



Анализируемые шкалы теста:
Con – конструктивность/деструктивность
Coo – сотрудничество/соперничество
Com – компромисс/приспособление
Avo – избегание/уступчивость

Рис. 3. Результаты обследования по тесту «Конфликтность личности», 99 % доверительные интервалы надежности

дующего. Результаты анкетирования учителей показали, что каждый член педагогического коллектива определился – над чем ему необходимо работать и что изменить в своей деятельности. Повторное анкетирование учителей через год показало, что

20 учителей пересмотрели содержание преподаваемого предмета, 18 – методику ведения урока, 19 – общение с учениками и их родителями, у 17 – появился интерес к новому (всего в анкетировании приняло участие 27 человек).

Возможность быстрых психолого-педагогических обследований и компьютерной обработки результатов позволяет администрации оперативно осуществлять планирование и управление учебным процессом в школе. Например, администрация школы стала более внимательно относиться к проблемам молодых учителей, повышению их квалификации, повышению их престижа в коллективе. Это привело к тому, что Х стала более активной и уверенной в своих силах и возможностях. По итогам аттестации 1999/00 уч.г. она аттестована на 12 разряд ЕТС, что обычно соответствует квалификации педагога, проработавшего в школе 15 и более лет. Кроме нее на 12 разряд по итогам этого же учебного года аттестованы еще три молодых учителя, стаж работы которых менее 7 лет. В целом по школе восемь человек аттестовано на 12 разряд (II категория), из них пять молодых учителей, четверо – на 13 разряд (I категория), четыре человека поступили на заочное обучение в ТГПУ и один человек получает второе высшее образование.

Применение компьютерных технологий обеспечивает интенсификацию СПК, и, как показывает проведенное исследование, появляется возможность работать даже с самыми отдаленными сельскими школами.

Литература

1. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
2. Лазарев В.С., Коноплина Н.В. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования // Педагогика. 1999. № 6. С. 12–18.
3. Орлов А.Б. Личность и сущность: внутреннее Я человека // Психология личности. Т. 2. Самара, 2000. С. 509–532.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000.
5. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М., 1991.
6. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М., 1994.
7. Аминов Н.А. Новый подход к концепции личностного и профессионального развития учителя // Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 145–147.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М., 1995.

Г.Ю. Титова

СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ

Томский государственный педагогический университет

Личность – всегда категория историческая и социальная, принадлежащая к определенной эпохе, группе. Ее формирование определяется не только генетической (внутренней, унаследованной) про-

граммой, но и социальной (внешней), которые органически взаимосвязаны.

По мере развития общества, перехода его из одного в другое качественное состояние меняется и

человек: его мировоззрение, интеллект, нравственность и т.д. Социальная педагогика рассматривает человека как открытую, постоянно меняющуюся систему и предусматривает объединение психического и социального. Педагогическая наука изучает, исследует весь комплекс воздействий на личность, весь процесс социального формирования человека, всю сумму факторов, которые его определяют, закономерностей, которым он подчинен [1]. Весь ход развития человечества, а вместе с тем педагогической мысли наглядно показал, что человек готовится не к жизни вообще, а к жизнедеятельности в конкретных социокультурных условиях [2, 3].

Уже в XVI–XIX вв. философами и педагогами (И.Г. Песталоцци, И.Ф. Герbart, М. Ориу, А. Дистервег и др.) активно разрабатывались социальные аспекты воспитания. А. Дистервегом была выдвинута идея культуросообразности о том, что «в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика». А. Дистервег впервые употребил понятие «социальная педагогика», но до понимания сущности социального воспитания не дошел [1, 4].

Воспитание не может быть одинаковым для всех времен, народов, этнических групп. Тем более оно не может быть ограничено только школьным воспитанием или детским возрастом. Социальная среда, различные сферы микросреды личности в различные возрастные периоды в процессе всей жизни оказывают на человека соответствующее влияние. Сама школа, цели воспитания, содержание и формы ее работы социально обусловлены. Школа и другие социальные институты проводят в жизнь заказ общества – формировать человека, адекватного требованиям данного общества, эпохи, растить, обучать и воспитывать молодые поколения с максимальным учетом тех социальных условий, в которых они будут жить и работать [2, 5].

Начиная с первой половины XIX в. в условиях обострившейся социальной дифференциации общества, войн, революций, массовых миграций и вызванных подобными обстоятельствами явлений кризиса семьи, общих моральных ценностей, распространения детской безнадзорности и так далее оформляется социальная педагогика как научное направление. Именно как теоретическую программу без конкретной профессиональной практики можно охарактеризовать социальную педагогику конца XIX в. [2, 4, 6, 7].

В России формированию социальной педагогики способствовали труды Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, П.П. Блонского, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, В.Н. Сороки-Росинского, С.Т. Шацкого [1, 8, 9, 10]. В начале XX в. в России социально-

педагогические проблемы воспитания находились в центре внимания научной и творческой интеллигенции [2, 11].

Большое развитие социальная педагогика получила в 20-х гг. XX в. Последовательно развивая идеи о роли человеческой индивидуальности в социалистическом обществе, В.И. Ленин, Г.В. Плеханов, А.В. Луначарский, Н.К. Крупская в своих работах указывали, что всякая однородность в подходе к человеку, однобокость его развития противоречат идеалам коммунизма. Во многом благодаря их организационной и политической деятельности советская школа, которой они отдавали ведущее место в преобразовании всего уклада жизни, превратилась в активную общественную силу, решительно вмешивающуюся в окружающую ее действительность. Формирование среды социального развития и воспитания учащихся, культурное воздействие на общество в целом стало входить в прямые обязанности учебного заведения – школы [3].

Социальная педагогика 20-х гг. развивалась в нескольких направлениях: формирование методических основ взаимодействия школы с социальной средой, разработка методик педагогически целесообразных связей с семьей, общественностью, государством, участие школы в политической жизни, взаимодействие школы с экономикой региона, подъем духовной культуры социальной среды, связь с творческой интеллигенцией, борьба с беспризорностью и трудновоспитуемостью и др. [2, 3].

В этот же период начала активизироваться педология, которая на основе обобщения психологического, анатомо-физиологического, биологического и социологического подходов к ребенку и среде пыталась обеспечить успешное его воспитание и обучение. Поскольку после Октябрьской революции изучение детства приобрело широкий размах, стремление обеспечить наилучшие условия для детского развития поставило педологию в 20-х гг. в наиболее благоприятную ситуацию. Партийные и советские органы требовали от науки непосредственной практической помощи в социалистическом строительстве. Педология внедрялась в работу различных детских учреждений, прежде всего в школьную практику. Так, широкое распространение приобрел отбор детей во вспомогательные школы на основе педологических тестовых методик [7, 11].

Огромный вклад в развитие социальной педагогики в России внес С.Т. Шацкий, который еще в 1905 г. создал необыкновенное воспитательное учреждение «Селлемент». Оно представляло собой детскую республику со своими принципами «общей жизни» детей и взрослых, законами и правилами. Это был опыт постановки внешкольной работы с детьми, основанной на уважении личности ребенка и направленной на воспитание детей в духе коллективизма [3, 8, 11, 12].

В 1911 г. в Калужской губернии Шацкий создал летнюю трудовую детскую колонию «Бодрая жизнь». В основу воспитания учеников были положены самообслуживание, самоуправление, труд (в саду, на кухне, в огороде, мастерских) в сочетании с занятиями искусством, умственной деятельностью и играми. Колония «Бодрая жизнь» стала началом первой Опытной станции (1919–1932 гг.) [8, 12, 13].

С.Т. Шацкому принадлежит теоретическое обоснование социальной роли школы тех лет. Шацкий являлся сторонником единства школы и среды, выступал за организацию целостного воспитательного процесса в микросреде. Школа, по его мнению, является организатором массового воспитания детей, центром, направляющим воспитательную работу, выполняемую семьей, комсомольскими и другими общественными организациями. Шацкий утверждал, что создать школу, организующую вокруг вопросов воспитания силы населения и общественности, можно лишь при условии глубокого изучения социальной среды, факторов, влияющих на формирование ребенка, и умения педагогически целесообразно использовать их в практической работе [3].

Реализацией этой идеи и была его Опытная станция по народному образованию. Она охватывала все возрастные группы детей. Направлениями исследовательской работы этой станции были:

- 1) изучение экономики и быта района, где находились школы станции;
- 2) тщательный анализ социально-экономических и культурно-бытовых особенностей семьи и средств воспитания ребенка;
- 3) исследование различных проявлений детей в детских обществах и коллективах [6].

Станцией разрабатывались и на практике проверялись организация, содержание и методы учебно-воспитательной и общественной работы советской школы. В практике и теории С.Т. Шацкого были разработаны самые основные проблемы детского коллектива, детского самоуправления, некоторые закономерности детского общества, т.е. основные проблемные вопросы социальной педагогики [7, 8].

К концу 30-х гг. социальные связи школы все более ориентируются на улучшение учебно-воспитательного процесса внутри учебного заведения. Педагогические коллективы уделяют внимание главным образом повышению успеваемости [3]. Начинается критика системы социального воспитания и педологии. В 30–40-е гг. разработка социальных проблем педагогики была очень затруднена в связи с культом личности Сталина, нарушениями демократических основ в руководстве школой. В 1936 г. вышло постановление «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», которое инкриминировало педологии роль «антиленинской теории отмирания школы», будто бы растворяю-

щей последнюю в среде. Все исследования, носившие названия педологических, были прекращены, труды изъяты из употребления, многие представители этой теории были репрессированы. Социальное воспитание и понятие среды были дискредитированы и изъяты из профессионального сознания педагогов на долгие годы. Проблемы социальной педагогики полностью исчезают со страниц научной педагогической литературы. Как говорится, печально известный тезис «Весь мир насилья мы разрушим до основания...» наложил свой отпечаток и на педагогику [7, 11].

Не только резко сузился круг изучения детей, но изменился и характер исследования. Педагогические исследования в своем большинстве стали ограничиваться рамками школьной жизни. Угасла идея целостности. Исследователи стали, как правило, руководствоваться конкретной, ограниченной задачей изучения той или иной стороны жизни, т.е. разрабатывать лишь отдельные узкие фрагменты социально значимой проблематики. Это был период торможения в развитии социального воспитания и социальной педагогики [4, 8, 9].

Научная разработка вопросов социальной педагогики в России возобновилась в конце 50–60-х гг., когда за рубежом начались дискуссии об ее предмете. В 60-е гг. складывается позиция, что социальная педагогика – теоретическое осмысление и обоснование массового социального воспитания, т.е. помощь делинквентам, внешкольная работа по месту жительства, воспитательная работа в домах ребенка, детских домах, школах-интернатах [3]. В России оживление интереса к социальным проблемам связывают с постановкой вопроса об изучении проблем воспитания и социального формирования молодежи XX съездом КПСС.

С середины 60-х гг. российские ученые, педагоги обращаются к социально-педагогическому наследию 20–30-х гг., к теориям коллектива и личности (П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко и др.). В педагогической науке и практике наметился явный поворот в сторону социальной педагогики, создания и развития ее организационных форм и институтов, возобновления теоретических исследований в области педагогики среды [3].

60–70-е гг. – период накопления опыта, эмпирического поиска, появления в социально-педагогической практике категорий работников, непосредственно сориентированных на организацию воспитательной работы в социуме. Это и организаторы внеклассной и внешкольной работы в школах и различных внешкольных учреждениях, и воспитатели в системе жилищно-коммунального и социального обеспечения, правоохранительных органов, профсоюзов, в общежитиях, клубах, комнатах школьника и др. Уровень развития социальной педагогики на этом этапе может быть обозначен как организационно-эмпирический [1, 4, 10].

В эти годы воспитательная работа становится прерогативой общественности жилищно-коммунальных учреждений (родилось даже понятие «жэковская педагогика»). Воспитательная работа сводилась к периодическим контактам школы с ЖКУ по созданию отдельных клубов при ЖЭКах. Даже в самых лучших вариантах они в полной мере не решали проблемы воспитания. Эта работа с детьми носила бессистемный характер, так как начиналась не с постановки задач и подчинения им содержания, методики, а с конкретных форм работы, выбор которых часто определялся случайными факторами [9, 10, 14].

В 70–80-х гг. школа была объявлена центром воспитательной работы, откликнувшись на нарастающие проблемы социального порядка. Однако сколько-нибудь значимых результатов это также не дало, так как за долгие годы пренебрежения этими проблемами были утрачены, во-первых, навыки управления средой воспитания, а во-вторых, из педагогических коллективов ушли люди, осуществлявшие реальную связь с социальным окружением. Более того, даже в теоретическом плане школа не смогла подняться выше банальных деклараций, сформулированных в самом общем виде [3].

На протяжении двух десятилетий школа по существу в одиночку пыталась решать вопросы формирования взаимоотношений детей и взрослых, проблемы их общения, коррекции поведения, организации досуга в открытой среде. Это отрицательно сказывалось на выполнении образовательными учреждениями педагогических функций [1, 4, 9]. Работа в социуме сопровождалась отчуждением семьи от социального воспитания, неоправданными попытками подменить ее функции различного рода государственными структурами, преобладанием «педагогика мероприятий» без должного учета интересов, потребностей, возможностей детей и их микроокружения [4, 9, 10].

В начале 80-х гг. заслуженный учитель школы Г.В. Гасилов (примеру которого последовали некоторые московские школы) предложил вместо школьной продленки организовать разновозрастные группы, отряды в домах, во дворах, в микро-

районе. Руководили этими отрядами воспитатели, ставшие прототипами социальных педагогов. Вначале их деятельность охватывала только учащихся, потом она расширялась, входя в семью, объединяя в совместных делах детей и взрослых, оказывая профилактическое влияние на назревающие негативные ситуации [1, 4].

Объединившись вокруг педагогики сотрудничества как общегуманистической идеи перехода от авторитарной к демократической системе отношений, ряд ученых (Ш. Амонашвили, В. Караковский, А. Тубельский и др.) стали реализовывать авторские модели гуманистических школ, ориентированных на самоопределение и самовоспитание личности.

К концу 80-х гг. в стране созрели все предпосылки для перехода от отдельных очагов передового опыта социального воспитания к государственному уровню решения проблемы, созданию новой концепции воспитания подрастающего поколения [4, 5]. Решением этого стало создание Временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) «Школа-микрорайон» в АПН СССР в 1989 г. Его задача – создать принципиально новую концепцию социального воспитания детей и подростков, предусматривающую совершенствование внешкольной среды, преодоление духовной пустоты в сфере семьи, свободного времени, моделирование единой системы воспитания детей и взрослых по месту жительства.

ВНИК способствовал появлению и «выращиванию» новых, уникальных специалистов – социальных педагогов, специально ориентированных на работу с детьми по их воспитанию в социуме, оказание им помощи в процессе социализации. Общаясь и взаимодействуя с ребенком, его семьей и микроокружением, социальный педагог способствует благоприятной интеграции ребенка в общество [1].

Социальная педагогика вышла на новый профессиональный уровень. В современных условиях политических, экономических, социальных преобразований страны, вхождения России в мировое сообщество она стала символом изменений, нацеленных на создание эффективной помощи, защиты и поддержки детства.

Литература

1. Журн. «Социальная работа» 1992–1994.
2. Вульф В.З., Семенов В.Д. Школа и социальная среда: взаимодействие. М., 1994.
3. Социальная педагогика: теория, методика, опыт исследования. Свердловск, 1989.
4. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. М., 1994.
5. Бочарова В.Г. Социальное воспитание учащихся. М., 1991.
6. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М., 1997.
7. Социальная педагогика: Курс лекций / Под ред. М.А. Галагузовой. М., 2000.
8. Советская педагогическая энциклопедия. М., 1968.
9. Воспитание учащихся по месту жительства. М., 1987.
10. Бочарова В.Г., Плоткин М.М. Школьник в микрорайоне. М., 1986.
11. Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993.
12. Шацкий С.Т. Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1980.
13. Первая Опытная станция Наркомпроса // Педагогика. 1966. № 5.
14. Гуров В., Шинкаренко Н. Открытая школа и социально-педагогическая работа с детьми // Воспитание школьника. 1994. № 2.