 158 с.

93. Зеньковский В.В. История русской философии. Т.1., Ч.1. Ленинград: «ЭГО», 1991.

94. Зеньковский В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути // Психология детства. Прага, 1925. С. 298.

95. Зимняя И.А. Профессиональные роли и функции социального работника (Общие проблемы подготовки специалиста) // Российский журнал социальной работы. 1995. № 1. С. 79–82.

96. Зимняя И.А. Социальная работа / под ред. И.А. Зимней. Вып. 5. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. 156 с.

97. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Отношение молодежи к образованию как фактор повышения эффективности подготовки высококвалифицированных кадров // Социс. 2012. № 8. С. 103–111.

98. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Социокультурный механизм формирования отношения молодежи к образованию // Социс. 2013. № 1. С. 78–90.
99. Иванов А.Е. Студенчество России конца XIX – начала XX века. М., 1999. С. 171–178.
100. Ильинский И.М. Прошлое в настоящем: Избранное. М.: Изд-во Моск. Гуманит. Ун-та, 2011. С. 418–421.
101. История развития православного молодёжного движения в Самарской епархии РПЦ. URL: <http://pmd-samara.ru/about/history/> (дата обращения 29.11.2013).
102. Казарина-Волшебная Е.К., Комисарова И.Г., Турченко В.Н. Парадоксы трансформации ценностных ориентаций российской молодежи // Социс. 2012. № 6. С. 121–126.
103. Кампанелла. Город Солнца. М., Л.: Изд-во АН СССР, 1954. С. 31–56.
104. Капицын В.М. Достоинство человека и правовое пространство социальной работы // Российский журнал социальной работы. 1997. № 2. С. 3–9.
105. Кардамонов О.А. Нормы и эмпатия как факторы социальных преобразований // Социс. 2012. № 4. С. 17–24.
106. Карпенко Л.А. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1998. 512 с.
107. Карпова Ю.В. Средовой подход к подготовке специалистов социальной работы. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2007. 164 с.
108. Карпова Ю.В. Формирование профессионально-педагогической культуры специалистов по социальной работе: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2005. 195 с.
109. Катели Е.И. Использование современных видеотехнологий в учебном процессе // Новые социальные технологии. Пермь, 2004. С. 137–139.
110. Качалов Л.К., Ерфилова И.С., Ануфриева М.В. Формирование коммуникативного поведения как основы профессиональной компетенции

социального работника // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». 2010. № 8. С. 83–86.

111. Кирдина С. Г. Гражданское общество: уход от идеологемы // Социс. 2012. № 2. С. 63–73.

112. Китчин Т. Корпоративная социальная ответственность: в фокусе бренд // Менеджмент сегодня. 2003. № 5. С. 21–30.

113. Климов Е.А. Психология профессионала. М., Воронеж, 1996. 145 с.

114. Клочкова Л.И. Технологии реализации ресурсного подхода в воспитательной деятельности образовательной организации и детского общественного объединения // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL: www.science-education.ru/118-13411 (дата обращения 06.11.2014).

115. Ключевский В. Боярская Дума Древней Руси. Добрые люди Древней Руси. М., 1994. 316 с.

116. Ключевский В.О. Курс русской истории. Полное издание в одном томе. М.: Альфа-книга, 2011. 1200 с.

117. Ковалева А.И. Концепция социализации молодёжи: нормы, отклонения, социализационная траектория // Социология молодёжи. М., 2003. С. 109–115.

118. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. М.: Айрис-пресс, 2008. 256 с.

119. Колбановский В.В. Гражданственность и глобальная социология // Социс. 2010. № 3. С. 112–121.

120. Коменский Ян Амос. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1955. С. 161–376.

121. Кон И. Социализация и воспитание молодёжи // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. М., 1989. С. 191–205.

122. Кондаков И.В. Психология. Иллюстрированный словарь. М.: Изд-во: Прайм-Еврознак, 2003. 512 с.

123. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года. М.: Эксмо, 2013. 63 с.

124. Конвенция о правах ребенка. URL:http://www.un.org/ru/documents/dec_i_conv/ (дата обращения 12.03.2013.).

125. Конев В.А. Курс «Философия образования» (культуроантропологический аспект)». Вып. 6. Самара: Издательство СамГУ, 1996. 92 с.

126. Кононова Л.И. Развитие творческого потенциала человека в процессе осуществления социальной работы // Отечественный журнал социальной работы. 2003. № 1. С. 22–29.

127. Константиновский Д.Л., Чередниченко Г.А., Вознесенская Е.Д. Российский студент сегодня: учеба плюс работа. М.: Изд-во ЦСП, 2002. 128 с.

128. Концепция воспитательной работы в университетских комплексах федерального агентства железнодорожного транспорта. С.-Петербург. 2008. URL:<http://www.pandia.ru/text/77/107/999.php> (дата обращения 15.01.2016).

129. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. URL:<http://www.zakonprost.ru/content/base/part/593274> (дата обращения 15.01.2016).

130. Концепция духовно-нравственного воспитания. URL:<http://www.pandia.ru/text/78/531/5718.php> (дата обращения 17.01.2016).

131. Концепция и программа воспитательной работы со студентами ПГТУ. URL:<http://www.pandia.ru/> (дата обращения 17.01.2016).

132. Концепция развития и поддержки добровольчества в Самарской области (Постановление Правительства Самарской области от 23 декабря 2009 г. № 686). URL:<http://ddm.samregion.ru/about/volunteer/681> (дата обращения 17.01.2016).

133. Концепция развития современного социального образования в Российской Федерации до 2020 года. М.: Изд-во РГСУ, 2005. С. 8.

134. Концепция содействия развитию благотворительной деятельности и добровольчества в РФ. Распоряжение Правительства РФ от 30.07.2009 г. № 1054-р. М., 2009. URL:<http://www.economy.gov.ru/> (дата обращения 10.02.2012).

135. Корпоративная социальная ответственность: управленческий аспект / под ред. И. Ю. Беляевой, М. А. Эскиндарова. М.: КноРус, 2008. 504 с.

136. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК: Ч.1. М., 1922. С. 386.

137. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК: Ч.2. Сборник документов. 7-е изд. М.: Госполитиздат, 1953. 1204 с.

138. Кошман Н.В. Воспитательное пространство вуза как необходимое условие профессионального становления студентов (из опыта работы института искусств) // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. Вып. № 1. Т.18. С. 94–95.

139. Кудрявцев Т.В. На путях к вершинно-глубинной психологии // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 113–125.

140. Куликова Т.И. Психологические тренинги // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 12. С. 49–50.

141. Куличенко Р.М. Социальная работа и подготовка социальных работников в современной России. М., 1997.

142. Куприянова Г.В. О подходах органов по делам молодёжи к организации работы по месту жительства граждан // Российский журнал социальной работы. 1997. № 2. С. 19–29.

143. Куриленко Л.В. Активизация познавательной деятельности школьников в условиях инновационных образовательных процессов. Самара: Изд-во «Самарский университет», 1998. 95 с.

144. Куриленко Л.В., Стрельникова В.Н. Сущность профессиональной деятельности специалистов социальной работы на современном этапе развития общества // Вестник СамГУ. 2014. № 9 (120). С. 213–216.

145. Курилович Н.В. Формирование культуры профессионального общения будущего социального работника в вузе: дис. ... д-ра пед. наук. – Тамбов, 2012. 469 с.

146. Кутукова Л. Т., Прохорова А. Е. Организация самостоятельной работы студента и модульно-рейтинговая система оценки знаний студента // Alma mater (Вестник высшей школы). 2010. № 4. С. 43–46.

147. Лаврененко И.М. Социальная работа: проблемы, поиск решений (вопросы профессиональной деятельности социального работника) // Российский журнал социальной работы. 1995. № 2. С. 55–60.

148. Лафарг П. Этико-публицистические чтения. М., 1998. 334 с.
149. Лебедев О.Е. Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1992. С. 43.
150. Левитан К.М. Личность педагога: Становление и развитие. Саратов: Изд-во Сарат. Ун-та, 1991. С. 58.
151. Ленин В.И. Полн. собр.соч. Т.1. М.: Изд-во политической литературы, 1965-75. 38500 с.
152. Лисовский В.Т. Методология и методика изучения идеалов и жизненных планов молодёжи: автореф. дис. ... канд. философ. наук. Л., 1968. С. 4.
153. Лифинцев Д.В. Современные концепции социальной работы в США // Отечественный журнал социальной работы. 2011. № 2. С. 133–139.
154. Локк Д. Педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1939. С. 72–221.
155. Луков В.А. Социальное проектирование. М.: Изд-во «Флинта», 2003. 240 с.
156. Луков Вал.А. Концептуализация молодёжи в XXI веке. Новые идеи и подходы // Социс. 2012. № 1. С. 5–16.
157. Луков Вал.А., Миневич Я.В. Социализация студентов и социальное проектирование. Применение технологии социального проектирования для развития социальных умений будущих специалистов. М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2006. 39 с.
158. Лукс Г.А. Социальное инновационное проектирование в региональной молодёжной политике. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2003. 278 с.
159. Макарова Ю.В. Формирование основ исследовательской культуры специалистов по направлению социальная работа в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2012. 184 с.
160. Мануйлов Ю.С. Рабочие материалы по освоению теории и технологии средового подхода в воспитании. Центр развития образования города Перми. Пермь, 2001. 24 с.
161. Мардахаев Л.В. Содержательно-дидактическая модель высшего социального образования педагогической ориентации // Социальная работа: теория, технология, образование. 1997. № 1. С. 34.
162. Маркина В.М., Хилкова Н.Л., Прудникова Е.Г. Кураторская работа как составляющая воспитательного процесса в вузе // Современные

проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL: <http://www.science-education/117-13023> (дата обращения 06.11.2014).

163. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т.4. М.: Государственное изд-во политической литературы, 1955. 615 с.

164. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 1-50. Т.16. М., 1955-1981. 30000 с. URL: <http://www.kodges.ru/nauka/obrazovanie/111514-marks-k.-yengels-f.-sochineniya.-tom-1-50.html> (дата обращения 23.04.2015).

165. Масленников В.А. Организация воспитательной работы // Высшее образование в России. 2009. № 12. С. 75–79.

166. Масленникова О.Н., Ссадина С. С. Прагматизм в высшем образовании. Pro et Contra // Интеллигенция и мир. 2010. № 3. С. 29–43.

167. Материалы XXIII съезда КПСС. М.: Политиздат, 1966. С. 80.

168. Матухин Д.Л. Модернизация современного российского образования с позиций компетентностного подхода // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/> (дата обращения 06.11.2014).

169. Международная система образования социальных работников // Энциклопедия социальной работы. В 3т. Т.2. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1994. С. 54–59.

170. Мескон М., Альберт М. и Хэдоури Ф. Основы менеджмента / общ. Ред. Л.И.Евченко. М.: Издательство «Дело», 1997. 704 с.

171. Мещеряков А.С., Борзихин Ю.В. Мотивационный аспект профессионального становления студентов // Среднее профессиональное образование. 2013. № 11. С. 38–41.

172. Милль Дж.С. Основы политической экономии. М., 1981. 372 с.

173. Митрофанова И.Э. Современный образовательный процесс в России и проблемы подготовки специалистов по социальной работе // Российский журнал социальной работы. 2000. № 9–10. С. 172–174.

174. Михайлова Р.И. Аспекты становления многокультурной образованности студента технического вуза // Вестник Бурятского государственного университета. Вып. 15. 2009. 59–63.

175. Моисеева Л.В. Творить добро (Опыт работы с волонтерскими группами в центре «Семья» Железнодорожного района) // Выбирая буду-

щее. Опыт работы службы семьи городского округа Самара: Сборник статей и материалов. Самара, 2006. С. 78–81.

176. Молодёжные клубы Самарской и Сызранской епархии РПЦ. [Электронный ресурс] // Портал православной молодёжи Самарской области. [Электронный ресурс]. URL: <http://pmd-samara.ru/> (Дата обращения 20.11.2014).

177. Молодёжный штаб добровольцев «САМИ». URL: <http://vk.com/shtabsami/> (дата обращения 04.09.2015г).

178. Молодёжь новой России: образ жизни и ценностные приоритеты. Информационно-аналитический бюллетень Института социологии РАН. М.: Ис РАН, 2007. С. 15.

179. Монтень М. Опыты. Кн. I. Л.: Изд-во АН СССР, 1960. С. 189–212.

180. Мудрик А.В. Воспитание как составная часть процесса социализации // Вестник ПСТГУ. 2008. Вып. 3 (10). С. 7–24.

181. Муртаева И.И. Формирование в вузе информационной культуры специалистов в области социальной работы: автореф. ... канд. пед. наук. М., 2012. 25 с.

182. Мусина-Мазнова Г.Х. Индивидуализация обучения будущих специалистов социальной работы в русле Болонского процесса // Отечественный журнал социальной работы. 2011. № 3. С. 109–111.

183. Мухина Г.А. Формирование профессионализма у курсантов юридических вузов МВД-будущих следователей: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 1998. С. 63.

184. Мясичев В.Н. Личность и неврозы. Л., 1960.

185. Немировский В.Г., Соколова Е.В. Структура и динамика смысловых ориентаций студенческой молодёжи: 1988–2004гг. Постнеклассический подход. Красноярск: РИО КрасГУ, 2006. С. 129–130.

186. Ненашева Е.П. Роль движения волонтерства в оздоровлении подростков // Здоровое детство, счастливое материнство, семейное благополучие / под ред. Н.М. Нагорновой. Новокуйбышевск, 2002. С. 62–63.

187. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. Екатеринбург, 2000. 304 с.

188. Никитин В., Медведева Г. Направления и проблемы развития социального образования в современной России // Журнал исследований социальной политики. 2004. Т.2. № 3. С. 329–346.

189. Никитин В.А. Основные проблемы развития образования в области социальной работы // Социальные технологии, исследования. 2004. № 1. С. 5–11.

190. Новикова Л.И. Школа и среда. М.: Знание, 1985. 80 с.

191. Носков И.А. Организационно-педагогические основы индивидуализированной системы повышения квалификации учителя: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002. 391 с.

192. О стратегии модернизации высшего образования. Постановление VII Съезда Российского Союза ректоров высших учебных заведений // Интеграция образования. 2002. № 4. С. 9–18.

193. Обучение практике социальной работы. Международный взгляд и перспективы / под ред. М. Дозла и С. Шардлоу. М.: Аспект Пресс, 1997. 223 с.

194. Ожегов С. И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН; Российский фонд культуры. М.: АЗЪ, 1995. 928 с.

195. Омельченко Е.Л. Молодёжные культуры и субкультуры. М.: Институт социологии РАН, 2000. URL:<http://www.twirpx.com/file/107204> (дата обращения 17.09.2009).

196. Парслоу Ф. Принцип активизации в практике социальной работы // Принцип активизации в социальной работе. М., 1997. 223 с.

197. Педагогика / В.А.Сластенин и др. М.: Академия, 2000. 576 с.

198. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля. Пг.: Школа и жизнь, 1916. С. 87–92.

199. Педагогические идеи великой французской революции / пер. с франц. – М.: Работник просвещения, 1926. С. 163–197.

200. Педагогические идеи Роберта Оуэна. Избранные отрывки из сочинений Р.Оуэна. М.: Учпедгиз, 1940. С. 143–169.

201. Песталотци Иоганн Генрих Избранные педагогические произведения. В 3-х т. Т. I. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. С. 537–542.

202. Песталоцци Иоганн Генрих Избранные педагогические произведения. В 3-х т. Т. II. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. С. 391–426.
203. Песталоцци И. Г. Лингард и Гертруда // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А.И. Пескунов. М., 1971. С. 302-313.
204. Песталоцци И. Г. Лебединая песня // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А.И. Пескунов. М., 1971. С. 337-354.
205. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М., 1998. 528 с.
206. Петухов В.В. Гражданское участие в контексте политической модернизации России // Социс. 2012. № 1. С. 48–60.
207. Пидкасистый П.И. Педагогика. М.: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
208. Платонова Н.М. Дидактика социального образования: особенности обучения социальной работе. СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2001. 168 с.
209. Плоткин М. Технология разрешения межличностных конфликтов // Социальная педагогика. 2003. 4. С. 56.
210. Плутарх Сравнительные жизнеописания. В 3-х т. Т.1. М.: Изд-во АН СССР, 1961. С. 63–72.
211. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002.
212. Подготовка волонтеров в классическом университете / под общ. ред. Л.В. Вандышевой. Самара: Самарский университет, 2013. 168 с.
213. Поздняков А.П. Формирование управленческой культуры будущего специалиста социальной работы в вузе: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 439 с.
214. Полное собрание законов Российской империи с 1649 года. Т.VII. № 4443. С. 220–224.
215. Положение о Духовно-просветительском культурном Центре СамГТУ по работе со студенческой молодежью. URL:<https://vk.com/docs?oid=-33934062> (дата обращения 11.05.2015).

216. Пономарев П.А. Процесс исторического возникновения и развития социальной работы как социокультурного института // Отечественный журнал социальной работы. 2011. № 3. С. 23–41.

217. Попов Л.В., Розов Н.Х. Воспитательная деятельность в вузе: проблемы возрождения // Педагогика. 2007. № 7. С 3–12.

218. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_162182/ (дата обращения 31.05.2015).

219. Постановление Правительства Самарской области от 15.05.2013 №207 О внесении изменений в постановление Правительства Самарской области от 29.10.2010 №550 «Об утверждении областной целевой программы «Реализация Стратегии государственной молодежной политики в Самарской области до 2015 года» URL: <http://volga.news/article/263463.html> (дата обращения 17.01.2016).

220. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова). СПб: Речь, 2003. 448 с.

221. Привлечение частных пожертвований в НКО / под ред. А.А. Клециной, Е.Г. Гусевой. СПб., 2013. 224 с.

222. Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы. М., 1994. 213 с.

223. Программа Коммунистической партии Советского Союза. М.: Политиздат, 1967. С. 107.

224. Пронина Е.И. Особенности воспитания гражданственности и патриотизма школьников старших классов // Социс. 2011. № 5. С. 97–103.

225. Профессиональная педагогика / Под ред. С.Я. Батышева, А.М.Новикова. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2010. 456 с.

226. Пчельникова Т.И. Формирование экологической культуры как компонент подготовки социальных работников в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2009. 211 с.

227. Рабле Франсуа. Гаргантюа и Пантагрюэль. М.: ГИХЛ, 1961. С. 81–89
228. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М.: Когитоцентр, 2002. 400 с.
229. Распоряжение Правительства РФ от 18.12.2006 N 1760-р «О стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации URL: <http://bestpravo.ru/federalnoje/hj-gosudarstvo/mlw.htm> (дата обращения 17.01.2016).
230. Раудсепп М. Субъект и поддерживающая среда // Средовые условия развития социальных общностей / под ред. Т. Ниита, М. Раудсепп. Таллин, 1989. С. 79.
231. Ребиндер Ю.И. Специфика социального служения французского округа Русского студенческого христианского движения // Вестник ПСТГУ. IV. Вып. 3 (18). 2010. С. 114–128.
232. Резниченко М.Г. Проектирование воспитательного пространства в практике высшей школы // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 151–154.
233. Репринцев А.В. Культурно-образовательная среда в становлении личности русского человека в вузах (к 75-летию Е.П. Белозерцева) // Педагогика: научно-теоретический журнал Российской академии образования / ред. Р.С. Бозиев. 2015. № 1. С. 88–96.
234. Ресурсное обеспечение учреждений социального обслуживания: методика и практика // Социальное обслуживание. 2005. № 3. С. 53–60.
235. Рогалева Г.И. Моделирование воспитательного пространства вуза // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 1. С. 66–69.
236. Ромм Т.А. Социальное воспитание в постиндустриальную эпоху // Вестник ПСТГУ. 2009. Вып. 3 (14). С. 17–26.
237. Российская энциклопедия социальной работы. В 2 т. М., 1997. С. 293.
238. Россия и страны мира. Стат. сб. Госкомстат России. М., 2000. 398 с.

239. Руднева Т.И. Этнокультурная составляющая социального образования // Социально-педагогическая деятельность: проблемы и перспективы. Самара, 2004. С. 105–109.

240. Русанова А.А. Формирование педагогической культуры у будущих социальных работников в процессе изучения учебных курсов «педагогика» и «социальная педагогика»: дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2003. 311 с.

241. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т. / под ред. Г.Н.Джибладзе; сост. А.Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1981. 656 с.

242. Рыбакова Т.И., Короп Е.К. Сидите спокойно. 2003. 15 ноября. URL:<http://izvestia.ru/news/283826> (дата обращения 15.04.2014).

243. Савельев И.Л. Государственная молодежная политика в отношении студенчества в условиях современных социально-политических трансформаций российского общества (федеральный и региональный аспекты): автореф. дис. ... канд. соц. наук. Казань, 2000. 24 с.

244. Савинов Л.И., Новикова Е.Н. Специфика социальной работы как общественного феномена и профессиональной деятельности // Отечественный журнал социальной работы. 2011. № 1. С. 4–8.

245. САМИ (сообщество активных молодых инициативных). URL: <http://www.vk.com/shtabsami> (дата обращения 04.09.2015).

246. Самохвалова В.В. Формирование информационной культуры социального работника и социального педагога: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 200 с.

247. Самсоненко Л.В. Социальное образование как социокультурный феномен в контексте интеграции личности в общество // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. 2008. Вып. 85. С. 80–88.

248. Семейное волонтерство как способ времяпрепровождения. URL:http://www.dp.ru/a/2010/10/25/Semejnoe_volonterstvo_kak/ (дата обращения 26.06.2015).

249. Семенова Е.В. Социокультурное пространство вуза: потенциал образования // Социальные и гуманитарные науки: образование и общество: Сборник научных трудов III Международной научно- практической

конференции, 15 апреля 2011: В 2т. Т.2. Н.Новгород: НФ УРАО, 2011. С. 3–7.

250. Сидорова И.А. Воспитание на основе сотрудничества // Высшее образование в России. 2009. № 7. С. 79–82.

251. Сизикова В.В. Становление и развитие регионализации профессиональной подготовки специалистов в области социальной работы. М.: Изд-во РГСУ, 2010. 168 с.

252. Складорова Т.В. Идеи социального воспитания в работах русских религиозных мыслителей. URL: <http://verav.ru/common/mpublic.php?num=33> (дата обращения 26.06.2015).

253. Слостенин В.А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. И.А. Зимней. М., 2004. С. 155–161.

254. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М.: Школа-пресс, 1995. 384 с.

255. Смирнов Г.Л. XXV съезд КПСС о комплексном подходе к воспитанию. Правда. 14 сентября 1976.

256. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Аспект Пресс, 1995. 271 с.

257. Смирнова Е.Э. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования. Л.: Изд-во ЛГУ, 1984.

258. Современные проблемы социального образования: сборник материалов межрегионального круглого стола. Благовещенск: Амурский государственный университет, 2009. 153 с.

259. Соколов В. Некоторые аспекты исследования идеологического воздействия на личность // Социологические исследования. 1975. № 1.

260. Солодянкина О.В. Теоретические основы социального образования в вузе (педагогические аспекты). Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. 204 с.

261. Сообщество православных делателей. URL: http://nachinanie.org/blog/company_company_samgtu/ (дата обращения 08.04.2014).

262. Социальная работа: введение в профессиональную деятельность / отв. ред. А.А. Козлов. М.: Логос, 2004. 368 с.

263. Социальная работа для пожилых людей: профессионализм, партнерство, ответственность // Материалы Общероссийского съезда социальных работников. Саратов, 21-22 ноября 2002 г. / под ред. Г.Н. Кареловой. Саратов, 2003. С. 214–228.

264. Социальная работа: теория и практика / отв. ред. Е.И. Холостова, А.С. Сорвина. М.: ИНФРА-М., 2002. 427 с.

265. Социальная работа: учебные дисциплины, цели и содержание обучения // Зарубежный и отечественный опыт социальной работы. М.: Социально-технологический институт, 1999. 264 с.

266. Социология молодежи в контексте социальной работы / В.Н.Ярская, Л.С. Яковлев, А.Ю. Слепухин и др. Саратов: Сарат. гос. техн. ун-т, 2004. 300 с.

267. Старовойтова И.В. Факторы девиации сознания и поведения российской молодежи // Социологические исследования. 2009. № 11. С. 107–117.

268. Старовойтова Л.И., Козловская С. Н., Шимановская Я.В. Профессиональное социальное образование в России: историческая практика и современные тенденции развития // Евразийский Союз ученых. 2015. № 9 (18). С. 27–31.

269. Старшинова А.В. Тенденции образования в области социальной работы: изучая европейский опыт // Известия Уральского государственного университета. 2008. № 32. С. 69-80.

270. Степашов Н.С. Воспитательное пространство вуза // Высшее образование в России. 2010. № 1. С. 120–124.

271. Стог А. Об общественном призрении в России: в 2 ч. СПб., 1818 г. Ч.1.

272. Стратегия государственной молодежной политики в РФ до 2016 года URL:<http://www.newwurengoy.ru/pages/2016.html> (дата обращения 10.01.2016).

273. Струмилин С. Г. Бюджет времени русского рабочего и крестьянина в 1922-1923гг. М.-Л.: Вопросы труда, 1924. С. 14.

274. Сычев Ю.В. Как формируется личность (философские и социологические проблемы). М.: Знание, 1982. С. 32–33.
275. Таворкин Е.П. Российское образование под прицелом «реформ» // Социс. 2012. № 8. С. 134–142.
276. Таланчук Н.М. Архитектоника воспитательного процесса: современная концепция и теория воспитания. Казань, 1990. С. 36.
277. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знания. – М.: Изд-во МГУ, 1975. 344 с.
278. Тарасюк Л.Н., Цейкович К.Н. Образование в Великобритании// Социально-политический журнал. 1997. № 3.
279. Теоретические основы подготовки социальных работников. М., 1992.
280. Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. В 2т. Т.1. М.-Тула, 1993. 460 с.
281. Теория социальной работы: учебник / под ред. В.И. Жукова. М.: РГСУ, 2011. 440 с.
282. Толстой Л.Н. Так что же нам делать? Собр. соч. Т.16. М., 1983. 278 с.
283. Топчий Л.В. Европейский семинар «Работа, экономика и благосостояние: профессиональная социальная работа во имя создания гуманного общества для всех» // Работник социальной службы. 1999. № 1–2. С. 145–154.
284. Топчий Л.В. На пути к новому качеству подготовки специалистов по социальной работе // Социальная работа: опыт и проблемы подготовки специалистов. М., 1997.
285. Нуртдинова А.Ф. Трудовое право России / отв. ред. Ю.П. Орловский, А.Ф. Нуртдинова. – М., 2011.
286. Турен А. Социология без общества // Социологические исследования. 2004. № 7. С. 8–9.
287. Уильямс М. Работа в графстве Стаффордшир // Новые социальные технологии в сфере работы с молодёжью и пожилыми людьми. Иваново: Изд-во «Ивановский государственный университет», 2003. С. 40–42.

288. Усманов Б.Ф. О содержании, структуре и опыте преподавания курса «Социальная инновация» // Российский журнал социальной работы. 1997. № 1. С. 136–140.

289. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. URL:<http://slozare.coolreferat.com> (дата обращения 10.04.2015).

290. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 Социальная работа (квалификация (степень)) «бакалавр». URL: <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/664935> (дата обращения 17.01.2016).

291. Федеральный закон РФ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» от 07.07. 1995г. // Российская газета. 18 августа 1995. С. 3–4.

292. Федеральный Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996г. № 125-ФЗ // Бюллетень Государственного Комитета РФ по высшему образованию. 1996. № 10. С. 1–5.

293. Федеральный закон Российской Федерации «О государственной поддержке молодёжных и детских общественных объединений». URL: <http://consultant.ru> (дата обращения 13.01.2016).

294. Федеральный закон Российской Федерации «О некоммерческих организациях». URL: <http://consultant.ru> (дата обращения 13.01.2016).

295. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173649/ (дата обращения 28.04.2015).

296. Федеральный закон Российской Федерации «Об общественных объединениях». URL: <http://consultant.ru> (дата обращения 28.09.2015).

297. Федеральный закон Российской Федерации «Об основах социального обслуживания населения Российской Федерации». URL:<https://psyinst.ru> (дата обращения 28.09.2015).

298. Филимонова Н.П. Профессионально-ориентированный подход к физической культуре специалиста по социальной работе: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 168 с.

299. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фроловой. М., 1986. 557 с.
300. Фирсов М.В. Введение в теоретические основы социальной работы (историко-понятийный аспект). М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1997. 192 с.
301. Фирсов М.В. К вопросу о «княжеской благотворительности» // Российский журнал социальной работы. 1997. № 2. С. 61–68.
302. Фирсов М.В. Социальная работа в России: теория, история и общественная практика // Работник социальной службы. 2002. № 1. С. 7–37.
303. Фокин В., Фокин И. Нам есть чему учиться у американских коллег // Социальная работа. 2003. № 1. С. 54–58.
304. Халий И.А. Современные общественные движения: инновационный потенциал российских преобразований в традиционалистской среде. М.: Институт социологии РАН, 2007. 300 с.
305. Ходусов А.Н. Концептуальные основы, методология организации и развития профессионального образования // Научные ведомости Белгородского государственного университета. 2008. № 15 (55). С. 87–93.
306. Холанд Дж. Опросник профессиональных предпочтений. Руководство. М., 2001.
307. Холостова Е.И. Генезис социальной работы в России. М., 1995. 238 с.
308. Холостова Е.И. Модернизация страны и модернизация социальной сферы // Отечественный журнал социальной работы. 2010. № 3. С. 4–6.
309. Холостова Е.И. Направления деятельности по совершенствованию учебного плана и программы подготовки специалистов по социальной работе // Социальная работа: опыт и проблемы подготовки. М., 1997. 186 с.
310. Холостова Е.И. Развитие многоуровневой системы профессионального образования // Отечественный журнал социальной работы. 2003. № 2. С. 70–74.
311. Хрестоматия по истории педагогики. Т.1. Античный мир. Средние века / сост. И.Ф. Свадковский. М.: Учпедгиз, 1938. С. 9–61.
312. Хьелл Л. Теории личности. СПб., 1997. С. 132.

313. Чуйков О.Е. Процесс становления и развития молодёжных организаций в России: историко-социологический анализ // Известия Юго-Западного государственного университета. 2013. № 2. С. 99–104.

314. Чупров В.И., Зубок Ю.А., Уильямс К. Молодёжь в обществе риска. – М.: Наука, 2003. 231 с.

315. Шайхутдинова Г.А. Актуальные проблемы профессионально-личностного становления будущего специалиста // Казанский педагогический журнал. 2010. № 4. С. 156–162.

316. Шанин Т. Социальная работа: идеология профессионализма // Журнал исследований социальной политики. 2004. Т. 2. № 3. С. 303–328.

317. Шапиро Б.Ю. Проблема целостного подхода в обучении социальной работе // Образование в области социальной работы России / под ред. В.А. Галичина. М.: Моск. высш. шк. соц. и экон. наук, 1996. С. 10–15.

318. Шахматов Н.Ф. Старение. Норма и Патология / ред.-сост. Д.Я.Райгородский. Самара: БАХРАХ-М., 2004. С. 228–332.

319. Шереги Ф.Э. Политические установки студентов российских вузов // Социс. 2013. № 1. С. 63–78.

320. Шмелева Н.Б. Социальная работа: личность и профессия (аспект развития). Ульяновск: УлГУ, 2002. 184 с.

321. Шмелева Н.Б. Ценностные ориентации, мотивации и психологические установки в профессиональной подготовке социального работника // Российский журнал социальной работы. 1997. № 1. С. 115–124.

322. Шмелева Н.Б., Донина О.И. Педагогические основы социальной работы. М.; Ульяновск: УлГУ, 2001. 170 с.

323. Шукшунов В.Е. Через развитие общества к новой России. М., 1998. С. 24.

324. Шустова Н.Е., Гриценко В.В. Социально- психологическая адаптация молодёжи и отношение к социальным нормам // Психологический журнал. 2007. № 1. С. 46–57.

325. Щербаков М.И. И кнутом, и пряником. URL: <http://www.b-port.com/smi/8/3005/57216.html> (дата обращения 15.04.2014).

326. Эффективность социальной работы: методологический семинар / сост.-ред. В.В.Колков. М., 1998. С. 8.

327. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006. 342 с.

328. Явон С. В. Ценностные ориентации молодежи Среднего Поволжья // Социс. 2012. № 5. С. 89–95.

329. Ядова М.А. Современное и традиционное в ценностях постсоветской молодежи // Социс. 2012. № 1. С. 114–125.

330. Якимец В.Н. Социальные инвестиции российского бизнеса: механизмы, примеры, проблемы, перспективы. Труды института системного анализа Российской Академии наук (ИСА РАН). Т. 18. М., 2005. 184 с.

331. Якимова Е.В. Социальное объяснение психологического поведения: дискуссионные проблемы // Теория и история экономических и социальных институтов и систем. Т.1. Вып. 2. М., 1993. URL: <http://twirpx.com/> (дата обращения 04.04.2015).

332. Яницкий О.Н. Волонтеры: гражданские и государственные // Социологическая наука и социальная практика. 2014. № 1(5). С. 71–89.

333. Яницкий О.Н. Экологическая культура: очерки взаимодействия науки и практики. М.: Наука, 2007. 271 с.

334. Янушквичене О.Л. Проблема целостности в определении целей воспитания // Вестник ПСТГУ. 2010. Вып. 4 (19). С. 18–25.

335. Ярская В.Н. Экзистенциальные смыслы и гражданские перспективы социального образования // Журнал исследований социальной политики. 2004. Т. 2. № 3. С. 347–362.

336. Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В. Теоретизация практики социальной работы в исследованиях и повседневной деятельности специалиста // Практика – путь к профессионализму: партнерство университетов и социальных учреждений в практическом обучении социальных работников. Екатеринбург: Изд-во Уральского госуниверситета, 2004. С. 19–35.

337. Astin A.W., Sax L.J. How Undergraduates Are Affected by Service Participation // Journal of College Students Development, 1998, 39 (3). P. 251–263.

338. Bonsal D.L., Harris R.A., and Marczak J.N. The Community as a classroom. New directions for students services, no 100, Winter 2002. P. 85–95.

339. Encyclopedia of Social work. 19th Edition. NASW Press, 1995. 2266 p.

340. Inkeles A., Smith D.H. *Becoming modern*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974. P. 289–302.

341. Lindeman «Social Work Natures in a Confuseol World». N. – Y., 1947. 51 p.

342. Rhein K.–P. Jonas Kohn padagogische Theorie und Werstphilosophiesch Grundlage / K.–P. Rhein/ Inaug. Dessert. Rheinische Friedrich–Wilhelms-Universitat. Bonn, 1984.

343. Homans G.S. The sociological relevance of behaviorism // *Behavioral sociology* / Ed. R. Burgess, D. Bushell. N.Y., 1969. P. 6.

344. Snyder M. When belief creates reality // L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. Orlando, 1984. V. 18. P. 247–305.

Научное издание

Вандышева Людмила Владимировна

**СОЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ДИДАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВОЛОНТЁРСТВА**

Монография

Публикуется в авторской редакции

Титульное редактирование *Т. И. Кузнецовой*
Компьютерная верстка, макет *Л. Н. Законовой*

Подписано в печать 15.02.2016. Формат 60х84/16. Бумага офсетная.
Печать оперативная. Усл.-печ. л. 16; уч.-изд. л. 17. Гарнитура Times.

Тираж 500 экз. Заказ № 2704

Издательство «Самарский университет»,
443011, г. Самара, ул. Акад. Павлова, 1.

Тел. 8 (846) 334-54-23

Отпечатано с готового оригинала-макета
на участке оперативной печати СГАУ