Министерство образования и науки Российской Федерации
Тольяттинский государственный университет
Научно-образовательный центр «Перспектива»

КАТЕГОРИЯ «СОЦИАЛЬНОГО» В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

МАТЕРИАЛЫ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ (ЗАОЧНОЙ) С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ

19-20 декабря 2013 г.

Ульяновск
SIMJET
2013

УДК 316.33
ББК 60.5
К 29

К 29 Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 19-20 декабря 2013 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова – Ульяновск: SIMJET, 2013. – 573 с. : обл.

В сборнике представлены материалы по актуальным проблемам социальной педагогики и психологии, характеризуются инновационные направления социально-воспитательной деятельности в дошкольном образовательном учреждении и общеобразовательной школе, рассматривается влияние социально-психологических факторов на современную систему высшего образования. Одтельное внимание уделяется изучению образовательного пространства как сферы социальной работы.

Сборник предназначен научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, специалистам сферы образования и социальной работы студентам гуманитарных специальностей.

УДК 316.33
ББК 60.5

Редакционная коллегия сборника:
Ярыгин Анатолий Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, директор НОЦ «Перспектива» Тольяттинского государственного университета;
Коростелев Александр Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор Тольяттинского государственного университета;
Донина Ольга Ивановна – доктор педагогических наук, профессор Ульяновского государственного университета;
Мешков Николай Иванович – доктор психологических наук, профессор Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева;
Нагорнова Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части Тольяттинского государственного университета;
Гурылева Любовь Владимировна – кандидат психологических наук, доцент Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова.
Еремина Лариса Ивановна– кандидат педагогических наук, доцент Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова.

ISBN 978-5-9904777-5-9 © Оформление. SIMJET, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Абдрахимова Э.Ф. (Ульяновск, Россия) Социальное развитие дошкольников в процессе реализации художественных проектов приобщения к региональной культуре 10

Апряткина Е.Н. (Волжский, Россия) Социально-воспитательные проблемы неполных семей дошкольников 15

Бархатова Л.А., Иванова Н.А., Фролова Е.Г. (Иркутск, Россия) Развитие творческого воображения детей старшего дошкольного возраста в процессе использования нетрадиционных видов изобразительной деятельности 20

Боброва А.В. (Тольятти, Россия) Воспитание у детей дошкольного возраста положительного отношения к разным видам труда 24

Бочкарева Е.Н. (Новосибирск, Россия) Взаимосвязь социометрического статуса и самооценки средних и старших дошкольников 27

Деветьярова Н.Н., Хлюпина Н.В., Шулакова Е.А. (Слободской, Россия) Формирование интереса у детей дошкольного возраста к профессиям как средство ознакомления с социальным миром 32

Ермакова Г.М., Мартынова Н.С. (Тольятти, Россия) Интеграция образовательных областей в работе с детьми дошкольного возраста по внедрению устойчивых навыков безопасного поведения на дороге 35

Замалдинова Э.Г. (Ульяновск, Россия) Проблема формирования элементарных географических представлений у детей старшего дошкольного возраста 42

Ильина О.В. (Тольятти, Россия) Игровые технологии в работе с детьми как основа социально-воспитательной деятельности в детском саду 46

Каблова А.В., Кукс С.С., Проживальская Е.А. (Иркутск, Россия) Формирование произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности 49

Кищенко Е.Ю. (Тольятти, Россия) Взаимодействие детского сада с семьей, как условие полноценного развития ребенка дошкольного возраста 52

Коротких И.П. (Иркутск, Россия) Развитие художественно-творческих способностей у детей старшего школьного возраста посредством музыкально-ритмических движений 55

Кочеткова М.Г. (Тольятти, Россия) Организация педагогического взаимодействия с детьми дошкольного возраста с учетом их гендерных особенностей 60

Лукина Т.Л., Харина Н.А., Шутова И.А. (Слободской, Россия) Конкурсное движение в дошкольной организации 65

Меринова Н.Н., Орлова Т.В., Родионова Н.Е. (Тольятти, Россия) Психологический комфорт как фактор социального развития ребенка 68

Миронова В.И. (Тольятти, Россия) Дидактическая игра как условие усвоения логических отношений детьми дошкольного возраста 71

Мухина О.В., Ивлиева Н.А., Мальгина М.Г. (Тольятти, Россия) Формирование осознанного отношения к здоровому образу жизни как способ социализации детей дошкольного возраста 74
Пахомова Н.В., Карпова С.Н. (Слободской, Россия) Социальное партнерство как средство сохранения здоровья ребенка 77
Петрайтене М.В. (Борисоглебск, Россия) Диагностика как компонент психологического сопровождения социального развития личности дошкольника 82
Родионова М.Г., Коробейникова С.Д., Габдрахманова С.И. (Слободской, Россия) Ознакомление с родным городом как средство патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста 89
Соболева Н.В. (Тольятти, Россия) Использование элементов сказкотерапии в работе с дошкольниками для осуществления их успешной социализации 92
Соколова О.В., Чебуренкова Т.Ф. (Тольятти, Россия) Об использовании информационно-коммуникативных технологий в социальном взаимодействии с родителями дошкольников 98
Соловьёва Л.В. (Тольятти, Россия) Организационно-педагогические условия создания предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации по социально-коммуникативному развитию воспитанников 104
Солопова М.В. (Тольятти, Россия) Условия психологического благополучия детей в дошкольных образовательных учреждениях 109
Сопова М.Н. (Сыктывкар, Россия) Первичная социализация ребенка в процессе взаимодействия с игрушками 113
Учеваткина Л.М. (Тольятти, Россия) Формирование гендерной принадлежности детей 4-7 лет в условиях детского сада 116
Черных М.Е., Черных О.В., Кострова В.В. (Слободской, Россия) Чтение – лучшее увлечение 119
Чикова М.В. (Волгоград, Россия) Агрессивное поведение детей как социальная проблема и педагогический аспект её профилактики 121
СЕКЦИЯ 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ
Абрамова Т.А. (Тольятти, Россия) Социально-психологическая адаптация младших подростков в условиях внедрения ФГОС ООО 127
Алейзяк Б.Ю. (Краков, Польша) Учитель и образование детей и молодежи в области здоровья в школе укрепления здоровья 131
Андреева С.Н., Бахтина С.В. (Йошкар-Ола, Россия) Развитие личности одаренного ребенка и его проблемы 138
Багина О.А., Злоказова В.М. (Киров, Россия) О некоторых условиях развития коммуникативной компетенции в аспекте подготовки школьников к сотрудничеству в социуме 143
Белокопытова С.В. (Липецк, Россия) Социальный аспект коррекционной деятельности учителя: информационно-педагогическая реабилитация учащихся с нарушением физического развития 150
Бородаева Г.Г. (Волгоград, Россия) Экологическая среда как фактор социального воспитания детей 154

Буренок И.И., Шапран Т.В. (Славянск-на-Кубани, Россия) Развитие лидерского потенциала активистов школьного самоуправления 160
Бывшева М.В. (Екатеринбург, Россия) Преемственность в формировании познавательной мотивации у детей дошкольного и младшего школьного возраста 162
Вовденко О.В. (*Волжский, Россия)* Феномен выученной беспомощности у современных подростков как социально-психологическая проблема 169
Гаранина Т.Э. (Тольятти, Россия) Социально-психологические проблемы авторитета учителя 173
Гнедова С.Б. (Ульяновск, Россия) Актуальные проблемы педагогов системы инклюзивного образования Ульяновской области 176
Дроздова Т.А. (Тольятти, Россия) Роль физического воспитания в реабилитации детей с умственной отсталостью 182
Захарова Н.В., Самсонова И.А. (Тольятти, Россия) Пути решения социально-психологических проблем у детей с ОВЗ в общеобразовательной школе 186
Колесова С.В. (Барнаул, Россия) Позитивное мышление как условие становления позитивного «образа мира» в социальном опыте ребенка 190
Кондрашов И.А. (Оренбург, Россия) Воспитание чувства коллективизма у детей 10-12 лет в учреждения закрытого типа посредством подвижных игр 195
Лечкина Т.О. (Тольятти, Россия) Развитие социальной активности старшеклассников посредством волонтерской деятельности 198
Липунова О.В. (Комсомольск-на-Амуре, Россия) Системный подход как принцип исследования личности несовершеннолетних с нарушениями поведения 200
Лытова Е.С. (Волжский, Россия) Проблема полоролевого взаимодействия личности в условиях общеобразовательной школы 207
Люсова О.В. (Волжский, Россия) Психологическая безопасность образовательной среды как условие субъективного благополучия обучающихся 214
Магомедов М.Г., Абдулбасиров Г.Д. (Махачкала, Россия) Состояние готовности школьников к формированию культуры безопасного поведения 220
Магомедов Р.М., Бекмуроди П.А. (Москва, Россия) Влияние игровой зависимости на успеваемость учащихся 225
Нагорнова А.Ю. (Тольятти, Россия) Применение рассказа-метафоры как средства формирования эмпатических установок у детей младшего школьного возраста 228
Найминова Г.А. (Элиста, Россия) Воспитание (подростковый возраст) толерантности в системе образования 232
Оцеткевич И.А. (Краков, Польша) Школьные успехи или неудачи учеников? Контекст образования родителей как социологический фактор в рамках школьного отбора 236
Рыжкова А.А. (Архангельск, Россия) Преодоление тревожности у детей младшего школьного возраста 243

Салогуб Е.В. (Комсомольск-на-Амуре, Россия) Особенности эмоциональной сферы, влияющие на эффективность адаптации как показатели психологической культуры личности 246
Ситникова М.А. (Белгород, Россия) Особенности социального развития школьников с левосторонним профилем латеральных предпочтений 253
Старик И.Н. (Саратов, Россия) Исследование социально-психологических проблем старшеклассников 260
Старостина Л.Д. (Якутск, Россия) Влияние гендерных особенностей на мотивацию учения подростков 263
Тимашева Л.В. (Астрахань, Россия) Осознание временной протяжённости и отношение к хронотопологии своего возраста младших подростков 267
Фефелова И.А., Острякова Н.Н. (Старый Оскол, Россия) Формирование здорового образа жизни через организацию работы клуба весёлой семьи 274
Халтагарова О.Д. (Улан-Удэ, Россия) Психопрофилактическая программа социальной адаптации подростков с отклоняющимся поведением в условиях общеобразовательной школы 277
Шелюлева Е.А. (Ульяновск, Россия) Психолого-педагогическое сопровождение готовности будущих первоклассников как условие их успешной адаптации к школьному обучению 280
Шкляренко А.П., Пашкова Л.М., Яхник Я.В., Буштец Л.С. (Славянск-на-Кубани, Россия) Психоэмоциональный статус детей с различной степенью сколиоза 284
СЕКЦИЯ 3. ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
Абил А.С., Исембаева Н.Ж. (Актобе, Казахстан) Социально-педагогические аспекты формирования этнической толерантности будущего учителя 288
Батчаева Н.А. (Москва, Россия) Социокультурная основа готовности педагога к профессиональной деятельности 291
Брусенко А.С. (Славянск, Украина) Социотеатр как способ формирования культуры самопрезентации будущих социальных педагогов 297
Быков В.С. (Челябинск, Россия) Технология формирования потребности в сохранении здоровья и физическом самовоспитании у студентов университета 301
Дементьева Н.Н. (Ульяновск, Россия) Взаимодействие разновозрастных групп в вузе как фактор социализации личности 307
Денисова А.Б. (Москва, Россия) Информационные и телекоммуникационные технологии как важнейший фактор социализации 311
Егорова Н.Н. (Соликамск, Россия) Жизненная перспектива как фактор профессиональной адаптации педагогов в процессе профессионального становления 315
Еремеева А.М. (Санкт-Петербург, Россия) Проблема нигилизма в современном обществе 322
Еремина Л.И. (Ульяновск, Россия) Влияние внутригруппового взаимодействия на социализацию личности 325

Еремина Л.И., Белозерова Д.Д. (Ульяновск, Россия) Совместная творческая деятельность как условие социализации личности 331
Еремина Л.И., Казакова Л.А. (Ульяновск, Россия) Творческое развитие студентов в образовательной среде вуза 335
Заболоцкая В.И. (Сыктывкар, Россия) Роль психологической службы в формировании психологических составляющих профессиональных компетенций у студентов педагогического колледжа 339
Калугин В.Н. (Москва, Россия) Влияние мероприятий по оптимизации бюджетных расходов в системе высшего образования на социально-психологический климат педагогических коллективов 342
Комарова И.А., Пойда О.В. (Могилев, Беларусь) Некоторые особенности формирования осознанного родительства у студенческой молодежи в процессе профессиональной подготовки 348
Кротова Е.И. (Ярославль, Россия) Метод контроля и самоконтроля в работе преподавателя и студентов университета 355
Кудайбергенова А.М. (Алматы, Казахстан) Куратор-эдвайзер как основное звено системы учебно-воспитательной деятельности университета 357
Лазарев Б.Н. (Липецк, Россия) Восприятие авангардного стиля в музыке как компонент музыкальной художественной культуры 360
Лазарева Т.Е. (Соликамск, Россия) Исследование факторов привлекательности профессии профессионально идентичных и профессионально отчуждённых студентов педагогического вуза в условиях низкой социальной престижности педагогической профессии 367
Ланских М.В. (Белгород, Россия) Социально-психологические факторы профессионального образования будущих психологов 371
Левчук Д.В. (Гродно, Беларусь) Значение различных уровней коммуникации для обеспечения функционирования общества 377
Лейхтлинг О.С. (Москва, Россия) Карта языковой мобильности – как дидактическое средство успешной языковой интеграции иностранных студентов 381
Лифанова Т.Е. (Брянск, Россия) Формирование у студентов семейных ценностей с помощью психосемантического метода 385
Неборский Е.В. (Ижевск, Россия) Социокультурный контекст развития российских университетов 390
Неверова Я.Л. (Соликамск, Россия) Сравнительный анализ представлений о себе будущих педагогов на основе контент-анализа самоописаний 393
Никитина А.В., Гуцына А.А. (Орел, Россия) Особенности реализации компетентностного подхода при организации педагогического взаимодействия 400
Овчинникова А.Ж. (Елец, Россия) Эстетическое развитие студентов вуза в условиях социокультурной среды региона 404
Пешкова В.П. (Санкт-Петербург, Россия) Социально-культурная среда как фактор формирования корпоративной культуры студенческой молодежи 409

Плотникова О.А., Барнаш А.В. (Пятигорск. Россия) Влияние социально-психологических характеристик выпускников на систему образования в СКФО 414
Плугина М.И. (Ставрополь, Россия) Социальный капитал как условие повышения качества высшего образования 420
Сунгурова Н.Л. (Москва, Россия) Социально-психологические особенности сетевого взаимодействия студентов в информационно-образовательном пространстве 425
Фатыхова А.Л., Точилкин Е.А. (Стерлитамак, Россия) Компетентностно-ориентированное профессиональное образование социального педагога 431
Хисматуллина З.Н. (Казань, Россия) Взаимосвязь и взаимообусловленность социальной и экономической эффективности образования 438
Хусаинов З.А. (Казань, Россия) Изменения в природно-социальной жизни и проблемы охраны окружающей среды 443
Яковицкая Л.С. (Донецк, Украина) Эмпирическое исследование личностных свойств специалиста как составляющих процесса самореализации 445
СЕКЦИЯ 4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СФЕРА СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ
Абдрахманова И.К. (Челябинск, Россия) Социально-психологическая адаптация безработных граждан к условиям рынка труда 452
Балтымова М.Р. (Актобе, Казахстан) Историческая проза как средство социально-философского осмысления истории народа 456
Балтымова М.Р. (Актобе, Казахстан) Учебно-речевые умения как компонент речевой деятельности 459
Винокурова М.П., Колодезникова М.А. (Борогонцы, Россия) Роль эколого-краеведческого лагеря «Тукулан» в формировании личности учащихся 464
Голенкова О.В. (Брянск, Россия) Волонтерская деятельность и ее влияние на формирование готовности бакалавра по направлению «Социальная работа» к сопровождению детей, оставшихся без попечения родителей 470
Жданова Л.У. (Стерлитамак, Россия) Формы работы социального педагога с семьей 475
Зуев Т.М., Лузан Е.Ю., Костенко С.Л., Зубкова О.В. (Белгород, Россия) Социальное партнерство как условие успешного развития склонностей и способностей ребенка 478
Карасева Н.В., Киенко Т.С., Мартынова Е.В. (Новошахтинск, Россия) Интеграция задач общего и профессионального социального образования 482
Кесаева Р.Э. (Владикавказ, Россия) Инновационные тенденции подготовки кадров для социальной сферы в северо-осетинском государственном университете 488
Колычева З.И. (Тобольск, Россия) Теоретические представления о социально-образовательном пространстве 492
Кольева Н.С. (*Петропавловск, Казахстан)* Проблема формирования социокультурного пространства дополнительного образования 497
Король Ю.А. (Санкт-Петербург, Россия) Современный портрет социального педагога в образовательном пространстве мегаполиса 503

Легенчук Д.В., Легенчук Е.А. (Курган, Россия) Реализация программы профилактики игровой компьютерной зависимости школьников 506
Макашина Т.Ю. (*Коломна, Россия)* Социализирующая роль современной масс-медиа открытки в общении 512
Малин С.В. (Москва, Россия) Направления и меры реализации молодежной политики РФ в аспекте профилактики трудовой незанятости молодежи 516
Масликов В.А. (Москва, Россия) Русские базовые ценности и современные образовательные метаморфозы 518
Мехришвили Л.Л. (Тюмень, Россия) Специфика «социального» в системе категорий социальной работы 524
Нагорнова А.Ю., Вагина Е.Е. (Тольятти, Ульяновск, Россия) Современные технологии социально-психологической работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей 531
Нагорнова А.Ю., Макарова Т.А. (Тольятти, Ульяновск, Россия) Основные направления социокультурной реабилитации инвалидов 538
Попова М.С. (Красноярск, Россия) Социальная работа в общеобразовательной школе 542
Приступа Е.Н. (Москва, Россия) Проблема профессиональной социализации специалистов по решению социальных проблем в добровольческой деятельности 548
Третьякова Л.С. (Красноярск, Россия) Социальные практики как способ организации целостного образовательного пространства 554
Филатова Я.С., Канищев Д.В. (Белгород, Россия) Значение и смысл молитвы в духовной жизни православного христианина 558
Филатова Я.С., Чайка С.Ф. (Белгород, Россия) Особенности христианской миссии: история и современность 561
Шадрина Л.И. (Орел, Россия) Образовательное пространство педагогического колледжа как сфера социальной работы 564
Шурыгина Е.И. (*Новая Ляля, Россия)* Особенности психолого-педагогического сопровождения социально и педагогически запущенных детей и подростков 569

СЕКЦИЯ 1. СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

УДК 373.21

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОЕКТОВ ПРИОБЩЕНИЯ К РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ

© 2013

Э.Ф. Абдрахимова, магистрант кафедры «Дошкольная педагогика»
ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», Ульяновск (Россия), e.abdrahimova@mail.ru

В социальном развитии ребенка ведущее место занимает ***присвоение нравственных ценностей своей семьи***, а позднее - познание и присвоение ***общечеловеческих нравственных ценностей***.

Формирование нравственных чувств направлено на присвоение социально важных качеств личности, на создание и расширение круга её отношений к окружающему миру – к самому себе, к людям, к обществу, к родине, воспитания в детях любви к своей стране, к своему народу, его истории и культуре, уважения к людям, дружеских отношений, самоуважения.

Нравственные чувства формируются под влиянием многочисленных факторов: природных и социальных, внешних и внутренних, действующих стихийно и согласно определённым правилам, с применением определённых средств. Одним из таких средств, несомненно, является ***искусство***.

Приобщение нас к огромному человеческому опыту поисков нравственных ценностей, к находкам, к ошибкам, к изменяемости этих поисков от века к веку, от народа к народу, от одной общественной группы к другой происходит через искусство. Оно открывает путь к освоению огромного, многовекового людского опыта восторга и презрения, любви и ненависти для формирования собственного опыта отношений, поисков сегодняшних, сугубо личных (а из них – и всего общества), критериев нравственного и безнравственного.

Знакомя дошкольников с оригинальными творениями художников, формируя их оценку детьми, развивая на этой основе собственные творческие возможности дошкольников, мы способствуем более эффективному нравственному и эстетическому развитию детей дошкольного возраста.

Современный этап развития нашего отечества характеризуется ростом национального самосознания, стремлением людей все больше познать и понять историю и культуру своего народа. Рост национального самосознания, в свою очередь, остро ставит проблему воспитания подрастающего поколения уже с дошкольного возраста средствами национальной и, прежде всего, ***региональной культуры***, которая является первым шагом в освоении богатств мировой культуры, общечеловеческих духовных ценностей.

Анализ психолого-педагогических теоретических исследований и реальной практики позволил выделить противоречие между педагогическими возможностями художественных ремесел конкретной территории и их недостаточным использовании

в образовательном процессе работы дошкольных учреждений, между необходимостью знакомить детей дошкольного возраста с художественными ремеслами своего родного края, как первой ступенью познания народного декоративно-прикладного искусства, и недостаточной теоретической, экспериментальной и методической разработанностью данного вопроса. Решение данных противоречий и **определило проблему нашего исследования**: определение педагогических условий развития у детей старшего дошкольного возраста осознания собственной творческой индивидуальности и стремления проявить ее в своих работах при использовании в педагогическом процессе художественных проектов ознакомления с ремёслами родного края.

Теоретической основой исследования стали следующие положения: о неповторимости личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Г. Ананьев, А.В. Эльконин); о взаимовлиянии и взаимодействии общечеловеческой, национальной и региональной культур (М.В. Ломоносов, В.Н. Татищев, Н.И. Новиков); о творчестве как общем подходе к детской деятельности (Е.А. Флерина, Н.П. Сакулина, А.В. Максимов, Р.М. Чумичева); о сензитивности дошкольного детства к усвоению культурных ценностей (А.П. Усова, З.А. Богатееева, Н.Ф. Виноградова); о разноплановости воздействия народного искусства на ребенка (А.Ю. Тихонова, Л.Г. Васильева, Т.А. Котлякова, Н.П. Иванова и др.); о реализации народности воспитания (М.Н. Новицкая, Б.А. Рыбаков, К.Д. Ушинский); о современных педагогических методах (например, проектный, как более важный для нашего исследования – Т.И. Шамова, Е.С. Полат, В.И. Слободчиков).

Современный этап развития нашего отечества характеризуется ростом национального самосознания, стремлением людей все больше познать и понять историю и культуру своего народа. Рост национального самосознания, в свою очередь, остро ставит проблему воспитания подрастающего поколения уже с дошкольного возраста средствами национальной и, прежде всего, региональной культуры, которая является первым шагом в освоении богатств мировой культуры, общечеловеческих духовных ценностей.

Вопросы приобщения детей дошкольного возраста к художественным ремеслам родного края изучались с двух позиций:

1. Значения и использования в образовании дошкольников общероссийских промыслов (Н.Ф. Виноградова, Н.Б. Халезова, А.А. Грибовская и др.).

2. Применения в воспитательном процессе национальных видов ремесел (З.А. Богатеева, Л.Д. Вавилова, Р.В. Калистру, Л.Г. Васильева и др.).

Выбрав тему исследования, мы поставили перед собой следующие задачи:

1. Дать детям представления о разнообразии художественных ремесел Симбирского края и их отличительных чертах, вызвать к ним интерес.

2. Познакомить с законами построения, видами и особенностями Симбирского орнамента.

3. Воспитывать любовь к родному краю.

Для развития и поддержания у старших дошкольников активного, устойчивого интереса к родной культуре чрезвычайно важно, чтобы их творческая деятельность давала материализованный результат, чтобы отдельные звенья этой деятельности были логически связаны и отчетливо выступали перед ребенком, как ступеньки, ведущие к значимой для него цели.

Знакомить детей с художественными ремеслами Симбирской губернии мы решили через аппликацию. Выбор этот для декоративно-прикладного творчества не случаен. Он позволяет достаточно полно, в увлекательной и доступной форме позна-

комить детей со спецификой и особенностями декоративно-прикладного искусства Симбирской губернии.

Овладение детьми художественным опытом народных мастеров-ремесленников происходит в процессе становления ребенка как активного деятеля, в ходе присвоения им, а не пассивного усвоения, исторически сложившихся общих способов системы действий. При этом деятельность дошкольника как познавательная, так и практическая направлена на решение социально-значимых для него задач через элементарную поисково-исследовательскую деятельность и при активизации у детей интереса к художественным ремеслам родного края.

Работа включала разнообразные **формы** организации:

- организованная взрослым деятельность (индивидуальная, попарно, по подгруппам, фронтальная);
- детская совместная деятельность;
- индивидуальная творческая деятельность ребенка.

Чтобы предметная среда более эффективно способствовала творческому самовыражению каждого ребенка, мы постарались создать необходимые **условия:**

- наличие «уголка погружения» в культуру родного края (в виде «светелки» со старинной домашней утварью и изделиями народных мастеров Симбирского края: свистульки, полотенца, вышитые руками симбирских мастериц);
- обогащение уголка по изобразительной деятельности книжками-раскрасками, разработанными нами, на темы: «Симбирская керамика», «Ткачество и вышивка симбирских мастериц», «Улицы нашего города»; бумажными силуэтами изделий симбирских мастеров-ремесленников; динамическими таблицами;
- подготовка совместно с детьми и их родителями симбирских народных костюмов для сюжетно-ролевых игр, обыгрывания народных симбирских сказок, участия в вечерах загадок, сказок, посиделках;
- подбор специального иллюстративного материала (совместно с детьми изготовленные дидактические игры по типу мозаики, разрезных картинок – «Симбирская мозаика», «Найди два одинаковых сосуда», «Найди отличия», «Опиши, не называя», «Собери сосуд и опиши»; открытки, фотографии, слайды, альбомы, рисунки и т.д.);
- разработка вариативных моделей по разным ремеслам (лучшие работы, выполненные детьми, использовались в качестве вариативных изделий, как дидактическое обеспечение к занятиям, для изготовления дидактических игр);
- организация выставок творческих детских работ с целью формирования у окружающих и у самого ребенка уважения к творческой индивидуальности каждого.

Знакомство детей дошкольного возраста с ремеслами родного края включало в себя несколько **циклов**.

Каждый цикл предусматривал **три этапа:**

1 этап – Приобщение ребенка к миру художественного ремесла родного края. Цель: формирование у дошкольников эмоционально-личностного отношения к произведениям народного творчества, чувства глубокой сопричастности к людям, создающим свои творения на родной для детей земле.

2 этап – Деятельностное освоение детьми элементов художественного мастерства ремесленников своего края. Цель: развитие исследовательского интереса у детей в процессе освоения способов создания изделий народными мастерами.

3 этап – Творческое самовыражение ребенка на основе усвоенных способов и приемов деятельности через дифференцированную персонализацию. Цель: воспитание у дошкольников стремления и умений творчески использовать опыт народ-

ных мастеров в собственной деятельности на основе развития индивидуальных устойчивых интересов к отдельным видам народного творчества.

Таблица 1 - **Методика ознакомления дошкольников с ремеслами родного края**

	Этапы		
Циклы	1. Приобщение к художественным ремёслам	2. Деятельностное освоение элементов ремесел родного края	3. Творческое самовыражение ребенка
Гончарство	Проект «Народные промыслы»	Проект «Гончарный круг»	Создание мини-музея
Ткачество		Проект «Волшебный лоскуток»	«Посиделки» с родителями
Вышивка		Проект «Симбирские узоры»	Организация выставки
Деревянное зодчество		Проект «Симбирский Теремок»	Изготовление макета «Симбирский Теремок»

Содержание экспериментальной работы мы представим на примере **проекта «Волшебный лоскуток».**

Таблица 2 - **Проект «Волшебный лоскуток»**

Название мероприятия	**Цель**
1 этап: ознакомительный	
1. Беседа с детьми о лоскутной мозаике.	Цель: познакомить детей с лоскутной мозаикой как старинным видом декоративно-прикладного народного искусства.
2. Организация выставки изделий мастерицы Ольги Вуколовой	Цель: показать особенности лоскутной техники и возможности ее использования для убранства дома через знакомство с творчеством современной мастерицы г. Димитровграда Ольги Вуколовой.
3. Рассказ детям о разнообразии русского народного костюма	Цель: познакомить с региональными особенностями русского народного костюма, выделить защитную функцию орнамента в одежде – для оберега от неблагоприятных воздействий.
2 этап: деятельностный	
1. Плетение пояса - ручной труд	Цель: заинтересовать детей техникой плетения с помощью бумажных полос и учить создавать изделие по мотивам работ симбирских мастериц.
2. Узоры симбирских мастериц - аппликация	Цель: удивить детей красотой орнамента тканых полотенец. Познакомить с особенностями геометрического орнамента, с элементом симбирского орнамента – «перунов цветок», его значением и способом вырезывания. Воспитывать интерес к орнаменту, желание использовать его для украшения изделий.
3. Изготовление дидактической игры «Симбирская мозаика»	Цель: составление композиций из элемента «перунов цветок» на полосе, квадрате.
4. Выступает будто пава – рисование	Цель: познакомить с русским народным костюмом Симбирской губернии, выделить защитную функцию орнамента в одежде – оберег от неблагоприятных воздействий. Побудить детей использовать полученные знания в собственной изобра-

	зительной деятельности.
3 этап: творческий	
1. Посещение народного музея	Цель: обобщить и закрепить у детей знания о русском народном костюме.
2. Украсим дом для куклы - интегрированное занятие (создание макета дома)	Цель: побудить детей украсить интерьер комнаты для кукол, выбрав понравившуюся технику по мотивам симбирских мастериц. Развивать стремление выразить в работе свое творческое начало.

Для знакомства детей с ткачеством, как повсеместно развитом женском ремесле, использовались такие приемы как чтение симбирских сказок, беседы с рассматриванием тканых изделий (полотенца, дорожки, салфетки, скатерти), подготовка книжек-раскрасок «Ткачество и вышивка симбирских мастериц», «Симбирский народный костюм», «Симбирские головные уборы», рассматривание тканых изделий, экскурсия в музей народного творчества. Дети познакомились с русским народным костюмом крестьян Симбирской губернии, его особенностями: расцветкой, формой отделки отдельных составляющих; с головными уборами (налобник, кокошник) и т.д. Дети получили представление об орнаменте, его особенностях и функциях: эстетической, этнической, обереговой; с основными цветами: красный и чёрный; с расположением орнамента на одежде и причине выбора мастером определенных мест на одежде для орнамента: по подолу (для оберега от злых духов), по плечам (для придания сил) и т.д.

Изложение познавательного материала происходило в единстве с самостоятельной деятельностью детей: познавательной, исследовательской, художественной. Рассказы педагога обязательно сопровождались поисковыми вопросами, проблемными ситуациями, внесением вариативных моделей, опытами. Шла постоянная активизация дошкольника (объясни свой выбор, расскажи своё толкование орнамента, проанализируй работу мастера и своего товарища).

Таким образом, предлагаемые художественные проекты по ознакомлению дошкольников с ремеслами родного края являются эффективным средством развития не только творческих способностей у детей, но и погружает в мир народной культуры, способствует активному присвоению её путём изучения народного творчества через практическую деятельность. Интеграция различных видов деятельности, синтез направлений народного творчества обеспечивают формирование у дошкольников интереса к художественным ремёслам своей малой родины, способствуют воспитанию творческой личности, стремящейся к новым знаниям и умеющей использовать их в собственной деятельности.

Инициативное, самостоятельное и творческое использование опыта предыдущих поколений в практической деятельности является характеристикой социальной активности личности дошкольника, определенной направленности его интересов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богатеева З.А. Приобщение детей к традиционной культуре народов Среднего Поволжья: Кн. для воспитателя детского сада. Чебоксары: Изд-во ЧРИО, 2003. 123с.

2. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. М.: Знание, 1986. 94с.

3. Казаева Е.А. Воспитание гражданственности у детей старшего дошкольного возраста. Шадринск: ШГПУ, 2001. 96с.

4. Казакова Т.Г. Детское изобразительное творчество. М.: «КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА», 2006. 192с.

5. Котлякова Т.А., Бурмистрова Н.Ю. АЛЕНЬКИЙ ЦВЕТОЧЕК: методическое пособие по нравственно-эстетическому развитию детей 3-7 лет в сельском ДОУ. – Ульяновск: УИПКПРО, 2012. 68с.

6. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребёнка как форма усвоения социального опыта. М.: Педагогика, 1981. 240 с.

7. Шорыгина Т.А. Родные сказки: Нравственно-патриотическое воспитание. М.: Прометей; Книголюб, 2003. 128с.

SOCIAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL PUPILS IN THE PROCESS OF REALIZATION OF ART PROJECTS IN INVOLVING TO REGIONAL CULTURE

© 2013

E.F. Abdrakhimova, magistrant of the department «Education»
Ulyanovsk state pedagogical university named I.N. Ulyanov, Ulyanovsk (Russia), e.abdrahimova@mail.ru

УДК 373.2

СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

© 2013

Е.Н. Апряткина, воспитатель
МДОУ «детский сад №102», Волжский, (Россия), ena1973@mail.ru

В настоящее время Россия переживает один из непростых исторических периодов. И самая большая опасность, подстерегающая современное общество, – не в развале экономики, не в смене политической системы, а в разрушении личности, выражающееся в преобладании материальных ценностей над духовными, искажении представлений о доброте и справедливости, неблагоприятной динамике таких социально опасных явлений, как наркомания и алкоголизм, половая распущенность и социальное сиротство, росте агрессивности, жестокости, насилия и преступности, в том числе и среди детей дошкольного возраста.

Сложившееся положение является отражением перемен, произошедших в общественном сознании и государственной политике. Российское государство лишилось официальной идеологии, общество – духовных и нравственных идеалов. Сведенными к минимуму оказались духовно-нравственные обучающие и воспитательные функции действующей системы образования. Институт семьи, являющийся главенствующим звеном при формировании личности дошкольника, его социализации, выступающий носителем обычаев, традиций предков, родного языка и культуры, гарантом благосостояния и сохранения моральных ценностей оказался в состоянии глубокого кризиса.

Семья является наиболее древним социальным институтом, возникшим в недрах первобытного общества значительно раньше классов, наций и государств. Во все времена она находилась в центре внимания передовых ученых и прогрессивных политических деятелей, начиная от древних философов и заканчивая современными реформаторами, признавшими семью одной из величайших ценностей, созданных человечеством за всю историю своего существования. Вся история человечества на про-

тяжении многих столетий предстает, как история возникновения, выживания и развития семьи. Ни одна нация, ни одна культурная общность не обошлась без семьи, так как она является важнейшим институтом социализации личности ребенка. Именно здесь возникают первые элементы межличностного общения. Семья – это первый скульптор, который начинает формировать физическое, эмоциональное и духовно-нравственное здоровье дошкольника.

Русское слово «семья» имеет славянское и индоевропейское происхождение и обозначает территориальную общность. В древнеславянском и древнерусском языке слово «сѣмия» означало семью вообще (всех членов рода, живущих совместно, челядь, домочадцев, холопов). На протяжении всей многовековой истории развития общества, наряду с социокультурными изменениями, происходящими в нем, наблюдалась трансформация понятия семьи, появлялись различные направления и подходы при его анализе. Одними известными мыслителями и учеными семья рассматривалась с биологизаторских позиций (Аристотель, Платон, Кант И., Фихте И.Г. и др.), как «внеисторическое явление», основной функцией которого было «оставить после себя другое подобное себе существо»; другими – с эволюционистских (Бахофен Й., Ковалевский М., Леббок Д., Морган Л.Г., Руссо Ж.Ж., Шпилевский С., Штернберг Л., Энгельс Ф. и др.). Среди самых известных подходов к изучению семьи существуют культурологический – Циммерман К., Мид М.; структурально-функциональный – Дюркгейм Э., Огборн У., Парсонс Т.; системный – Мацковский М.С., Антонов А.И., Медков В.М., интеракционистский – Берджесс Э., Кули Ч., Знанецкий Ф., Пиаже Ж., Фрейд З., Мид Д.Г. и др.; конфликтологический – Маркс К., Энгельс Ф., Хартманн Х. и др.; институциональный и групповой – Харчев А.Г., Мацковский М.С., Юркевич Н.Г. и др.

Но вследствие своей общеупотребительности и многогранности такое сложное социальное явление, как «семья» до сих пор не поддается однозначной дефинитивной характеристике и не имеет четкого научного определения. Она выступает объектом комплексного изучения различных наук – философии, социологии, этнографии, демографии, экономики, права, психологии, педагогики, культурологии и др. Каждая из них, в соответствии со своим предметом, изучает те или иные специфические аспекты формирования, развития и функционирования семьи. Так, в центре внимания экономики находится семья как первичная экономическая ячейка общества, именуемая домохозяйством (Беккер Г., Грановеттер М., Жеребин В.М., Капелюшников Р.И., Ле Пле Ф., Парсонс Т., Патрушев В.Д., Римашевская Н.М., Романов А.Н., Струмилин С.Г., Теннис Ф., Хилл Р., Чаянов А.В., Челинцев А.Н. и др.). Для демографии основной интерес представляет совокупность семей и семейной структуры в процессе воспроизводства населения, размер и состав семьи (Борисов В.А., Васильева Э.К., Волгин Н.А., Волков А.Г., Герасимова И.А., Давтян Л.М, Медков В.М., Чомарян Э.А. и др.). В этнографии семья изучается с позиций особенностей укладов жизни, быта, обычаев и традиций семей с различными этническими характеристиками (Броневский С., Кисляков Н.А., Дж. Мердок, Токарев С.А., О.А. Ганцкая, Ю.В. Бромлей и Г.Е. Марков и др.). Юридической наукой семья рассматривается как круг лиц, связанных правами и обязанностями, вытекающими из брака, родства, усыновления и иной формы принятия детей на воспитание и призванными способствовать укреплению и развитию семейных отношений. С точки зрения современной философии семья - это ячейка общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т.е. на многосторонних отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами, другими родственника-

ми, живущими вместе и ведущими общее хозяйство. Социологи определяют семью, как малую социальную группу, основанную на браке или кровном родстве людей, связанных общностью быта и взаимной помощью, моральной и правовой ответственностью, социальная необходимость которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения (Антонов А.И., Васильева Е.В, Голод С.Н., Гурко Т.А., Дюркгейм Э., Ковалевский М.М., Лавриненко В.Н., Медков В.М., Радугин А.А., Сорокин П.А., Харчев А.Г. и др.). Психология исследует морально-психологический и эмоциональный климат брачно-семейных и детско-родительских отношений, отношения других членов семьи и родственников (Аркин Е.А., Божович Л.И., Боуэн М., Варга А.Я., Выготский Л.С., Каган Е.В., Лурия А.Р., Минухин С., Мухина В.С., Орлов А.Б., Репина Т.А., Рояк А.А., Сатир В., Сермягина О.С., Спиваковская Э.С. и др.). Педагогика изучает семью, как важнейший институт воспитания, основной задачей которого является оказание воспитательного воздействия на детей. Здесь семья выступает субъектом мобилизации возможностей и способностей родителей, других членов семьи для формирования личности, способной к выполнению разнообразных социальных функций и ролей (Аркин А.Е., Арнаутова Е.П., Бордовская Н.В., Исаев И., Маркова Т.А., Реан А.А., Сластенин В., Хоментаускас Т.Т., Шиянов Е. и др.). В статистике под семьей понимается объединенная узами родства группа лиц, совместно проживающих и имеющих общий бюджет.

Анализ статистических данных свидетельствует о резком обострении целого ряда проблем, затрагивающих различные стороны жизнедеятельности и функционирования российской семьи. Следует отметить, что в научной литературе по проблемам семьи дан достаточно полный и глубокий анализ статистических показателей, характеризующих современную российскую семью, раскрыты ее виды, состав, экономическое положение, взаимоотношения супругов, их уровень образования, вопросы профилактики и разрешения внутрисемейных, главным образом, супружеских и межпоколенных конфликтов (работы Азарова Ю.П., Алексеевой Л.С., Беличевой С.А., Бестужева-Лады И.В., Бодалева А.А., Бойко В.В., Вершловского С.Г., Волкова А.Г., Голода С.И., Демидова А.И., Дружинина В.Н., Заслуженюка В.С., Кона И.С., Копытенковой О.И., Лисовского В.Т., Лодкиной Т.В., Марковской И.М., Оганяна К.М., Панова А.М., Торохтия В.С., Шнейдера Л.Б., Эйдемиллера Э.Г., Юстицкиса В. и др.). Однако проблемы неполной семьи большинством авторов освещаются фрагментарно, а нередко и вообще не затрагиваются.

Впервые понятие «полная» и «неполная» семья было введено А.С. Макаренко. Таким образом, он подразумевал отсутствие матери или отца. Сегодня термин «неполная» семья обозначает малую социальную группу, которая состоит из одного родителя и ребенка, не достигшего совершеннолетия.

Уполномоченный при президенте РФ по правам ребенка Павел Астахов в интервью «Российской газете» заявил, что за последние 10 лет в России число неполных семей увеличилось в 2 раза и достигло 30%, что составляет 6,2 миллиона. В стране 5,6 миллиона матерей одиночек и 634,5 тысячи отцов-одиночек. При этом он отметил, что около 9,5 тысячи одиноких родителей самостоятельно воспитывают пять и более детей. Астахов добавил, что больше половины родителей периодически не выплачивают своим детям алиментов, а каждый третий совсем не платит. При этом семьи-одиночки традиционно попадают в группу риска, готовые в любое время опуститься за черту бедности.

Социальные исследования НИИ педиатрии РАМН свидетельствуют о том, что уровень детской заболеваемости за последние несколько лет в неполных семьях уве-

личился в 2 раза, а проявление хронической патологии встречается в 3-4 раза чаще, чем в полных семьях. Среди причин часто болеющих дошкольников из неполных семей одно из первых мест занимает низкая медицинская культура и низкая медицинская активность родителей-одиночек. Не считая, что развод является психической травмой для ребенка, родители не обращают внимание на проявление таких неврозов у детей, как тики, энурез, заикание. Наряду с этим, являясь единственным источником дохода, родитель из неполной семьи не всегда может взять больничный лист по уходу за ребенком, и дети часто остаются недолеченными, что приводит к появлению хронических заболеваний ЖКТ, почек, кожи, легких, глаз и т.д.

Вследствие отсутствия одного из родителей, воспитание детей в неполной семье обладает рядом особенностей. Оставшемуся папе или маме необходимо восполнять возникший дефицит воспитательного влияния на ребенка, при этом в одиночку решая все бытовые и материальные проблемы. Совмещение всех этих задач весьма затруднительно. Поэтому большинство неполных семей, испытывая материально-бытовые трудности и сталкиваясь с педагогическими проблемами, попадают в группу риска.

Существует мнение, что дети «группы риска» - это «трудные дети». Но это не совсем так. Особого внимания и заботы педагогов требуют дети, столкнувшиеся с определенными социальными проблемами: слабое здоровье, проблемы в межличностном общении, низкая успеваемость, трудные социальные условия, сложные отношения между членами семьи, т. е. теми проблемами, которые возникают у детей из неполной семьи. Ведь при определенном стечении обстоятельств эти проблемы могут обостриться, и ребенок не всегда может справиться с ними. Вот тогда он становится «трудным». Чтобы этого не произошло, мы ведем с этими детьми и их родителями активную работу.

Наиболее важным на первичном этапе взаимодействия с родителями из неполных семей является диагностирование эмоционально состояния их детей. Для этого мы разработали конспект практикума для родителей «Выявление признаков эмоционального самочувствия дошкольников», целью которого является оказание своевременной помощи родителям «группы риска» по определению эмоционального состояния дошкольников. С этой целью в процессе практикума педагог раскрывает значение своевременного диагностирования эмоционального состояния ребенка дошкольного возраста и раздает родителям анкеты, в которых перечислены признаки, указывающие на состояние эмоционального неблагополучия дошкольников. Внимательно изучив эти признаки, родители отмечают те из них, которые когда-либо замечали у своих детей. Затем педагог знакомит родителей со способами создания эмоционально благоприятной семейной обстановки, способствующей формированию позитивного эмоционального самочувствия ребенка дошкольного возраста.

Издавна как возможный метод изучения внутреннего состояния дошкольника, его способности отражать картину окружающей действительности в целом и мир собственных переживаний в частности, внимание исследователей привлекала изобразительная деятельность. При всем разнообразии диагностических методов, получивших название графических, их возможности еще недостаточно широко раскрыты. Рисуночные тесты часто используются в практической диагностике и служат источником информации о ребенке дошкольного возраста. В субъективном графическом продукте воедино слиты, с одной стороны, смысл, отношение автора, его способности и т. д., а с другой – ограничения на это выражение со стороны культуры, материала изображения, структуры графического задания и, наконец, возраста «художника».

Для того чтобы помочь родителям неполных семей открыть истинные переживания их детей, мы разработали практикум «Познание внутреннего мира ребенка через его рисунок». С этой целью предварительно детям было дано задание нарисовать «Свою семью». В начале встречи все участники практикума становятся в круг. Социальный педагог первым бросает мяч любому родителю, при этом произнося начало фразы. Поймавший мяч заканчивает фразу по своему усмотрению, если затрудняется, перебрасывает мяч другому участнику игры. Примерные фразы для игры: «Если, рисуя семью, ребенок изображает всех ее членов на большой дистанции друг от друга, то…»; «Если все члены семьи на рисунке изображены, взявшись за руки, то это значит, что…»; «Если на рисунке ребенка изображен «ушедший» из семьи отец или мать, то это значит, что…»; «Наличие в рисунке ребенка маленьких размеров и штриховки говорит о том, что…»; «Если в процессе рисования ребенок применяет только яркие цветовые оттенки, то это говорит о том, что…»; «Если рисунок ребенка выполнен в темной гамме, то…»; «Если, рисуя пейзаж, ребенок изображает темное в тучах небо, бушующее море, то…» и т.д. По окончании упражнения все прозвучавшие ответы анализируются. Следующее упражнение «Театр-студия» помогает родителям осознать, какие эмоции испытывает ребенок дошкольного возраста в той или иной ситуации. Для этого всем предлагается немного побыть лицедеями и изображать называемые социальным педагогом эмоции и состояния. В процессе игры родители хмурятся, как осенняя туча, рассерженный папа, злая волшебница. Они улыбаются, как кот, который греется на солнце; как радостный дошкольник, которого любят оба родителя; как хитрая лиса; как само солнышко. Они учатся злиться, как ребенок, у которого отобрали игрушку; как уставшая мама, к которой «пристает» ребенок; как два барана на мосту, которые не хотят уступать друг другу дорогу; как человек, которого толкнули в транспорте или на улице. Родители изображают испуг ребенка, на которого рассерженная мама повысила голос; котенка, на которого лает большая собака; малыша, потерявшегося в лесу или на незнакомой улице; зайца, увидевшего волка. «Артисты» должны «устать», как муравей, который тащил большую соломинку; как папа после работы и т.д. Затем с родителями играют в игру «Ты начни, а я закончу». Присутствующим папам и мамам раздаются недорисованные рисунки дошкольников, и предлагается их закончить, по возможности поддерживая замысел своего ребенка. По окончании рисования социальный педагог предлагает родителям поделиться своими ощущениями – легко или трудно им было поддерживать рисуночный диалог с ребенком, уловить его настроение и понять детский замысел. В заключении социальный педагог подводит родителей к выводу о том, насколько важно знать об эмоциональном состоянии своего ребенка, его внутренних переживаниях и возможных проблемах, чтобы не допустить переход любимого сына или дочки из «группы риска» в группу «трудные дети».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристотель. Политика // Сочинения. Т. 4. М., 1983.
2. Кант И. Антропология // Сочинения. Т. 7. М., 1994.

SOCIAL AND EDUCATIONAL PROBLEMS OF PRESCHOOL-PARENT FAMILIES

© 2013

E.N. Apryatkina, educator
Kindergarten №102, Volzhskiy, (Russia), ena1973@mail.ru

УДК 373.21

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ВИДОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2013

Л.А. Бархатова, воспитатель
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №28», Иркутск (Россия), mdoy-28@mail.ru
Н.А. Иванова, педагог-психолог
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №28», Иркутск (Россия), mdoy-28@mail.ru
Е.Г. Фролова, воспитатель
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №28», Иркутск (Россия), mdoy-28@mail.ru

Социально-экономические преобразования в обществе диктуют необходимость эффективно и нестандартно решать новые жизненные проблемы, где большую роль играет воображение.

По мнению Э.В. Ильенкова сущность воображения заключается в умении «схватывать» целое раньше части, в умении на основе отдельного намёка, тенденции строить целостный образ. Процессы воображения имеют аналитико-синтетический характер. Основная его тенденция-преобразование представлений (образов), обеспечивающее в конечном счёте создание модели ситуации заведомо новой, ранее не возникавшей. Сущность воображения составляет процесс преобразования представлений, создание новых образов на основе имеющихся. Воображение, фантазия - это отражение реальной действительности в новых, неожиданных, непривычных сочетаниях и связях.

Исследования Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Е.И. Игнатьева, С.А. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, В.А. Крутецкого показали, что воображение выступает не только предпосылкой эффективного усвоения детьми новых знаний, но и является условием творческого преобразования имеющихся у детей знаний, способствует саморазвитию личности, т.е. в значительной степени определяет эффективность познавательных процессов и учебной деятельности дошкольников [3].

Воображение и мышление - процессы близкие по своей структуре и функциям. Л.С. Выготский называл их «чрезвычайно родственными», отмечая общность их происхождения и строения как психологических систем. Воображение он рассматривал как необходимый, неотъемлемый момент мышления, особенно творческого, так как в мышление всегда включены процессы прогнозирования и предвосхищения. В проблемных ситуациях человек использует мышление, и воображение. Воображение неразрывно связано и с другими психическими процессами. Творческое воображение является неотъемлемым компонентом любой формы творческой деятельности ребенка, его поведения в целом.

В дошкольном возрасте творческое воображение проявляется настолько ярко и интересно, что многие психологи рассматривали его как изначально заданную детскую способность, которая с годами теряет свою силу. Вместе с тем проблема развития воображения хотя и привлекает к себе неослабевающее внимание психологов, но до сих пор является одной из наименее разработанных и спорных проблем психологии.

Воображение нуждается в особой заботе в плане развития. Интенсивно воображение развивается в возрасте от 5 до 15 лет, этот период ученые называют сензетивным (Д.Б. Эльконин, О.М. Дъяченко, Е.И. Игнатьев и др.) [4].

В Федеральных государственных требованиях отмечается, что в результате освоения основной образовательной программы у ребенка должны быть развиты любознательность, активность, умение решать любые задачи, при этом не совсем точно определены пути и механизмы для развития обозначенных качеств. Анализ существующих программ «Программа обучения и воспитания в детском саду» (М.А. Васильева), «Развитие» (Л.А. Венгер), «Радуга» (Т.Н. Доронова), «Детство» (В.И. Логинова), а именно раздела изобразительной деятельности, показал, что авторы не ставят задачу развивать творческое воображение, а лишь психические процессы в целом, не всегда побуждая детей к экспериментированию в изобразительной деятельности, в частности в рисовании.

Все выше сказанное обусловило выбор темы: «Развитие творческого воображения детей старшего дошкольного возраста в процессе использования нетрадиционных видов изобразительной деятельности». Выбор темы определил постановку целей и задач.

Цель: апробировать систему занятий по развитию творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста в процессе использования нетрадиционных видов изобразительной деятельности.

Задачи:

- изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме;
- выявить особенности развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста;
- разработать систему занятий по развитию творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста в процессе использования нетрадиционных видов изобразительной деятельности.

Именно в старшем дошкольном возрасте воображение проявляется особенно ярко. Дети старшего дошкольного возраста могут планировать и создавать замысел, его реализовывать. Воображение находится в зависимости от развития его речи. О.М. Дъяченко отмечает: «Сила воображения заключается в том, что оно способно «схватить» смысловые характеристики развития мира, показать место человека в нем». Это качество воображения помогает ребенку успешно адаптироваться в социально - культурной среде (в семье, в дошкольном образовательном учреждении), активно развивать межличностные отношения.

Такие авторы, как Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, А.В. Петровский отмечают, что основными условиями развития творческого воображения выступают:

- эмоциональное общение со взрослым;
- необходимость разных видов деятельности.

Более наглядной, интересной, относительно простой в освоении деятельностью является изобразительная.

В исследованиях ученых в области изобразительного творчества (Т.С. Комаровой, Г.Г. Григорьевой, Е.А. Флериной, Н.П. Сакулиной, Т.Г. Казаковой и др.) отмечено, что старший дошкольный возраст - это возраст, когда у детей образы становятся достаточно динамичными, яркими, многоплановыми. Воображение превращается в произвольный процесс и его необходимо развивать.

Потребность в отображении своих жизненных впечатлений ребенок удовлетворяет в разных видах деятельности - рисовании, лепке, аппликации, посредством их и

развивается воображение.

Н.А. Ветлугина говорит о том, что трудно представить ребенка, не рисующего вовсе. Для каждого ребенка изображение на плоскости - средство воображения своих знаний о мире [1].

Специфика значения изобразительной деятельности для развития воображения заключается в том, что она позволяет прямо ставить перед детьми творческую задачу, давать ребенку задание придумывать, сочинять, сделать что-то самостоятельно.

Н.А. Ветлугина отмечает, что при выполнении творческих заданий у ребенка возникает необходимость комбинировать свои впечатления, создавать новые произведения, находить вариативные решения при выполнении старых заданий, широко использовать свой прошлый опыт. Необходимо не упустить этот период жизни дошкольника.

Исследователи считают, что освоение как можно большего числа разнообразных изобразительных методов и техник рисования позволяет обогащать и развивать внутренний мир ребенка. Таковыми являются нетрадиционные методы [2].

Нетрадиционные методы рисования, демонстрирующие необычное сочетание материалов и инструментов, имеют важное значение для развития воображения, творческого мышления (его гибкости и оригинальности), творческой активности как составляющих творческого потенциала личности.

Используя данные методы, ребенок получает неограниченные возможности выразить в рисунке свои чувства, эмоции, настроения, проявить воображение.

Для изучения особенностей творческого воображения в изобразительной деятельности (рисовании), воображения, нами были подобраны следующие диагностические методики:

1) уровень развития воображения, оригинальность воображения и уровень творчества - методика «Дорисуй фигурки» Э. Торренса (адаптирована О.М. Дьяченко);

2) уровень социального опыта ребенка - беседа с детьми о нетрадиционных техниках рисования.

Исходя из показателей мы определили уровни развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста.

Низкий уровень – дети не принимают поставленную задачу, рисунки носят схематичный характер не оригинальны, отсутствует опыт применения нетрадиционных техник изображения, не проявляет инициативы узнать что-то новое.

Средний уровень – рисунки детей отличаются детализацией, степень оригинальности рисунков небольшая, дети умеют пользоваться несколькими нетрадиционными техниками изображения, проявляет желание научиться новому.

Высокий уровень – рисунки детей содержат сюжет, композицию, отличаются оригинальностью, дети эмоциональны при рассказывании о материалах для нетрадиционного рисования готовы пробовать разные материалы для использования в изобразительной деятельности.

Для развития воображения детей старшего дошкольного возраста нами разработана система занятий в процессе использования нетрадиционных видов изобразительной деятельности. Нами были выбраны следующие нетрадиционные техники рисования:

- Ниткография - намоченной в краске нитью выкладывается изображение на листок; лист накрывается другим листом; нить вытягивают, прижимая листы рукой; определяют, на что похожа клякса и дорисовываются недостающие детали.

- Монотипия - пейзажная (складывают лист пополам; на одной рисуют изображение - пейзаж или половину симметричного предмета; пока краска не высохла, ее накрывают другой половиной листа; прижимают.); предметная (складывают лист пополам; на одной рисуют изображение - половину симметричного предмета; пока краска не высохла, ее накрывают другой половиной листа; прижимают.).

- Свеча+акварель - на листе свечой рисуют изображение и покрывают рисунок акварелью;

- Поролоновый трафарет - поролоновую губку вырезают как трафарет, прикладывают к раскам наносят на лист и недостающие детали дорисовываются).

- Метод «Граттаж» - черно-белый граттаж (толстым слоем натирают плотный лист бумаги свечей; сверху наносят тушь(гуашь) с жидким мылом; после высыхания палочкой процарапывают рисунок); цветной граттаж (толстым слоем натирают свечей плотный лист бумаги, раскрашенный разными цветами; сверху наносят тушь(гуашь) с жидким мылом; после высыхания палочкой процарапывают рисунок).

- Пескография – на заранее нарисованный контур изображения наносится клей и насыпается песок, после высыхания песок разукрашивается.

- Рисование пластилином.

- Использование макарон и круп.

- Использование подручных средств.

Каждое занятие имело своей целью создание образов в определенной технике изображения через использование проблемной ситуации и её разрешение, так как процесс воображения включает в себя два этапа (порождение идеи и составление плана по её реализации). Например: «Космическое путешествие» (кляксография), «Волшебные звери» (монотипия), «Чародеи» (свеча и акварель), «Морозные узоры» (ниткография), «Тайная магия» (граттаж), «А может быть …» (рисование пластилином) и др. Новый образ строится на основе отдельного элемента действительности, но этот элемент уже не центральный, а второстепенный.

В свободной и совместной деятельности нами использовались игры на развитие воображения – «Волшебная мозаика», «О чем рассказала музыка», «Чудесные превращения», «Перевертыши», «Закорючки». В данных играх используются не только материалы для изобразительной деятельности, а геометрические фигуры, камушки, музыкальные произведения, схемы, и, конечно, это словесные игры.

При развитии творческого воображения нами использовались так же элементы технологии ТРИЗ. Что позволило развивать творческие способности детей, воображение, формировать способность понимать единство и противоречие окружающего мира, учить решать свои маленькие проблемы. В работе мы активно использовали схемы, заставляющие детей по другому смотреть на окружающий мир.

Анализ результатов педагогической диагностики позволяет сделать вывод о эффективности проведенной работе: 2011 -2012гг. – высокий – 0%, средний – 93%, низкий – 7%; 2012 – 2013гг.- высокий – 33%, средний – 67%, низкий - 0%.

Таким образом, развивая творческое воображение с дошкольного возраста, мы не только совершенствуем познавательные процессы и способность к творчеству, но и формируем личность ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребенок. М.: Педагогика, 1972.

2. Давыдова Г.Н. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. М.: «Издательство Скрипторий 2003», 2007.

3. Смирнова Е.О. Психология ребенка. М.: Школа-Пресс, 1997.
4. Психология дошкольника. Хрестоматия / Сост. Г.А. Урунтаева. М.: Издательский центр «Академия», 1997.

DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION PRESCHOOL CHILDREN WHILE USING UNCONVENTIONAL GRAPHIC ACTIVITY

© 2013

L.A. Barkhatova, educator
Kindergarten №28, Irkutsk (Russia), mdoy-28@mail.ru
N.A. Ivanova, educational psychologist
Kindergarten №28, Irkutsk (Russia), mdoy-28@mail.ru
E.G. Frolova, educator
Kindergarten №28, Irkutsk (Russia), mdoy-28@mail.ru

УДК 373.2

ВОСПИТАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К РАЗНЫМ ВИДАМ ТРУДА

© 2013

А.В. Боброва, воспитатель
АНО ДО «Планета детства «Лада» ДС №164 «Весточка», Тольятти (Россия), metod164@pdlada.ru

Труд в жизни каждого человека и в жизни общества имеет определяющее значение. От того, как человек относится к труду, как он умеет трудиться, во многом зависит его судьба. Об этом ярко и образно говорит народное творчество: пословицы, поговорки, сказки. Большое внимание трудовому воспитанию уделяется в народной педагогике. О важности трудового воспитания написано много философских, психологических и педагогических работ. В истории воспитания и образования общества созданы уникальные системы, в основе которых лежит трудовое воспитание.

Подчеркивая роль трудового воспитания, К.Д. Ушинский писал: «Возможность труда и любовь к нему - лучшее наследство, которое может оставить своим детям и бедный, и богач». «Ребёнок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда…», - читаем мы в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) – это целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования.

Трудовое воспитание входит в жизнь ребенка с самого раннего возраста и осуществляется последовательно и систематично, оно включает основные виды: самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд и труд в природе.

В процессе любого вида труда решаются задачи разностороннего воспитания и развития ребенка: умственного, физического, нравственного и эстетического. Постепенно от группы к группе задачи трудового воспитания усложняются и расширяются. Начиная со второй младшей группы, в разделе «Труд в природе» выделяется подраздел «Работа в уголке природы», а в старшей группе как самостоятельный вид труда вводится «ручной труд».

В разных видах труда дети овладевают способами действий с разнообразными орудиями, что, по мнению психологов, способствует умственному и физическому развитию дошкольников. У них развивается мелкая мускулатура рук, формируются

ручные умения, совершенствуется координация движения рук и глаз. Вырабатывается умение действовать точно и аккуратно, доводить начатое дело до конца, проявлять терпение и настойчивость в достижении результата. Хорошо выполненная работа вызывает у детей ощущение удовлетворенности от того, что они сами могут сделать что-то нужное, полезное.

Огромное значение в своей педагогической работе я придаю взаимодействию с семьей воспитанников. Нередко взрослые не знают, как организовать утренние и вечерние часы ребенка дома в будние дни, как всей семьей с пользой для ребенка проводить выходные, каким образом воспитывать в детях трудолюбие. А ведь именно в семье имеются наиболее благоприятные условия для формирования у детей трудолюбия. Это, прежде всего наглядность, доступность разнообразного домашнего труда, совершаемого ежедневно взрослыми на глазах у ребенка, ощутимость результатов этого труда, направленного на благо всех членов семьи.

Участие в бытовом труде позволяет ребенку реально ощутить свою причастность к жизни семьи, ощутить себя членом семейного коллектива. При этом создаются возможности для воспитания у него многих важных качеств личности: отзывчивости, заботливости, бережливости, ответственности и т.д. Для того, чтобы помочь родителям в этом вопросе я использую такие формы работы как:

- *Наглядно – информационные*, где представляю тематические выставки, папки – передвижки, информационные газеты, семейные газеты с опытом семейного воспитания, альбомы, фотовитрины, библиотека и видеотека, памятки.

- *Совместные*, т.е. совместно с родителями проводим общие и групповые родительские собрания, обучающие мастер-классы, Дни открытых дверей, досуговые мероприятия, выставки детских работ, созданных совместно с родителями.

Памятка для родителей

Уважаемые родители! Ребенок 5-7 лет может выполнять различные поручения. Дома для ребят можно вводить постоянные обязанности. Обязанностью может стать не только труд по самообслуживанию, но и помощь старшим в домашних делах, в уходе за младшими братьями и сестрами.

Трудовые обязанности в старшем дошкольном возрасте:

- поливать цветы;
- кормить домашних питомцев;
- покупать хлеб;
- выносить мусор;
- пылесосить, подметать полы;
- сеять семена, высаживать рассаду;
- заправлять свою постель;
- стирать, гладить кукольное белье;
- пришивать оторвавшиеся пуговицы.

Буклет для родителей: «*Прочтите детям*»

Стол, за которым ты сидишь,
Кровать, в которой ты уснешь,
Тетрадь, ботинки, пара лыж,
Тарелка, вилка, ложка, нож,
И каждый гвоздь,
И каждый дом,

И каждый ломоть хлеба –
Все это сделано трудом,
А не свалилось с неба!
За все, что сделано для нас,
Мы благодарны людям.
Придет пора, настанет час –
И мы трудиться будем.

В. Лившиц

Буклет для родителей: «*Художественные произведения о труде»*

Г. ЛАГЗДЫНЬ. «Грядка»

О. ДРИЗ. «Огородик». *Пер. с евр. Сапгира Г., «* Разноцветный мальчик». *Пер. с евр. Сефа Р.*

Я. АКИМ. «Мыть посуду я люблю»

М. БОРОДИЦКАЯ. «Ира мишке шьет штанишки»

Э. УСПЕНСКИЙ. «Если был бы я девчонкой»

В. ДРАГУНСКИЙ. «Хитрый способ»

Ю. МОРИЦ. «Трудолюбивая старушка»

Н. НОСОВ. «Заплатка», «На горке»

И. ГРИНБЕРГ. «Олин фартук»

Г. СНЕГИРЕВ. «Верблюжья варежка»

О. КРИГЕР. «Золотая рыбка»

А. МАЛИНСКАЯ. Из книги «Наш Адамек» («Кто же убирает игрушки»)

Е. ПЕРМЯК. «Как Миша хотел маму перехитрить Торопливый ножик»

П. ВОРОНЬКО. «Мальчик Помогай»

В. МАЯКОВСКИЙ. «Кем быть?»

Буклет для родителей: «*Пословицы и поговорки о труде»*

Дерево ценят по плодам, а человека – по делам.

Маленькое дело лучше большого безделья.

В больших делах пустяков нет.

Если спорится работа – спать неохота.

Не даром говорят, что дело мастера боится.

Долог день до вечера, коли делать нечего.

Ремесло не коромысло, плеч не оттянет, а само прокормит.

На чужой каравай рот не разевай, а пораньше вставай, да свой добывай.

Труд человека кормит, а лень – портит.

Закончил дело – гуляй смело.

Без труда не вытянешь и рыбки из пруда!

Готово – то готово, да сделано бестолково!

Семейная газета *«Как трудится наш Егор»*

Мы думаем, что через труд, деятельность развивается личность ребенка, главное чтоб он занимался с интересом и по желанию. Егору больше всего нравится в работе по дому: пылесосить, мыть раковину. С большим интересом ходит на работу к папе, он – строитель. Егор знакомится с большим разнообразием инструментов, их назначением. Любимое занятие – распиливать доски, работать шуруповертом.

Семья Греховых

EDUCATION PRESCHOOL CHILDREN A POSITIVE ATTITUDE TOWARDS DIFFERENT TYPES LABOUR

© 2013

A.V. Bobrova, educator
ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad №164 «Vestochka», Togliatti (Russia), metod164@pdlada.ru

УДК 37.01

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА И САМООЦЕНКИ СРЕДНИХ И СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

© 2013

Е.Н. Бочкарева, аспирант кафедры «Психологии и педагогики»
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет», Новосибирск (Россия), ekaterina.bochkareva@gmail.com

Актуальность. По мнению большинства исследователей, самооценка - одно из основных новообразований дошкольного возраста [4], она связана с положением ребенка в группе, так как от умения оценивать других и самого себя, от адекватности этих оценок зависят взаимоотношения. Самооценка дошкольника в подавляющем большинстве положительна, дети стремятся сохранять хорошее мнение о себе, даже если условия этому не соответствуют [2]. В связи с этим, изучение взаимосвязи параметров самооценки и социометрического статуса у современных дошкольников является актуальной задачей. Объектом исследования стали самооценка и взаимоотношения дошкольников. Помимо социометрического статуса, в данном исследовании также определялась эмоциональная экспансивность дошкольников. Эмоциональная экспансивность фиксирует эмоционально-психологическое отношение личности к группе, ее роль в общении с другими. С количественной стороны показатель эмоциональной экспансивности характеризуется числом выборов, сделанных ребенком по отношению к группе, с качественной стороны этот показатель разделяется на количество положительных и отрицательных выборов, что необходимо для изучения эмоциональной экспансивности как показателя социально-психологической потребности ребенка в общении с членами группы. Так как детская группа является неформальной, для данного исследования были выбраны неофициальные критерии, позволяющие определить неформальные структуры взаимоотношения в группе, а так же, непараметрическая процедура социометрического исследования, не ограничивающая число выборов.

Цель: определить и сравнить самооценку дошкольника и ожидаемую оценку со стороны сверстников, а также их взаимосвязь с социометрическим статусом дошкольника и социометрическими индексами.

Материал и методика исследования. Данная работа была выполнена в три этапа: май, декабрь 2012, май 2013 года. В исследовании приняло участие 22 ребенка (13 мальчиков и 9 девочек), посещавшие детский сад не менее года к началу исследования. Возраст детей в это время составлял 5- 5,5 лет. Был исследован социометрический статус детей, определена их самооценка и ожидаемая оценка со стороны сверстников.

В исследовании социометрического статуса использовался метод социометрических изменений**,** метод применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования.

Для данного исследования был выбран метод, предложенный Холмогоровой, Смирновой для старших дошкольников - «Капитан корабля», позволяющий определить неформальные структуры взаимоотношения в группе [3].

Исследования **самооценки** ребенка проводилось при помощи методики «Лесенка», предложенной С.Г. Якобсон и В.Г. Щур [1].

С помощью данной методики определялся уровень самооценки самого ребенка, ожидаемую оценку со стороны сверстников.

При анализе самооценки, оценивалась позиция, которую ребенок указал для себя. Если ребенок ставит себя на высокие ступеньки (от 5 и выше) - это соответствует нормальной для данного возраста высокой самооценке. Выбор ниже 4-ой ступени говорит о сниженном уровне самооценки. Также определялся средний показатель самооценки у детей двух выборок путем сложения всех данных и определения отношения к количеству детей в группе.

Во - вторых, анализировался результат ожидаемой оценки со стороны сверстников, определялась разница между показателями оценки себя и ожидаемой оценки со стороны других детей.

Результаты статистически обработаны с помощью критериев Манна-Уитни и критерия Пирсона.

Результаты исследования взаимосвязи самооценки ребенка и его социометрического статуса

Социометрические измерения позволили разделить детей на три группы: группа с благоприятным социометрическим статусом (преобладают положительные выборы), группа с неблагоприятным социометрическим статусом (преобладают отрицательные выборы) и группа со спорным социометрическим статусом (равное количество как положительных, так и отрицательных выборов). Кроме того, были определены социометрические индексы, полученные детьми:

Cj+ - положительные социометрический индекс, характеризующий количество положительных выборов, полученных ребенком.

Cj- - отрицательный социометрический индекс, характеризующий количество полученных ребенком отрицательных выборов.

Cj –совокупная оценка выборов.

Ei+ - положительный индекс экспансивности, характеризующий количество положительных выборов, сделанных ребенком.

Ei- - отрицательный индекс экспансивности, характеризующий количество отрицательных выборов, сделанных ребенком.

Ei – совокупный индекс выборов ребенка.

Оценка ребенком самого себя. У детей в возрасте от 5 до 7 лет преобладает завышенная и высокая самооценка, что является нормой для данного возраста.

Как видно из данных таблицы 1, в возрасте от 5 до 6,5 лет самооценка детей всех категорий социометрического статуса является завышенной. Можно предположить, что положение в группе сверстников, являясь важной составляющей эмоционального благополучия ребенка в группе, не связано с самооценкой ребенка и не имеет на нее влияния.

Таблица 1 – **Самооценка и социометрический статус ребенка в первом этапе исследования**

Уровень самооценки	Благоприятный статус, N*	Неблагоприятный статус, N	Спорный статус, N	Сумма N
май 2012				
высокий	7	12	3	22
заниженный	0	0	0	0
сумма	7	12	3	22
декабрь 2012				
высокий	7	8	5	20
заниженный	1	1	0	2
сумма	8	9	5	22
май 2013				
высокий	9	9	1	19
заниженный	1	1	1	3
сумма	10	10	2	22

*- число детей

Как видно из таблицы 1, на протяжении одного года, самооценка детей оставалась завышенной, вне зависимости от того, к какой группе социометрического статуса принадлежали дети. В декабре 2012 и мае 2013, в группах с благоприятным и неблагоприятным статусом наблюдается по одному ребенку с заниженной самооценкой. Неблагоприятный социометрический статус никак не повлиял на формирование у детей заниженной самооценки, она остается высокой даже у детей, получивших отрицательную оценку сверстников.

Средние значения самооценки остаются близкими у всех трех групп на протяжении всех этапов исследования (таблица 2).

Таблица 2 – **Характеристики средних значений самооценки на всех этапах исследования, баллы**

Социометрический статус	Среднее значение с/о Май 2012	Среднее значение с/о Декабрь 2012	Среднее значение с/о Май 2013
Благоприятный	6,8	6,1	6,7
Неблагоприятный	6,6	6,5	6,7
Спорный	7	6,8	5,5

Разница между самооценкой ребенка и ожидаемой оценкой со стороны сверстников может говорить о противоречивости самооценки ребенка, внутреннем неблагополучии.

Таблица 3 – **Разница между средними показателями самооценки и ожидаемой оценкой со стороны других детей на первом этапе исследования**

Социометрический статус	Самооценка ребенка	Ожидаемая оценка со стороны сверстников	Разница
май 2012			
благополучный	6,8	5,8	1
неблагоприятный	6,6	4,4	2,2

спорный	7	5	2
декабрь 2012			
благополучный	6,1	5,2	0,9
неблагоприятный	6,5	4,6	1,9
спорный	6,8	4,6	2,2
май 2013			
благополучный	6,7	5,2	1,5
неблагоприятный	6,7	4,7	2
спорный	5,5	4,5	1

Из данных таблицы 3 видно, что у детей с благоприятным социометрическим статусом коэффициент различия составляет на всех этапах исследования от 0,9 до 1,5 баллов. У детей с неблагоприятным статусом данный показатель составил от 2 до 2,2 баллов**.** Для детей со спорным статусом коэффициент различия составил от 1 до 2 баллов на различных этапах исследования.

Из представленных данных можно увидеть, что, хотя самооценка детей сохраняет стабильно высокие показатели в течение года, и не имеет различий в группах детей с разным социометрическим статусом, то, какую оценку ожидают получить дети от своих сверстников, связано с тем, в какой социометрической группе они находятся. Дети с благополучным социометрическим статусом в целом ожидают от сверстников более высокой оценки, чем дети с неблагополучным или спорным социометрическим статусом.

Сравнение результатов самооценки между группами детей с различным социометрическим статусом (критерий Манна-Уитни) показало отсутствие значимых различий в ожидаемой оценке со стороны сверстников, что может говорить о высокой значимости поддержания для детей в возрасте 5-7 лет непротиворечивого и положительного образа себя. Самооценка детей устойчиво высока, даже если другие дети оценивают ребенка негативно. Устойчивость самооценки ребенка к отношению к нему сверстников дает больший простор действиям педагога, по коррекции взаимоотношений детей в группе, позволяет детям с неблагоприятным социометрическим статусом сохранять самоуважение и положительное отношение к себе.

Исследование взаимосвязи уровней самооценки и социометрического индекса

Следующим этапом стало исследование взаимосвязи социометрического индекса ребенка и самооценки детей при помощи коэффициента корреляции Пирсона. Исследование показало отсутствие стабильных, значимых взаимосвязей между различными вариантами самооценки детей и их социометрическими индексами. Однако, можно выделить ряд корреляций, которые говорят о необходимости дальнейшего исследования этого вопроса:

- общая самооценка ребенка ни в одном исследовании не показала корреляции ни с одним социометрическим индексом более чем 0,2 ($p<0,05$), что еще раз подтверждает предположение о том, что в этом возрасте самооценка ребенка не связана с его положением в группе;

- оценка ребенком самого себя, глазами матери, также не показала статистически значимой взаимосвязи с социометрическими индексами. Слабая взаимосвязь (0,2 $p<0,05$ в мае 2012, 0,3 $p<0,05$ в октябре 2013) выявлена между этим параметром и положительной экспансивностью ребенка, то есть количеством детей, которые ребенок выбирает в качестве тех, кто ему нравится. Таким образом, можно предположить, что

ожидаемое ребенком положительное отношение матери, влияет на позитивное отношение ребенка к группе и силу его притяжения к сверстникам. Однако, этот вопрос так же требует дальнейшего изучения.

Значимых корреляций между оценкой ребенком самого себя глазами сверстников и социометрическими индексами не выявлено.

Анализ данных, полученных в мае 2012 года, показал отрицательную взаимосвязь (-0,45, $p<0,05$) между ожидаемой оценкой со стороны педагога и Cj-. Это может говорить о том, что чем больше отрицательных выборов получает ребенок, тем ниже оценивает его (по его мнению) воспитатель в группе. Исследование, проведенное в октябре 2013 годе, также показало отрицательную взаимосвязь, однако ниже уровня достоверности (-0,2, $p<0,05$). В последнем исследовании (май 2013), корреляция между этими факторами отсутствует. Это может говорить о том, что для детей более младшего возраста, действительно существует некая взаимосвязь между ожидаемой оценкой со стороны педагога и оценками сверстников, которая с возрастом уменьшается. Дети могут улавливать негативное отношение воспитателя к себе и другим детям в группе, однако, для подтверждения этого предположения требуются дальнейшие исследования.

В исследовании, проведенном в мае 2012 года, также выявлена отрицательная взаимосвязь между оценкой ребенком самого себя глазами воспитателя и положительной экспансивностью (-0,42, $p<0,05$), а также отрицательной экспансивностью (-0,5, $p<0,05$). Исследование, проведенное в октябре 2013 года, подтвердило отрицательную взаимосвязь между этими факторами, однако на статистически незначимом уровне (-0,2, $p<0,05$). В последнем исследовании (май 2013), корреляции между этими факторами не обнаружено. То есть, более высокая ожидаемая оценка со стороны педагога, может снижать стремление ребенка выбирать сверстников как в положительном, так и отрицательном ключе.

Вывод. Самооценка среднего дошкольника не связана с его положением в группе и отношением к ней. Отношение педагога к дошкольнику (реальное или воспринимаемое ребенком) может оказывать влияние как на отношение к нему сверстников, так и на его близость к группе.

Данное утверждение требует дальнейшего изучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бирюкевич Е.А. Методика «Лесенка»: знакомая незнакомка // Психологическая диагностика. 2009. №5. С. 90-108.

2. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск: ТетраСистемс, 1976. 431с.

3. Смирнова Е.О. Ребенок - взрослый - сверстник. Методические рекомендации. М.: МГППУ, 2003. 140с.

4. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 384с.

THE CONNECTION BETWEEN SOCIOMETRIC INDEX AND SEL-ESTEEM OF PRESCHOOLERS

© 2013

E.N. Bochkareva, postgraduate of the department «Psychology and pedagogy»

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk (Russia),

Ekaterina.bochkareva@gmail.com

УДК 373.2

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ПРОФЕССИЯМ КАК СРЕДСТВО ОЗНАКОМЛЕНИЯ С СОЦИАЛЬНЫМ МИРОМ

© 2013

Н.Н. Деветьярова, воспитатель
ОУ ЦРР-Д/С «Золотой петушок», г. Слободской Кировской области (Россия), zolotoi_petushek@mail.ru
Н.В. Хлюпина, воспитатель
ОУ ЦРР-Д/С «Золотой петушок», г. Слободской Кировской области (Россия), zolotoi_petushek@mail.ru
Е.А. Шулакова, воспитатель
ОУ ЦРР-Д/С «Золотой петушок», г. Слободской Кировской области (Россия), zolotoi_petushek@mail.ru

Жить – значит работать. Труд есть жизнь человека.
Вольтер

Существует множество различных профессий, и любому человеку очень сложно выбрать ту, которая была бы по душе, радовала, доставляла огромное удовольствие, а также приносила пользу обществу. Поэтому так важно познакомить ребенка с профессиями, рассказать о требуемых качествах характера.

Благодаря рассказам взрослых, у дошкольников появляется живой интерес к профессиям, формируются реалистичные представления о труде взрослых, уважение к их труду.

Труд способствует развитию умственных и физических возможностей детей, их эстетических и нравственных чувств. Участие в общем труде, в решении повседневных дел, желание трудиться, приобретение личного трудового опыта – все это психологически подготавливает ребенка к созидательному труду.

Воспитание детей в современном мире является предметом особой заботы. Его успех определяется единством, согласованностью и активной позицией всех субъектов образовательного процесса – педагогов, детей и родителей. Очень важными для формирования системных знаний о труде взрослых являются личный пример и убеждения взрослых членов семьи. На этой основе формируются зачатки системных знаний, и создается ценное общение родителей и детей.

Формирование системных знаний о труде взрослых обеспечивает осознанное овладение знаниями, воспитывает бережное отношение к вещам как результатам труда людей, уважение к трудящемуся человеку, развивает понимание направленности труда людей на удовлетворение их разнообразных потребностей, обеспечивает успешное развитие познавательной, речевой, игровой и продуктивных видов детской деятельности.

Запорожец А.В. в статье «Психологическое развитие детей» считает, что раннее знакомство с различными видами человеческой деятельности не только расширяет общий кругозор ребенка, но также, что особенно важно, открывает возможности раннего проявления и конкретизации его интересов и склонностей.

Таким образом, формирование представлений дошкольников о мире труда и профессий – это необходимый процесс, которым, несомненно, управляет педагог, ис-

пользуя в своей деятельности все возможности процесса обучения, учитывая при этом возрастные и психофизиологические особенности дошкольников.

В ходе работы мы столкнулась с недостатком литературы по ознакомлению детей с профессиями. Изучив таких авторов как Алёшина Н.В., Лопатина А.А., Скребцова М.В., Потапова Т.В., Шорыгина Т.А., мы разработали проект для работы с детьми старшего дошкольного возраста (6-7 лет) «Профессии наших родителей».

Этапы проекта:

1. Подготовительный.
2. Практический.
3. Заключительный.

Для того чтобы познакомить детей с профессиями родителей, мы побеседовали с детьми на тему: «Кем и где работают наши родители?». Затем с группой ребят, у которых возник интерес к данной теме, совместно провели следующие мероприятия:

1) опрос;
2) обсуждение;
3) встречи.

В ходе опроса дошкольники задавали вопросы своим родителям:

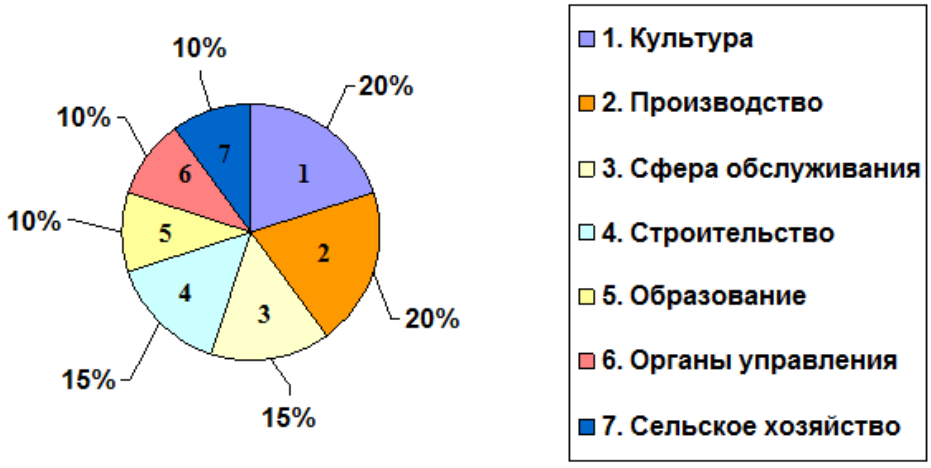
Кем Вы работаете?

Где Вы работаете?

Нравится ли Вам Ваша работа?

Приносит ли пользу Ваша деятельность другим людям?

Затем были подведены итоги опроса. Результаты представлены на диаграмме.



После создания диаграммы дети и педагоги обсудили результаты. Дошкольники смогли наглядно оценить разнообразие сфер деятельности своих родителей:

- Культура (библиотекарь);
- Производство (мебельщик, швея);
- Сфера обслуживания (продавец, водитель, швея);
- Строительство (инженер);
- Образование (учитель);
- Органы управления (администратор);
- Сельское хозяйство (агроном).

В процессе беседы дети проявили искренний интерес к отдельным видам профессий: библиотекарь, станочник, швея, продавец. Воспитателями был организован цикл встреч дошкольников с родителями, которые занимаются этими видами дея-

тельности. Встречи проходили в виде экскурсий на социальных объектах, которые приближены к дошкольной организации – библиотека, фанерный комбинат, супермаркет, фирма по производству швейных изделий.

Наш город славится мастерами по производству мехов, которые трудятся на предприятиях меховая фабрика «Белка», фирма «Элегантные меха», «Баско» и др. В стенах мехового ателье дети не только могли наблюдать за работой швей, но им было предложено выполнить практический задания:

- разложить мех по цвету и фактуре;
- придумать и нарисовать модель детской меховой шапки;
- подобрать пуговицы к шубе и др.

Качественную фанеру, которая славится на весь мир, выпускают работники ЗАО «Красный якорь». В ходе встреч родители, работающие на предприятии, с интересом рассказывали детям о своих профессиях (станочник, сортировщик, контролёр), обязанностях, результатах и значимости их труда.

Наиболее запоминающимся моментом во время экскурсии в библиотеку стало предложение библиотекаря детям выполнить некоторые виды деятельности:

- подобрать книги и оформить выставку «Мои любимые животные»;
- разложить книги по видам «Дикие животные» и «Домашние животные»;
- пообщаться с посетителями библиотеки.

Дошкольники с интересом и увлечением выполняли задания, делились впечатлениями, говорили о том, что библиотекарем работать, не так просто, что это сложная, но интересная работа, которая приносит пользу людям. Трудности возникли при общении детей с читателями в ситуации поиска определенных книг, однако, в совместной деятельности с воспитателями и библиотекарем, ребята смогли выполнить поставленные задачи.

На завершающем этапе была создана мультимедийная презентация на тему: «Все работы хороши, выбирай на вкус!», где были представлены фотографии ярких моментов встреч с людьми разных профессий.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. В процессе реализации проекта у детей расширились знания и представления о профессиях родителей. Обогатился словарный запас дошкольников, развивалась связная речь, активизировалось внимание и память детей, логическое мышление. В доступной форме детям была раскрыта общественная значимость труда.

В ходе работы проекта дети получили прекрасную возможность наблюдать различные способы выполнения профессиональных действий людей той или иной специальности. Проект помог подвести детей к такому важному выводу, как правильный выбор профессии, который определяет жизненный успех.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лопатина А. Скребцова М. Секреты мастерства: 62 урока о профессиях и мастерах. М.: Амрита-Русь, 2005.

2. Потапова Т.В. Беседы с дошкольниками о профессиях. М.: ТЦ Сфера, 2005.

3. Шорыгина Т.А. Профессии. Какие они? М.: Издательство ГНОМ и Д, 2006.

FORMATION OF INTEREST IN PRESCHOOL AGE CHILDREN TO PROFESSIONS AS A MEAN OF INTRODUCING WITH THE SOCIAL WORLD

© 2013

N.N. Devetiyarova, educator
MKDOU TsRR-D/S «Zolotoy petushok», Slobodskoy Kirovskoy oblasti (Russia), zolotoi_petushek@mail.ru
N.V. Khlyupina, educator
MKDOU TsRR-D/S «Zolotoy petushok», Slobodskoy Kirovskoy oblasti (Russia), zolotoi_petushek@mail.ru
E.A. Shulakova, educator
MKDOU TsRR-D/S «Zolotoy petushok», Slobodskoy Kirovskoy oblasti (Russia), zolotoi_petushek@mail.ru

УДК 373.2

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО ВНЕДРЕНИЮ УСТОЙЧИВЫХ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ДОРОГЕ

© 2013

Г.М. Ермакова, воспитатель
АНО ДО «Планета детства «Лада» ДС №173 «Василёк», Тольятти (Россия), ghalina.iermakova»@mail.ru
Н.С. Мартынова, воспитатель
АНО ДО «Планета детства «Лада» ДС №173 «Василёк», Тольятти (Россия), ghalina.iermakova»@mail.ru

В нашей стране ситуация с детским дорожно-транспортным травматизмом была и остаётся очень тревожной. Статистика дорожно-транспортных происшествий свидетельствует, что дети нередко оказываются в аварийных ситуациях. Причиной многих ДТП чаще всего становятся сами дети. Приводят к этому незнание элементарных основ Правил дорожного движения и безучастное отношение взрослых.

Известно, что привычки, закреплённые в детстве, остаются на всю жизнь, поэтому одной из важных проблем в обеспечении безопасности дорожного движения является профилактика детского дорожно-транспортного травматизма. От того, насколько хорошо ребёнок усвоил правила безопасного поведения и как применяет их в реальной ситуации в улично–дорожной сети, зависит его здоровье. Для нас, взрослых самое ценное – здоровье и жизнь ребёнка. Очень важно, чтобы соблюдение Правил стало нормой и образом жизни детей и взрослых.

Л.С. Выготский считал, что формирование ребёнка происходит в особых условиях, которые он называл социальной ситуацией развития, создающей зону ближайшего развития. Она определяется содержанием образования, котороедаёт возможность для сотрудничества ребёнка и взрослого в освоении различных знаний. Знания, полученные в детстве по правилам дорожного движения, усоенные в дошкольном возрасте, впоследствии становятся нормой поведения , а их соблюдение - потребностью человека.

Одним из существенных моментов в законе РФ № 196-ФЗ от 10.12.1995г. «О безопасности дорожного движения» ст. 29 является определение места, где должно происходить обучение граждан России правилам дорожного движения, т.е. «обучение

граждан правилам безопасного поведения на дорогах проводится в дошкольных, общеобразовательных, специальных образовательных учреждениях различных организационно-правовых форм, получивших лицензию на осуществление образовательной деятельности в установленном порядке».

Обеспечение безопасности движения становится всё более важной государственной задачей. Особое значение в решении этой проблемы имеет заблаговременная и правильная подготовка самых маленьких пешеходов, которых уже сейчас подстерегают серьёзные трудности и опасности. Поэтому изучение Правил дорожного движения (далее ПДД) целесообразно начинать ещё в дошкольном возрасте.

Организация работы по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма на сегодняшний день является одной из самых важных. Актуальность и практическая значимость обучения и воспитания и в целом профилактики детского дорожно-транспортного травматизма подчёркивается высокими статистическими показателями. Ежегодно в России в дорожно-транспортные происшествия попадают до полутора тысяч детей, многие получают травмы различной степени тяжести.

Уже с раннего возраста у детей необходимо воспитывать сознательное отношение к Правилам дорожного движения, которые должны стать нормой поведения каждого культурного человека. Образовательные учреждения и учреждения дополнительного образования являются основными звеньями системы обучения и воспитания детей, где они могут и должны получить необходимые знания, умения, навыки и привычки безопасного поведения на улицах, дорогах и в транспорте.

Проблема обучения детей в дошкольных учреждениях имеет свои особенности. От воспитателя требуется не столько обучение знанию правил, сколько обучение действовать безопасно в сложных дорожных ситуациях. Отличное знание правил само по себе не гарантирует малышу безопасности на дорогах. Конечно, изучение правил – дело нужное, но главная задача не в этом.

Суть заключается в том, чтобы привить ребенку устойчивые навыки безопасного поведения в любой дорожной ситуации и привить ему положительное отношение к решению этой задачи.

Правила дорожного движения едины для детей и взрослых. К сожалению, они написаны «взрослым» языком, без всякого расчета на детей. Поэтому главная задача воспитателей и родителей – доступно разъяснить правила ребенку, а при выборе формы обучения донести до детей смысл, опасность несоблюдения правил, при этом, не исказив их содержания.

В решении этой проблемы используются как традиционные, так и инновационные формы.

В приказ Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 года N655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» (далее ФГТ) в перечне образовательных областей обозначена область «Безопасность», которая включает в себя задачу по передаче детям знаний о правилах безопасности дорожного движения в качестве пешехода и пассажира транспортного средства.

Опираясь на ФГТ, работа с детьми строится на одном из главных принципов психолого-педагогической работы - интеграции образовательной области.

Интеграция в образовательном процессе - особо вытроенный структурный процесс, направленный:

- на обучение детей рассматривать любые явления с разных позиций;

- развитие умения применять знания из различных областей в решении конкретной задачи;

- формирование способности самостоятельно проводить посильные небольшие исследования.

Интегрированный подход способствует переосмыслению общей структуры организации работы с детьми внутри коллектива педагогов. Он предполагает планирование специальных занятий по теме, общей для нескольких педагогов, которые могут проводить специальную подготовку детей к процессу восприятия, пониманию и осмыслению информации, формированию у них первых понятий и представлений о взаимодействии всего в мире, как едином целом через интеграцию образовательной области «Безопасность» с другими областями:

Интеграция с образовательной областью «Физическая культура».

Формирование навыков безопасного поведения в подвижных и спортивных играх.

Используются подвижные и спортивные игры: «Веселые гонки», «Дорожные препятствия».

Интеграция с образовательной областью «Здоровье».

Формирование начальных представлений о безопасности жизнедеятельности.

В рамках интеграции данной области дети учатся беречь и сохранять свое здоровье в дорожно-транспортных ситуациях. Для этого используются любые режимные моменты, чтобы рассказать детям о ценности их жизни и здоровья и показать пути их сохранения.

Интеграция с образовательной областью «Коммуникация».

Развитие свободного общения со сверстниками и взрослыми в процессе освоения навыков безопасного поведения, в различных жизненных ситуациях.

Если ежедневно, подходя к проезжей части, говорить ребёнку: «Стой, дорога!», то останавливаться для него станет привычкой. Если всегда, выйдя из автобуса, вести ребёнка до пешеходного перехода, то такой маршрут для него станет привычным. Учитывая возрастные особенности детей, наличие положительных привычек для них явление жизненно необходимое, поэтому необходимо об этом с ребенком говорить. Кроме того, интеграция данной области включает в себя вопросы изучения слов, выражений по тематике дорожной безопасности.

Реализация этого направления проводится во время организованной образовательной деятельности на темы: «Знакомство с улицей», «Какие бывают машины», «Путешествие по улицам города», «Наша улица» в свободной деятельности, на прогулках и во взаимодействии с родителями.

Интеграция с образовательной областью «Социализация».

Формирование представлений о правилах поведения и общения в различных ситуациях, развитие нравственных качеств, побуждение детей к самооценке и оценке действий и поведения сверстников.

К пяти годам у ребенка появляется прирожденное социальное чувство. Он уже личность со своими целевыми установками. Дети имеют великолепное образное мышление, образную память, фантазию и творческое воображение. Дошкольнику легче, чем школьнику, внушить важность таких мотивов правильного поведения на дороге, как:

- это нужно для меня;

- это нужно для сохранения авторитета мамы, папы, воспитателя;

- я буду хорошим пешеходом;

- я буду хорошим примером для других.

В рамках интеграции данной области дети учатся вырабатывать правильную модель поведения во время дорожных ситуаций.

Интеграция с образовательной областью «Музыка».

Использование музыкальных произведений для обогащения содержания области «Безопасность».

С этой целью используются музыкальные произведения:

- «Автобус», муз. М. Иорданского, сл. О. Высоцкой;
- «Едем мы по улице», муз. Е. Тиличеевой, сл. М. Кравчука;
- «По улице, по улице», муз. Т. Шутенко, сл. Л. Бойко.

Интеграция с образовательной областью «Художественное творчество».

Использование средств изобразительного искусства и продуктивной деятельности детей для обогащения содержания области «Безопасность».

Дети рисуют, лепят, делают аппликации с изображениями сигналов светофора, перекрестков, машин, опасных и безопасных ситуаций на улицах города. Темы организованной образовательной деятельности:

- «Светофор» (аппликация, лепка, рисование);
- «На нашей улице» (аппликация);
- «В два ряда дома стоят» (конструирование).

Интеграция с образовательной областью «Чтение художественной литературы».

Используются художественные произведения для формирования представлений о правилах дорожного движения, расширяются и обогащаются представления детей об окружающем мире.

В библиотечке группы может находиться тематическая литература, которую очень любят слушать дошкольники:

- Михалков С. «Дядя Степа – милиционер»;
- Тарутин О. «Для чего нам светофор»;
- Иванов А. «Как неразлучные друзья дорогу переходили»;
- Носов Н. «Автомобиль», «Дорожная азбука».

При работе по профилактике ПДД, используются как традиционные, проверенные формы, так и новые педагогические технологии.

Традиционные формы.

Это беседы и дидактические игры, которые также помогают в работе с детьми в данном направлении.

Наряду с традиционными, наиболее результативными считаются новые педагогические технологии.

Новые педагогические технологии:

- моделирование опасных и безопасных дорожных ситуаций;
- самостоятельная работа в альбомах по рисованию или специально разработанных тетрадях, формирующая и развивающая познавательные процессы детей;
- интерактивный опрос;
- коллективная деятельность детей по изучению, осмыслению и осознанию правил дорожного движения, опасности и безопасности в дорожной среде;
- проекты.

Моделирование опасных и безопасных дорожных ситуаций.

Пешеход, а, следовательно, и ребенок, непрерывно сталкивается с ситуациями, сходным с теми, которые он уже встречал раньше и исход которых ему известен бла-

годаря предыдущему опыту. Чем больше сохранилось в памяти ребенка таких стандартных ситуаций - ассоциаций, тем большую безопасность он способен тебе обеспечить.

Ситуационное обучение заключается в систематизации и анализе типичных и дорожно - транспортных ситуаций, в результате которых произошли или могут произойти ДТП. Цель ситуационного обучения – приучить ребенка предвидеть опасные ситуации, правильно их оценивать и прогнозировать их развитие, вырабатывать решения, предупреждающие попадания ребенка в ДТП или уменьшающие тяжесть их последствий.

При помощи макета улицы города и дидактических игр создаю дорожные ситуации, которые дети должны разрешить. Этот прием помогает мне в обучении детей безопасности в дорожно-транспортных ситуациях.

Наилучший способ – подталкивать дошкольников к играм с машинками, в ходе которых они будут вслух проговаривать каждое действие (автомобиль развернулся, дал задний ход, увеличил скорость).

Особую сложность представляет развитие мыслительных навыков. От того, насколько развиты мыслительные навыки, зависят скорость и точность оценки дорожной обстановки и прогноза ее развития, что необходимо для своевременного принятия модели поведения. Ни друзья, ни улица, порой, и родители не в состоянии развивать мыслительный навык. Только опытный, владеющий методикой и знаниями воспитатель способен привить ребенку этот мыслительный навык. Хорошо развитые умственные навыки обеспечивают быстрое и точное выполнение правил безопасного поведения на дороге.

Дидактические занятия по дорожной тематике проводятся в виде рисования в альбомах или в специальных тетрадях с заданиями по штриховке, обводке, дорисовке предметов дорожной тематики, развивающих мелкую моторику рук.

Интерактивный опрос.

Особенно эффективно применение интерактивного метода обучения, направленного на активное включение детей в диалог. С помощью этого метода воспитатель может помочь ребятам визуально представить движение транспорта и пешеходов, понять опасные и безопасные действия в конкретных ситуациях, сформировать у них умение наблюдать, сравнивать, анализировать, обобщать наглядную информацию и переносить ее в конечном итоге на реальные дорожные условия.

Коллективная деятельность детей по изучению, осмыслению и осознанию правил дорожного движения, опасности и безопасности в дорожной среде.

В реализации данного направления можно использовать задание составить рассказ о дорожной ситуации. Например, ребята рассказывают, как ехали в машине (автобусе). Или как они шли пешком в детский сад. При этом ненавязчиво закрепляется у дошкольников понимание того, какие места на улице являются опасными, а также выясняется, насколько хорошо дети владеют дорожной лексикой.

Как итог работы - рисование и изготовление коллективной аппликации на данную тему.

Проекты.

Одной из самых удачных новых педагогических технологий считается проективная деятельность. Как результат проекта, можно использовать современные компьютерные технологии - учебную электронную презентацию для детей 4-7 лет «Быть примерным пешеходом разрешается!» или проект из опыта работы по безопасности поведения на улицах города «Первые уроки дорожного движения».

Взаимодействие с родителями.

Никакое обучение не будет эффективным, если самые близкие люди (родители) не соблюдают ПДД. Для детей родители являются образцом поведения на дорогах, в транспорте. Только в сотрудничестве детского сада и семьи можно выработать у детей необходимые навыки культуры поведения на дорогах. С этой целью в дошкольных учреждениях используются:

- наглядная информация на стендах, в папках-передвижках;
- семинары-практикумы, на которых родителей знакомят с объемом предлагаемых для детей знаний и умений (правила дорожного движения, сигналы светофора; пешеходный переход, обязанности пешеходов);
- деловые игры и тренинги с прослушиванием аудиозаписей бесед с детьми;
- «открытые дни» для родителей с просмотром занятий по дорожной грамоте;
- устные журналы и дискуссии, где заслушиваются опыт семейного воспитания, обсуждаются различные ситуации, которые могут возникнуть на дороге;
- родительские собрания, беседы с участием педагога-психолога, инспектора ОГИБДД и других заинтересованных лиц;
- совместные праздники и развлечения;
- выпуск стенгазеты для родителей.

Нельзя забывать, что в каждой группе детского сада имеются дошкольники, входящие в «группу риска». Это могут быть излишне подвижные дети или, наоборот, слишком заторможенные. С ними проводятся занятия с учетом их индивидуальных особенностей и в обязательном порядке организуется работа с их родителями.

Создание условий.

Для организации в дошкольных учреждениях эффективных форм работы с детьми по изучению правил дорожного движения, необходимо создание соответствующей предметно-развивающей среды. В нашем саду создана специальная учебно-материальная база для проведения профилактической работы по знанию ПДД: «Информационный уголок безопасности» для родителей, на площадке силами родителей сделана игровая зона с разметкой по обучению детей дошкольного возраста ПДД, приобретен многофункциональный детский игровой комплект «Азбука дорожного движения» (напольный вариант), собрана подборка дисков мультфильмов и видеофильмов, дидактических пособий, методическая литература и рабочие тетради к образовательной программе Н.Н. Авдеевой, О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной «Безопасность», программа Т.И. Даниловой «Светофор», методические рекомендации Т.А. Шорыгиной, Т.Ф. Саулиной и других авторов. В предметно-развивающей среде используются также: учебно-наглядные и раздаточные материалы по безопасности на дорогах: плакаты, дидактические наборы; настольные дидактические игры фабричного и самостоятельного производства; различные презентации по обучению правилам дорожного движения; комплекты дорожных знаков; макеты дороги с транспортными средствами и др.

В каждой группе оформлены уголки по дорожной безопасности, куда входят дидактические игры, атрибуты для сюжетно-ролевых игр с дорожной тематикой, комплекты дорожных знаков; предметные и сюжетные картинки, тематические альбомы, детская художественная литература; книжки-самоделки по безопасному поведению на дороге и другие подборки методических разработок по проведению занятий и бесед по ПДД.

В каждом дошкольном образовательном учреждении в целях пропаганды безопасности дорожного движения и профилактики детского дорожно-транспортного

травматизма рекомендуется оформлять стенд «Схема маршрута безопасного движения в детский сад (схема безопасного маршрута движения должна быть согласована в ОГИБДД), а также информационный уголок «Уголок безопасности дорожного движения». Уголок представляет собой выставочный стенд, расположенный на видном месте, чтобы родители (или взрослые, сопровождающие дошкольников) могли ознакомиться с его содержанием. На стенде располагают информацию о детском дорожно-транспортном травматизме по району (от ОГИБДД); план работы ГБДОУ по профилактике ДДТТ; памятки и информация для родителей, что сейчас изучают дети (например: виды транспорта); информация по перевозке детей в личной машине и общественном транспорте; темы родительских собраний, агитационные листовки и др. В качестве информационных материалов, как для родителей, так и для детей могут быть использованы газетные («Добрая дорога детства») и журнальные вырезки актуального характера по тематике безопасности дорожного движения. Содержание уголков безопасности дорожного движения в группах должно определять содержание занятий по изучению ПДД с той или иной возрастной категорией детей

Литература для детей.

Книги для малышей «Безопасная дорога», «Учимся переходить дорогу», «Пешеходы-вездеходы» и др. также помогают в работе по безопасности.

Пособия для детей.

- развивающие игры: «Дорожные знаки», диски «ПДД для малышей», «По дороге со Смешариками», «Как вести себя на улице»;
- рабочие тетради «Азбука безопасности на дороге».
- учебно-наглядные и раздаточные материалы по безопасности на дорогах: плакаты, дидактические наборы;
- настольные дидактические игры фабричного и самостоятельного производства;
- различные презентации по обучению правилам дорожного движения;
- комплекты дорожных знаков;
- макеты дороги с транспортными средствами.

Кроме того, используются игры, изготовленные своими руками и созданные при помощи родителей, которые также помогают в данной работе.

В заключении следует отметить, что организация работы в дошкольных учреждениях по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма эффективно может осуществляться при одновременном проведении комплекса организационно-педагогических, учебно-воспитательных мероприятий, объединяя усилия образовательных учреждений всех типов районной системы образования, отделов государственной инспекции безопасности дорожного движения УМВД, родителей, многих организаций и учреждений путём использования одного из главных принципов ФГТ-интеграции образовательных областей. В ходе целенаправленной и систематической работы взрослых, путем планомерного обучения детей, педагогов и родителей безопасному поведению на дорогах будет воспитываться новое поколение грамотных и дисциплинированных участников дорожного движения.

Главное помнить, обучая ребенка Правилам дорожной безопасности: мы сохраняем ему жизнь!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белая К., Зимонина В., Кондрыкинская. Л. Как обеспечить безопасность дошкольника. М.: Просвещение, 2010.

2. Вашкевич А.В., Толочко Е.И и др. Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма в образовательных учреждениях: Учебно-методическое пособие. СПб., 2012.

3. Занятия по правилам дорожного движения / Сост. Н.А. Извекова, А.Ф. Медведева и др. / Под ред. Е.А. Романовой, А.Б. Малюшкина. М.: ООО ТЦ Сфера, 2008.

4. Извекова Н., Медведева А. Правила дорожного движения для детей дошкольного возраста. М.: ООО ТЦ «Сфера», 2007.

5. Козловская Е., Козловский С. Дорожная безопасность. М.: Третий Рим, 2009.

6. Козловская Е.А., Козловский С.А. Методические рекомендации: формирование у детей и подростков навыков безопасного поведения на улицах и дорогах для педагогов дошкольных образовательных учреждений. М., Третий Рим, 2006.

7. Майорова Ф. Изучаем дорожную азбуку. М.: Скрипторий, 2003.

8. Правила дорожного движения. Младшая и средняя группы / Сост. Поддубная Л. Волгоград: ИТД «Корифей», 2008.

9. Правила дорожного движения. Старшая и подготовительная группы / Сост. Поддубная Л. Волгоград: ИТД «Корифей», 2006.

INTEGRATION IN THE FIELDS OF EDUCATION WITH PRESCHOOL CHILDREN FOR IMPLEMENTING SUSTAINABLE HABITS OF SAFE BEHAVIOR ON THE ROAD

© 2013

G.M. Ermakova, educator
ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad №173 «Vasilek», Togliatti (Russia), ghalina.iermakova»@mail.ru
N.S. Martynova, educator
ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad №173 «Vasilek», Togliatti (Russia), ghalina.iermakova»@mail.ru

УДК 373.2

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2013

Э.Г. Замалдинова, магистрант 2 курса факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», Ульяновск (Россия), elmira8959@mail.ru

Дошкольный возраст по своей природе открыт для решения задач образования в области окружающей среды, так как на этом этапе дети еще инстинктивно обладают целостным взглядом на свое окружение, они еще не «вышколены» дробить знания на отдельные дисциплины, как это происходит позже в средней и высшей школе.

В педагогической науке и практике достаточно полно разработаны основные идеи образования и воспитания детей в области окружающей среды (И.Д. Зверев, С.Н. Глазачев, А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина и др.). Но наиболее популярны в настоящее время исследования по формированию естественнонаучных представлений дошкольника, так как именно этот возраст признан чрезвычайно сенситивным для восприятия знаний об окружающей природе. В стране создан целый ряд как

комплексных, направленных на всестороннее развитие детей, так и парциальных авторских программ, обеспечивающих развитие дошкольника. К числу комплексных программ, где знания о природе являются частью, одним из направлений в воспитании дошкольника, относятся: «Радуга», «Детство», «Развитие», «Истоки», «Детский сад – дом радости». Все программы ориентированы на концепцию воспитания детей дошкольного возраста, в основе которой лежит личностно-ориентированная модель воспитания, индивидуальный подход к развитию интеллектуальных и художественных способностей ребенка. Однако минусом этих программ является недостаточность использования географических представлений в воспитании дошкольника.

Важно, чтобы ребенок уже в дошкольном возрасте научился осознанно воспринимать целостность окружающего мира, мог видеть взаимосвязь и взаимозависимость природных явлений, зависимость своей жизни от благополучия жизни природы. И здесь на помощь может прийти география, так как это – единственный естественнонаучный предмет, в сферу рассмотрения которого входят и естественные (природа), и общественные (население, хозяйство, социальные вопросы) объекты и явления.

Необходимость формирования элементарных географических представлений уже в дошкольном возрасте вызвана и темпами развития современных детей – объем информации, вызывающей интерес, очень возрос, дети, начиная с дошкольного возраста, готовы к восприятию знаний об окружающем их мире.

География как область знаний имеет свои особенности, отличающих ее от других областей. Это интегрированный цикл, который представляет собой систему обобщенных знаний о природе. Он в доступной форме знакомит дошкольников с предметами и явлениями, раскрывает связи между отдельными явлениями, помогает осмыслить закономерности развития окружающего мира. Основная задача географии – формирование у дошкольника широкой картины мира, которая постепенно обогащается по мере познания и накопления новых фактов и явлений.

География – один из удивительнейших и интереснейших разделов в методике ознакомления с окружающим. Он является одним из средств формирования материалистического мировоззрения у детей дошкольного возраста. Красота и величие природы позволяют осознать детям свое место в окружающем мире и связать свое появление и развитие с общим процессом развития всей Земли.

Формирование естественнонаучной картины мира у детей старшего дошкольного возраста при помощи географических сведений, показ ее эволюции способствуют развитию у детей таких ценных качеств как наблюдательность и умение осмысливать результаты наблюдений, любознательность, коммуникабельность, ответственность. Вовлечение детей в познавательную игровую деятельность, способствующую развитию их интеллекта, создает основу для создания образовательной среды, стимулирующей постоянный интерес к познанию окружающего мира.

В дошкольном возрасте мы формируем уровень представлений. Представления – сохранившиеся образы ранее воспринятых предметов и явлений, являются основным содержанием памяти ребенка дошкольного возраста.

Представления (в общенаучном смысле) являются высшей формой чувственного отражения в виде наглядно-образного знания. В связи с этим интересна достаточно подробная трактовка географических представлений историком-географом Дж.К. Райтом. По его мнению, это – «все, что люди знали, чувствовали, считали верным, ко-

гда речь шла о происхождении, современном им состоянии и расположении географических объектов на Земле... Оно включает в себя теории, касающиеся сотворения Земли, ее размеров, формы, движения и ее связи с небесными телами; теории, описывающие зоны атмосферы и различные физико-географические особенности воздуха, воды и суши; в него входят, наконец, и теории регионального членения земной поверхности»[3].

В содержание географических представлений входят: простейшие географические сведения о Земном шаре, структуре его поверхности, морях, океанах, климатических зонах и их особенностях и др.

Цель формирования элементарных географических представлений у дошкольника – формирование первоначальных знаний о природе и обществе, воспитание у детей нравственного отношения к среде обитания и к своему организму. Дети дошкольного возраста воспринимают природу, окружающий их мир как нерасчлененное единое целое. Поэтому введение интегрированных знаний по географии на этом этапе воспитания соответствует возрастным особенностям дошкольников.

Занятия географией формируют стремление познавать окружающий мир, а познание – функция не только интеллекта, но и личности. Познание способствует формированию таких качеств, как активность и самостоятельность, уверенность в своих способностях и силах.

Главная идея в цикле формирования географических представлений – неразрывная связь человека, природы и общества и определяющая роль общественного бытия в формировании личности человека. Занимаясь в этом направлении, дети получают первоначальные географические представления, некоторые умения по работе с картой и наблюдениям на местности, а также приобретают некоторые ценностные ориентации и нравственно-этические нормы поведения в природе, общения со сверстниками и взрослыми.

Главные задачи, которые ставятся при формировании элементарных географических представлений у детей старшего дошкольного возраста – это расширение познавательной сферы, пробуждение интереса к миру, формирование кругозора ребенка. В число задач также входит воспитание эмоционально положительного отношения к окружающей жизни, интереса к природе и социальным явлениям, сочувствия, сопереживания, долга и бережного отношения к природе и людям, любви к Родине.

Современные подходы к отбору содержания по формированию элементарных географических представлений у старших дошкольников опираются на идеи С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Н.Н. Поддъякова, В.В. Давыдова, которые считают, что:

- у детей необходимо формировать общие, но в то же время дифференцированные представления о различных областях действительности, создающие возможность для последующего (в школе) усвоения наук;

- усложнение содержания должно идти не по линии простого расширения усвоенных фактов, а за счет установления различных связей и зависимостей между предметами действительности;

- для систематизации необходимо использовать группировку конкретных знаний вокруг центрального звена, основу которого составляют важнейшие связи и зависимости той или другой области действительности;

- для разработки конкретного содержания обучения и системы знаний надо использовать закономерности любой сферы деятельности при условии, что они выражены в доступных наблюдению явлениях;

- программа обучения старших дошкольников предполагает учет специфических особенностей их интеллектуального развития, мышления, в которых преобладают действенность и образность; система знаний может быть в форме представлений, а не понятий [2].

Освоение системы элементарных географических представлений требует от дошкольников постепенного усвоения все более сложных способов познания и обеспечивает переход от наглядно-действенных способов к абстрактно-логическим. Необходимость постановки ребенка в активную познавательную позицию при формировании географических представлений приводит к развитию познавательного интереса, к самостоятельному освоению и использованию различных способов познания.

В процессе решения обучающих задач география способствует выработке логического мышления как способа познания окружающего мира, вооружает знаниями для понимания законов природы. Она учит связывать и перерабатывать информацию, поступающую из внешнего мира, правильно оценивать явления природы [1].

Формируя географические представления у дошкольника, воспитатель решает большие задачи, направленные на развитие умственной деятельности ребенка. При изучении конкретных объектов и явлений развиваются способности к наблюдению, что помогает понять их сущность и взаимосвязь.

Все это имеет немаловажное значение для развития мыслительной деятельности ребенка, выработки у него логического мышления, желания познавать окружающий мир. Именно география учит логическим методам индукции и дедукции, формирует умение путем умозаключений проникать в глубины явлений, скрытых подчас от глаз наблюдателя.

Изучение объектов и явлений природы представляет чрезвычайно ценный материал для формирования логического мышления. Учитывая роль чувственного восприятия в мыслительном процессе, можно широко использовать наглядность и организовать наблюдения дошкольников. Правильно организованное наблюдение помогает решать задачи не только образовательного, но и воспитательного характера.

Наряду с формированием начальных географических представлений и понятий география имеет и воспитательное значение. На экскурсиях дошкольники знакомятся с природой, учатся видеть и понимать ее красоту. Познание природы вызывает сильное эмоциональное воздействие на детей, раскрывает гармоничность и слаженность жизни. Развивается эстетическое чувство, пробуждаются интерес и любовь к природе, к своему отечеству.

Дети дошкольного возраста воспринимают мир как единое целое, не разделяя его проявления на биологические, физические, химические явления. Интеграция знаний на первом этапе обучения позволяет сформировать правильное, целостное представление о явлениях природы, создает определенную базу для дальнейшего дифференцированного изучения наук о природе. В этом плане велико значение географии как пропедевтического курса. При его изучении закладываются основы понимания материальности и познаваемости мира, взаимосвязи явлений, идеи закономерности и эволюции.

Таким образом, формирование у дошкольников элементарных географических представлений способствует развитию у них целостного представления об окружающем мире; воспитывает любознательность, понимание красоты природы, любви и бережного отношения; развивает познавательный интерес к изучению наук о природе; творческое отношение к окружающей действительности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голубчик М.М., Евдокимов С.П., Максимов Н.Г. История географии: Учебное пособие. Смоленск: Изд-во Смоленского гуманитарного университета, 1998. 224с.

2. Поддъяков Н.Н. Ребенок-дошкольник: проблемы психического развития и саморазвития // Дошкольное воспитание. 1998. №12. С. 68-74.

3. Райт Дж.К. Географические представления в эпоху Крестовых походов: Исследование средневековой науки и традиции в Западной Европе [Пер. с англ.]. М: Наука, 1988. 478с.

THE PROBLEM OF PRESCHOOL CHILDREN'S FORMATION OF BASIC GEOGRAPHICAL NOTIONS

© 2013

E.G. Zamaldinova, 2nd year candidate for a master's degree of Faculty of Pedagogics and Psychology

Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk (Russia), elmira8959@mail.ru

УДК 37.01

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ КАК ОСНОВА СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДЕТСКОМ САДУ

© 2013

О.В. Ильина, воспитатель

АНО ДО «Планета детства «Лада» ДС №175 «Полянка», Тольятти (Россия), metod175@pdlada.ru

Игра – ведущий вид деятельности ребенка – дошкольника. И с этим никто не спорит. По определению, игра - это вид деятельности в условиях ситуации, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. Игру как метод обучения, передачи опыта старших поколений младшим люди использовали с древности. Широкое применение игра находит в народном педагогике, в дошкольных и других образовательных учреждениях. Но как это реализуется в современной практике дошкольного образования?

С каждым новым поколением детей меняется и игровое пространство детства. Социализация наших дедушек и бабушек проходила во дворах, где они гоняли мяч, играли в «казаков – разбойников», «салочки». Наши мамы и папы уже не настолько сильно были вовлечены в дворовую субкультуру: так как появилось телевидение. А если рассматривать современное поколение, то можно увидеть, что коллективным играм дети больше предпочитают информационные технологии. Кто же виноват в этом? Конечно же, вечно спешащие взрослые: бабушки и дедушки живут далеко, мамы и папы обеспокоены престижной работой, а воспитатели в детском саду усиленно гото-

вят детей к школе. Эта тенденция прослеживается не только у нас, но и во многих странах.

В Федеральных государственных стандартах игра рассматривается как важное средство социализации личности ребенка – дошкольника. Право на игру зафиксировано в Конвенции о правах ребенка (ст. 31). Но если рассматривать современную ситуацию, то можно констатировать, что это право нарушается значительно чаще, чем другие права ребенка.

Можно выделить основные причины нарушений:

- Непонимание взрослыми важности игры.
- Отсутствие безопасного пространства для игры (особенно касается дворовых территорий).
- Отсутствие соответствующей предметной среды, поддерживающей игру.
- Давление образовательных задач и приоритет обучающих действий.
- Полное отсутствие игры в школе.
- Жесткое программирование свободного времени детей.
- Технологизация и коммерциализация детской игры.

Отсюда главная причина – право на игру признается, но не обеспечивается педагогами, родителями.

Перед педагогами встали основные задачи:

- Как обеспечить достаточное время для свободной самостоятельной творческой игры в течение дня?
- Каким игровым технологиям отдать предпочтение в совместной деятельности?
- Как обеспечить баланс свободной игры и обучения**?**
- Как поддержать игру, а не управлять ею?
- Как убедить родителей детей в том, что играя, ребенок учится не менее эффективно?

Для педагогов важно понять: что представляют собой игровые технологии, как использовать их в образовательном процессе?

Освоение педагогом новых игровых технологий в дошкольном образовании – залог успешного решения проблемы развития личности ребенка.

В современной педагогической и психологической литературе часто встречается понятие «Технология», пришедшее к нам вместе с развитием компьютерной техники и внедрением новых компьютерных технологий.

Что же такое игровая технология?

Игровые технологии являются составной частью педагогических технологий. Проблема применения игровых технологий в образовательном процессе в педагогической теории и практики не нова. Разработкой теории игры, ее методологических основ, выяснением ее социальной природы, значения для развития, обучаемого в отечественной педагогике занимались Л. С. Выгодский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин.

В настоящее время игровые технологии представляют огромный интерес для педагогов. Игровые технологии имеют огромный потенциал с точки зрения приоритетной образовательной задачи: формирования субъектной позиции ребёнка в отношении собственной деятельности, общения и самого себя.

Игра как одно из древнейших педагогических средств обучения и воспитания переживает в настоящее время период своеобразного расцвета. Чем же вызвано возрастание интереса к игре в настоящее время? С одной стороны, оно вызвано развитием педагогической теории и практики, распространением проблемного обучения, с

другой стороны, обусловлено социальными и экономическими потребностями формирования разносторонне активной личности.

В настоящее время ребенок перенасыщен информацией, которую он получает из Интернета, телевидения, просмотра видеопрограмм. Но этот материал пассивен для восприятия. И важной задачей педагогов становится развитие у детей умений самостоятельной оценки и отбора полученной информации. Развивать такие умения помогает игра, которая служит своеобразной практикой использования знаний, полученных детьми в процессе совместной деятельности педагога с детьми и самостоятельной деятельности.

Отмечая влияние игры на развитие и воспитание ребенка А.П. Усова отмечала, что «каждая игра, если она по силам ребенку, ставит его в такое положение, когда ум его работает живо и энергично, действия организованы».

Одно из преимуществ игры – то, что она всегда требует активных действий ребенка. Введение тщательно продуманной игровой ситуации в образовательный процесс помогает не только сконцентрировать внимание детей, но и способствует становлению осознанной познавательной мотивации дошкольников. Игровая ситуация не самоценна при построении образовательного процесса, она выступает как способ организации детей в совместной деятельности с педагогом.

В связи с этим при введении игровых технологий в образовательный процесс необходимо учитывать ряд принципов:

- Принцип органичности игровой ситуации содержанию конкретной образовательной деятельности: игровая ситуация должна подбираться под материал, а не предметный материал под ситуацию. При этом она должна быть такой, чтобы воспроизводимые детьми игровые действия выявляли свойства материала и способы деятельности с ним.

- Принцип адекватности используемого предметного содержания: игровая деятельность должна быть направлена на выявление и осознание детьми существенных свойств и качеств изучаемого материала, их усвоение в процессе игры. Но к сожалению, часто получается, что педагоги придумывают сначала игровую ситуацию, а потом отбирают учебный материал. Организованный такой образовательный процесс не только не формирует у ребенка адекватных знаний и представлений, но закрепляет в его сознании искаженные представления о предметном мире.

- Принцип интерактивности: педагогу важно помнить, что только в самостоятельной деятельности формируются полноценные знания и умения. Поэтому при построении игровой образовательной технологии необходимо обеспечить каждому ребенку возможность самостоятельно действовать с изучаемым материалом. Данный принцип предполагает участие в деятельности каждого ребенка.

Таким образом, игровая образовательная технология в детском саду – способ организации деятельности детей в процессе обучения предметному содержанию.

Главные черты игры:

Свободная развивающая деятельность.

Творческий импровизированный активный характер.

Эмоциональная приподнятость деятельности.

Наличие правил, содержания, логики и временной последовательности развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Комарова Т.С., Комарова И.И. Информационно-коммуникационные технологии в ДОУ: Методическое пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2011.

2. Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду: Методическое пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2006.

3. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. 3-е изд., испр. и доп.- М.:Мозаика-Синтез, 2012. 336с.

4. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 624с.

5. Крутецкий В.А. Психология: Учеб. для учащихся пед. училищ. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение,1986. 336с.

GAME TECHNOLOGIES IN WORK WITH CHILDREN AS A BASIS FOR SOCIO-EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE KINDERGARTEN

© 2013

O.V. Ilyina, educator

ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad №164 « Polyanka», Togliatti (Russia), metod175@pdlada.ru

УДК 373.2

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2013

А.В. Каблова, воспитатель

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №28», Иркутск (Россия), mdoy-28@mail.ru

С.С. Кукс, заведующий

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №28», Иркутск (Россия), mdoy-28@mail.ru

Е.А. Проживальская, старший воспитатель

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №28», Иркутск (Россия), mdoy-28@mail.ru

В настоящее время внимание психологов, педагогов во всем мире привлечено к проблемам развития ребенка. И это не случайно, так как дошкольный период жизни является периодом наиболее интенсивного развития, когда закладывается фундамент физического, психического, нравственного здоровья, происходит становление личности ребенка. У детей возникают такие личностные образования, как соподчинение мотивов, усвоение нравственных норм и формирование произвольности поведения.

Ведь насколько грамотно будет проходить становление личности, в том числе и формирование произвольности, настолько успешнее будет личность.

Согласно концепции Л.С. Выготского, «личность охватывает единство поведения, которое отличается признаком овладения». Д.Б. Эльконин указывал на то, что формирование личностного поведения – это возникновение произвольных действий и поступков.

Понятия воли и произвольности охватывают достаточно широкий круг разнообразных феноменов: действия по инструкции, настойчивость и самостоятельность в достижении цели, соподчинение мотивов, соблюдение правил, целеполагание, волевые усилия, моральный выбор, опосредованность познавательных процессов. Вместе с тем анализ литературы показывает, что мы имеем дело с двумя разными процессами, один из которых связан с овладением своим поведением, другой – с формированием мотивационной сферы ребенка.

Воля – способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутреннее препятствие (свои непосредственные желания и стремления), наличие устойчивых и осознанных желаний и мотивов поведения [1].

Произвольность – способность владеть собой, своей внешней и внутренней деятельностью. Развитие произвольности заключается в овладении средствами, позволяющими осознать свое поведение и управлять им (Л.С. Выготский).

В онтогенезе воля и произвольность развиваются в неразрывном единстве и взаимообуславливают друг друга. Каждое средство для опосредования поведения ребенка и поднятия его на уровень произвольности, должно быть осмысленно ребенком и мотивировать его действия.

Рассматривая проблему произвольности и воли можно выделить два подхода к определению сущности этих понятий. Первый из них рассматривает произвольность (волю) в контексте проблемы сознания. Второй подход связывает понятия воли и произвольности с мотивационно-потребностной сферой человека.

Исследования отечественных ученых рассматривают развитие ребенка как присвоение культурных форм поведения, образцов, способов человеческой деятельности. Ребенок не может жить и развиваться вне общества, социальный мир и окружающие взрослые являются необходимыми условиями его развития. Культурно-заданные нормы и правила поведения не навязываются ребенку из вне, а становятся его собственными, необходимыми формами поведения. Для их усвоения ребенок должен быть вовлечен в социально направленную практическую деятельность [2].

Именно игра является такой формой жизни ребенка, в которой он может реализовать свои существенные потребности и способности. В игре задействованы все основные сферы жизни: деятельность, процессы сознания, познания и личностные отношения. На всех этапах игры: замысле, планировании, развертывании, реализации – происходит осознание разных типов взаимодействий и взаимоотношений. В игре реализуется в разнообразных формах способность «быть собой и другим».

Каждый вид игры – сюжетно-ролевая игра и игра с правилами – имеет свои особенности в формировании произвольности поведения детей. Так сюжетно-ролевая игра повышает мотивированность, осознанность поведения диктуемые определенной ролью, но отсутствует контроль своего поведения. Игры с правилами не предполагают какой-либо определенной роли, действия ребенка и его отношения с другими участниками определяются здесь правилами, которые должны выполняться всеми, но знание правил и их понимание не всегда обеспечивают его выполнение.

Исследования Е.О. Смирновой свидетельствуют о том, что именно дидактическая игра может стать первым шагом на пути формирования произвольного поведения дошкольников, так как это своеобразная форма общения взрослого с детьми [3].

Педагог одновременно является и организатором, и участником игры. Каждая даже самая простая игра обязательно имеет правила, которые организуют и регулируют действия. Эти правила определенным образом ограничивают спонтанность, им-

пульсивную активность, ситуативность поведения. Правило игры, которое вводит взрослый, как раз и становится той точкой опоры, с которой можно сопоставить свои действия, осознать и оценить их. Согласно правилам, играющие действуют произвольно и неосознанно. В то же время эта произвольность достигается не по принуждению, а по их доброй воле, поскольку при игре необходимость выполнения правил очевидна. Дети быстро убеждаются в том, что нарушение правил идет им во вред, поэтому постепенно привыкают следить за своим поведением, управлять своими движениями.

Дидактическая игра как средство формирования произвольного поведения не теряет своего значения на протяжении всего дошкольного возраста. Понятно, что с возрастом правила игр все более усложняются, предъявляют все более серьезные требования к внешней и внутренней деятельности детей.

Если в младшем дошкольном возрасте дидактическая игра – основное и главное средство формирования произвольности поведения, то позже, в пять – семь лет, не менее эффективно специально организованное внеситуативно-личностное общение со взрослым, которое развивает сознание, осознанное отношение к своему поведению. Это отношение может возникнуть только в таком общении, которое отражает деятельность и интересы детей, но все же не совпадает с ними, позволяет посмотреть на них со стороны.

Вместе с тем именно игровая деятельность создает необходимые условия для формирования произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста.

Чтобы правило было осознанно ребенком и действительно опосредовало его поведение, оно должно приобрести субъективную значимость. Он должен захотеть действовать правильно. Это свидетельствует о том, что ключевой фигурой в этом является взрослый, который способствует сформированности высокого уровня игровой деятельности детей.

Таким образом, создание условий по целенаправленному формированию произвольности поведения в игровой деятельности будет способствовать развитию у детей высокой познавательной активности, организованности, умения следовать указаниям, подчинять свои действия требованиям «надо» и «хочу», что впоследствии поможет успешному обучению в школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. М.: Издательский центр «Академия», 2005.

2. Кожарина Л.А. Становление произвольного поведения в дошкольном возрасте: Автореферат дис…канд.психол.наук. М., 1992.

3. Психология дошкольника. Хрестоматия / Сост. Г.А. Урунтаева. М.: Издательский центр «Академия», 1997.

4. Цыркун Н.А. Развитие воли у дошкольников. Минск, 1991.

5. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.

FORMATION ARBITRARY BEHAVIOR PRESCHOOL CHILDREN GAMING ACTIVITIES

© 2013

A.V. Kablova, educator
Kindergarten №28, Irkutsk (Russia), mdoy-28@mail.ru
S.S. Kuks, superintendent
Kindergarten №28, Irkutsk (Russia), mdoy-28@mail.ru
E.A. Prozhival'skaya, senior educator
Kindergarten №28, Irkutsk (Russia), mdoy-28@mail.ru

УДК 373.2

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТСКОГО САДА С СЕМЬЕЙ, КАК УСЛОВИЕ ПОЛНОЦЕННОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2013

Е.Ю. Кищенко, воспитатель
АНО ДО «Планета детства «Лада» ДС №164 «Весточка», Тольятти (Россия), metod164@pdlada.ru

За многовековую историю человечества сложилось две ветви воспитания подрастающего поколения: семейное и общественное. Сегодня уже не ведется спор о том, что важнее в становлении личности: семья или общественное воспитание (детский сад, школа, другие образовательные учреждения). Современная наука единодушна в том, что без ущерба для развития личности ребенка невозможно отказаться от семейного воспитания, поскольку его сила и действенность не сравнима ни с каким, даже очень квалифицированным воспитанием.

При всей универсальности и незаменимости семейного воспитания оно не обеспечивает всей полноты условий для гармоничного и разностороннего развития личности, поэтому речь идет не о замене семейного воспитания общественным или наоборот, а об их взаимодополняемости в созидании личности ребенка, о сотрудничестве родителей и профессиональных педагогов.

Психологические обследования детей, поступающих в первый класс, показали, что те из них, кто воспитывался только в семье, уступают по ряду важнейших параметров психологической готовности к обучению в школе своим сверстникам, посещающим дошкольное учреждение. Даже принимая во внимание многие недостатки современного дошкольного общественного воспитания, понимая необходимость реформирования и улучшения, нельзя не отметить, что в детском саду ребенок приобретает опыт общения, навыки собственной инициативной деятельности, приобщается к культурным ценностям. Детский сад сохраняет субкультуру детства: естественным образом передает игровые традиции, способы самоорганизации, чего лишены многие современные дети, будучи единственными, у своих родителей и растущие в окружении взрослых. Современное дошкольное учреждение имеет возможность позитивно влиять на культурное поле семьи, рекомендуя книги для чтения, советуя посетить музеи, выставки, театры, знакомит с содержанием и методикой проведения домашнего детского праздника, дня рождения ребенка.

Вопросы взаимодействия образовательного учреждения с семьей волновали педагогов очень давно и связаны, прежде всего, с именем Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, Г. Песталоцци. Выдающиеся педагоги прошлого считали, что именно

родители являются самыми главными воспитателями в дошкольном детстве. Но для того, чтобы они правильно воспитывали ребенка, педагоги должны предоставлять в распоряжение родителей пособия и дидактические материалы.

Таким образом, современное семейное воспитание не рассматривается как автономный фактор формирования личности.

Напротив эффективность семейного воспитания возрастает, если оно дополняется системой других воспитательных институтов, с которыми у семьи складываются отношения сотрудничества и взаимопонимания.

Цель исследования: проанализировать работу по взаимодействию детского сада с семьей и определить условия для полноценного развития личности ребенка дошкольного возраста.

Объект исследования: процесс взаимодействия детского сада и семьи.

Предмет: дети 6-7 лет (подготовительная группа).

Гипотеза: при организованном взаимодействии семьи и детского сада личность ребенка развивается полноценно.

Задачи:

- изучить теоретическую литературу по данному вопросу;
- изучить микроклимат семьи через наблюдения за детьми, беседу с детьми, через совместную игру детей и родителей;
- разработать консультации для родителей и педагогов по проблеме;
- разработать тренинги для родителей по данной проблеме.

Исследовательская работа по данной проблеме проводилась в детском саду № 164 «Весточка» с детьми подготовительной группы.

В результате анализа теоретической и практической работы стало очевидным, что взаимодействие детского сада с семьей имеет очень большое значение для ребенка-дошкольника. Это взаимодействие подчинено цели гармоничного развития ребенка через развитие семьи в целом. Для того чтобы взаимодействие осуществлялось в интересах развития личности ребенка-дошкольника, семья для воспитателей не должна выступать лишь как объект воздействия. Воспитатели должны понимать сами и объяснять родителям, что семья для дошкольника - жизненно необходимая среда, во многом определяющая путь развития его личности. Поэтому вовлечение родителей в орбиту педагогического процесса, их заинтересованное участие в воспитательно-образовательном процессе важно для развития их особенного ребенка.

Мастерская общения на тему: «Давайте дружить» для родителей старшей группы

Задачи:

- сплотить коллектив детей и родителей группы друг с другом, дать возможность представить себя и увидеть других;
- снять физическое напряжение;
- развивать навыки установления контакта через тактильные ощущения;
- воспитывать у детей желание общаться, дружить друг с другом, поддерживать и помогать друг другу.

Подготовительная работа:

1. Оформить газету, на которой помещены фотографии детей с родителями и воспитателями.

2. Приготовить клубок ниток, весёлую музыку, мелодию песни «Маленькая страна» И. Николаева, чистый лист ватмана, плакат с цифрами и словами, свеча.

Ход мероприятия

1. Вводное слово воспитателя.

Воспитатель: Здравствуйте, дорогие ребята! Добрый день уважаемые гости! Разрешите поздравить всех вас с новым учебным годом и пожелать всем крепкого здоровья, детям успехов в подготовке к школе, родителям терпения, счастья в жизни. Сегодня мы все вместе «проживем» мастерскую общения «Давайте познакомимся!». Вам придется работать и общаться в группах, самостоятельно выбирать способ выполнения некоторых заданий.

2. Игра «Паутинка».

Все (дети и родители) садятся на стулья по кругу.

Воспитатель: У меня в руках клубок ниток. Я бросаю клубок любому из детей и говорю: «Доброе утро, Дана! Я очень рада видеть тебя сегодня в хорошем настроении». Дана держит нитку и бросает клубок дальше со словами: «Привет, ... (назвать можно любое имя сидящего в кругу, слова можно придумать самим). Когда все поздоровались, у них в руках получилась «паутинка».

Воспитатель: «Посмотрите, сколько дорожек дружбы протянулось у нас друг к другу. Поднимите руки вверх, не выпуская нитку, и посмотрите, как эти дорожки превратились в волшебную крышу». Вам хорошо под этой крышей? А теперь давайте свернём эту паутинку аккуратно в клубок, чтобы дорожки дружбы превратились в одну дорогу, которая никогда не разорвётся. Надеюсь, что у нас будет одна дорога, идя по которой мы многому научимся вместе.

А сейчас пройдите к своим столам и сядьте на стулья.

3. Практическая работа детей и родителей.

Воспитатель: У вас на столе лежат ножницы, цветная бумага, фломастеры. Ребята, выберите листок такого цвета, который вам нравится. Вместе с родителями обведите на этом листке и вырежьте детскую ладонь. В центре вырезанной ладони напишите своё имя.

4. Социоконструкция.

Воспитатель: А сейчас объединитесь в группы по цвету ладошек, переставив столы и стулья. Расскажите в своей группе о себе то, что заинтересует других. Придумайте имя своей группе и приготовьте небольшое выступление в любом жанре: песня, танец, сценка, пантомима и т.д.

5. Выступления групп.

Воспитатель: Вот мы и познакомились поближе друг с другом. А сейчас я предлагаю оформить вашими работами этот, пока пустой, лист. Нам весело сегодня? (дети отвечают). Это веселье и радость дарит нам красивое солнышко (воспитатель приклеивает на ватман вырезанное из бумаги солнышко). А теперь вы приклейте свои бумажные ладошки.

6. Игра «Музыкальное объятие».

Все двигаются по группе под весёлую музыку. Когда музыка замолкает, каждый должен обнять кого-либо. Затем музыка продолжается, все двигаются парами. В следующий раз, когда музыка прекращается, все обнимаются парами. Затем музыка продолжается и все двигаются четвёрками. В следующий раз, когда музыка прекращается, все обнимаются четвёрками и получается восемь человек и т.д., пока все не объединятся в одном музыкальном объятии.

7. Рефлексия.

Воспитатель: В нашей группе будет тепло и уютно от ваших улыбок и от огня свечи знаний, которую вам подарили бывшие выпускники. Давайте сядем в один круг

и, передавая свечу друг другу, поделимся своими впечатлениями о том, как каждый из вас чувствовал себя в начале мастерской, во время и сейчас.

8. Заключительное слово воспитателя.

Воспитатель: Судя по вашим выступлениям, наш праздник удался на славу! Предлагаю всем приступить к новому делу и оформить «Альбом-эстафету «Наша группа». Каждый будет работать 2-3 дня на 1-й или 2-х страницах нашего альбома. В оформлении, конечно, будут принимать участие не только вы, ребята, но и ваши родители, другие члены семьи. Можно приклеить фотографию ребенка или всей семьи, написать сведения о рождении семьи, ее традициях, написать какие-либо пожелания.

А сейчас мы все вместе исполним песню «Маленькая страна».

9. Фотография на память.

NURSERY INTERACTION WITH FAMILY, AS A CONDITION FULL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

© 2013

E.Yu. Kishchenko, educator

ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad №164 «Vestochka», Togliatti (Russia), metod164@pdlada.ru

УДК 373.21

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ДВИЖЕНИЙ

© 2013

И.П. Коротких, воспитатель

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №28», Иркутск (Россия), mdoy-28@mail.ru

Воспитание активной творческой личности на современном этапе является значимой социальной проблемой. Решение этой важной задачи начинается уже в дошкольном детстве – периоде наиболее синзетивном для усвоения способов творческой деятельности. Важное значение в этом процессе принадлежит эстетическому воспитанию, в процессе которого ребенок постигает ценности различных видов искусств.

Вопросы теории, методики и практики эстетического воспитания детей дошкольного возраста средствами различных видов искусства, а также формирования художественно-творческих способностей разрабатывались в трудах известных учёных: Л.Г. Арчажниковой, Н.А. Ветлугиной, Т.Н. Дороновой, Б.Т. Лихачёва, Т.С. Комаровой, Н.Н. Ростовцева, Н.П. Сакулиной, К.В. Тарасовой, Р.М. Чумичёвой, С.Т. Шацкого, В.Н. Шацкой и других. Психологическое обоснование роли использования искусства в эстетическом воспитании дошкольников содержится в работах Л.С. Выготского, Е.И. Игнатьева, А.А. Люблинской, Б.М. Теплова, П.Я. Якобсона, Е.А. Флериной. Вопросы музыкально-ритмического воспитания дошкольников представлены в работах А.И. Бурениной, А.Н. Зиминой, А.В. Кенеман, Т.Э. Тютюнниковой.

Вместе с тем, анализ литературы позволил констатировать факт, что на современном этапе пока недостаточно разработана педагогическая система целенаправленного развития художественно-творческих способностей у старших дошкольников на

основе взаимодействия ритмики и хореографии. Отсутствие необходимых содержания, форм, методов и приемов в этом направлении отрицательно сказывается на музыкальном воспитании в ДОУ.

В традиционном обучении не используются полностью все богатые возможности музыкально-ритмической деятельности для развития художественного творчества детей.

К сожалению, в программах воспитания и обучения в детском саду представлен недостаточный объем ритмических, пантомимических и танцевальных движений, не представлены спортивные танцы, игровой стретчинг, импровизационные игры и танцы, которые активно развивают чувство ритма, координацию и пластику, являющимися основами для формирования музыкально-ритмического творчества.

Все выше сказанное обусловило выбор темы, определение цели и задач.

Цель: разработать и апробировать педагогическую систему развития художественно – творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкально-ритмических занятий.

Успешное развитие художественно – творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкально – ритмических занятий возможно, если будет использована определенная система, включающая:

- специальное обучение на занятиях с целью накопления у них необходимого музыкального и двигательного опыта, овладения исполнительскими и творческими умениями и навыками;

- комплексное использование активных форм, методов и средств, направленных на развитие воображения, фантазии и творчества;

- тематическое построение занятий с использованием усложняющихся ритмических упражнений.

Задачи:

1. Определить теоретические и методологические подходы к проблеме детского музыкального творчества и музыкально-ритмического воспитания.

2. Выявить особенности музыкально-ритмического и художественно-творческого развития детей старшего дошкольного возраста.

3. Разработать содержание, формы и методы, способствующие эффективному развитию художественно-творческих способностей у старших дошкольников в процессе музыкально-ритмических занятий.

Как свидетельствуют исследования, первые признаки творчества дети могут проявлять уже в младшем дошкольном возрасте. Мы же, основываясь на исследованиях психологов, сделали акцент на детей 6-го года жизни. У детей старшего дошкольного возраста сформированы группы психических качеств (индивидуально-психические особенности), которые позволяют ребенку в этом возрасте легко, быстро и успешно справляться с творческими заданиями: находить новое решение, применять усвоенное в новых ситуациях (Н.Ф. Добрынин, Л.П. Набатникова, Т.В. Петухова и др.). Исследования известных психологов и педагогов убеждают нас в том, что этот возраст является наиболее благоприятным для развития творческих способностей.

По мнению исследователей, творчество – это деятельность, которая представляет общественную ценность и дает новую продукцию или создание новых по замыслу культурных и эмоциональных ценностей. Основным показателем творчества, которое ученые рассматривают как деятельность высшего уровня, является новизна ее результата.

Целесообразно ли с этой позиции говорить о творчестве детей, поскольку они не создают ничего объективного и принципиально нового?

Отечественные психологи и педагоги (О.Б. Богоявленская, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Н.А. Ветлугина, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Е.А. Флерина и др.) сумели доказать, что творческие возможности детей проявляются уже в дошкольном возрасте.

По определению Е.Л. Мельниковой, детское творчество – особый исходный уровень творчества, в котором создается не объективно, а субъективно новое и ценное. Поэтому для оценки его результатов применяется критерий «оригинальность», понимаемый как своеобразие, необычность, самостоятельность.

Из этого следует, что детское творчество – первоначальная ступень в развитии художественной творческой деятельности, важную роль при этом имеет уровень развития художественно-творческих способностей.

Рассматривая вопрос о структуре художественно-творческих способностей, исследователи в качестве основных компонентов выделяют: эмоциональную отзывчивость, эстетическое восприятие, творческое воображение и сенсомоторное развитие. При этом главным условием развития памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы являются движение и действие. Концепция нашей работы строится на признании положения о том, что музыкально-ритмическая деятельность, включающая музыку, пластику и танец, является наиболее оптимальной для развития творческих способностей (С.И. Букатина, Н.А. Ветлугина).

Ритмика – это один из видов музыкальной деятельности, в котором содержание музыки, ее характер, образы передаются в движениях. Основой является музыка, разнообразные физические упражнения, танцы, сюжетно-образные движения используются как средство более глубокого ее восприятия и понимания.

К занятиям ритмикой рекомендуется приступать с самого раннего возраста. Дети подвижны, они ярче и эмоциональнее воспринимают музыку через движение, она пробуждает у них светлые и радостные чувства. Ребенок получает огромное удовольствие от свободных и легких движений, от сочетания музыки с пластикой тела, у него повышается жизненный тонус.

Музыкально-ритмическая деятельность включает в себя: музыку, драматизацию, пантомиму, пластику и танец. Эта деятельность возникает и опирается на привычную и увлекательную для детей игровую деятельность, в процессе которой особенно ярко развивается творческое воображение ребёнка.

Сила и преимущество музыкально-ритмической деятельности для формирования детского художественного творчества состоит в том, что она является синтезом нескольких видов искусств: музыки, драматизации, пластики, пантомимы и хореографии, объединяемых в единое художественное целое посредством создания музыкально-пластического образа.

Исходя из вышесказанного, отметим значение ритмики: дети учатся воспринимать развитие музыкальных образов и выражать их в движениях, согласовывать движения с характером музыки, наиболее яркими средствами выразительности; в процессе занятий ритмикой развиваются основы музыкальной культуры; развиваются музыкальные способности (эмоциональная отзывчивость на музыку, слуховые представления, чувство ритма); на занятиях дети учатся определять музыкальные жанры (марш, песня, танец), виды ритмики (игра, пляска, упражнение), различать простейшие музыкальные понятия (высокие и низкие звуки, быстрый, средний и медленный темп, громкая, умеренно-громкая и тихая музыка и т.д.); на занятиях происходит

формирование красивой осанки, умение выразительно и пластично выполнять движения в игре, танце, хороводе и упражнениях; развиваются творческие способности: дети учатся оценивать собственное движение и товарища, придумывают «свой» игровой образ, персонаж и «свою» пляску, комбинируя различные элементы физкультурных упражнений, танцевальных и сюжетно-образных движений.

Музыкально-ритмическая деятельность дошкольников включает в себя различные виды: 1) музыкально-ритмические упражнения; 2) танцы, пляски, хороводы; 3) музыкальные игры.

Виды ритмики тесно связаны с той областью движения, откуда они заимствованы. Источниками движений для ритмики принято считать физические упражнения, танец и сюжетно-образные движения. Из физических упражнений в ритмике применяются основные движения (ходьба, бег, подпрыгивания, поскоки), общеразвивающие (с предметами и без предметов) и строевые упражнения (построения, перестроения, передвижения). В ритмике используются несложные элементы народных плясок, хороводов, бальных танцев, которые составляют основу современных детских композиций. Сюжетно-образные движения включают имитацию повадок животных и птиц, передвижение различного транспорта, действий, характерных для каких-либо профессий и т.д.

Музыкально-ритмические упражнения условно можно разделить на подготовительные и самостоятельные. Подготовительные упражнения – это упражнения, в которых предварительно разучиваются отдельные упражнения, а затем они объединяются. Так, дети учатся ритмично, непринужденно выполнять «пружинку», поскок с ноги на ногу, прямой галоп, подпрыгивать на двух ногах, на одной, с одной ноги на другую и т.д. В дальнейшем эти движения включаются в игры, пляски, хороводы, и служат средством выразительной передачи музыкальных образов, персонажей. Самостоятельные упражнения – это упражнения, которые имеют законченную форму. Вначале педагог активно помогает, советует ребятам, какие движения лучше подобрать под музыку в соответствии с ее характером, формой. Затем дети уже самостоятельно пробуют свои силы и без подсказки взрослого создают «свой» танец.

Музыкальная игра как разновидность игровой деятельности в детском саду – важный метод музыкального развития. Музыка усиливает эмоциональную сторону игры, погружает ребенка в мир сказочных персонажей, знакомит с народными традициями – все это углубляет восприятие и понимание музыкального произведения, помогает сформировать музыкально-ритмические и двигательные навыки.

Таким образом, музыкально-ритмическая деятельность, основанная на моторно-пластическом освоении музыкального материала, имеет непосредственную связь с игрой, которая проявляется в сходной структуре сюжетно-композиционных способов построения и развития художественного образа. Как и в игре, в процессе музыкально-ритмического творчества дети создают образ действующих персонажей посредством пластики своего тела, овладевают навыками коллективной творческой деятельности (совместным сюжетосложением, ролевым взаимодействием, образным перевоплощением), что способствует активизации воображения и творческих проявлений детей.

Показателями проявления художественно-творческих способностей у дошкольников, основываясь на концепции Н.А. Ветлугиной, являются: эмоциональный отклик на музыкальное и ритмическое искусство, интерес к ним; наличие сенсорных художественных способностей; качество способов творческих действий (изменение материала, создание новых композиций); нахождение адекватных выразительных средств для воплощения художественного образа.

Для диагностики детей были использованы комплексы диагностических методик (Л.А. Мишарина, Г.В. Воробьева, Э.П. Костина).

Диагностика детей проводилось вместе с музыкальным руководителем. Дети обследовались индивидуально и по подгруппам. Результаты обследования заносились в протоколы, анализ которых позволил нам условно отнести детей к разным уровням развития художественно-творческих способностей.

1 уровень (высокий) характеризуется ярко выраженной эмоциональной отзывчивостью на музыку разного характера (внешние проявления); проявлением устойчивого интереса к музыке (любят заниматься музыкой, есть любимые музыкальные произведения); развитым чувством ритма, интересом к творческой деятельности. Ребенок импровизирует под музыку разного характера, придумывает простейшие комбинации на основе знакомых музыкальных произведений, самостоятельно подбирает музыкальные характеристики к пластическому образу.

2 уровень (средний) характеризуется эмоциональной отзывчивостью на понравившуюся музыку; проявлением устойчивого интереса к музыке. Ребенок ритмично двигается в соответствии с характером 2-3 частного произведения. Недостаточный интерес к творческой деятельности. Создает пластические образы в соответствии с характером музыки. С помощью воспитателя создает простейшие танцевальные композиции.

3 уровень (низкий) дети не проявляют эмоциональную отзывчивость на музыку; нет интереса к ней, желания заниматься музыкальной деятельностью, не ритмично двигается под музыку. Отсутствует интерес к творческой деятельности. Ребенок затрудняется в создании пластических образов.

Анализ данных педагогической диагностики показал, что большинство детей находится на среднем и низком уровнях развития музыкально-ритмических способностей.

Разработанная система занятий по ритмике обеспечивалась комплексом взаимодополняющих методов и приемов: метод показа (разучивание нового движения обязательно строится на точном и выразительном показе), словесный метод (пояснения, объяснения, художественное слово помогают ребенку осознать взаимосвязь музыки и движения), музыкальное сопровождение (выразительное исполнение музыки, вызывающее эмоции и двигательную активность детей), импровизационный метод (задание на нахождение движений в соответствии с музыкой), игровой метод (преподнесение материала в игровой форме, что способствует эмоционально-образному уточнению представлений о характере движений).

Основной формой обучения явились интегрированные занятия.

Итак, на первом этапе осуществлялось развитие способности эмоционально воспринимать музыку, развитие музыкального слуха и чувства ритма. Нами широко использовались: серия игр и упражнений на развитие чувства ритма («Музыкальный словарь» Н.А. Ветлугиной, игры Н. Кононовой, М. Михайловой); игровые упражнения М.И. Чистяковой; система пантомимических движений Е.Горшковой; музыкально-подвижные игры, игры с предметами Т.Э. Тютюнниковой.

Второй этап - развитие двигательных качеств и умений, формирование координации движений, их выразительности, точности и пластичности; развитие умения ориентироваться в пространстве; обогащение двигательного опыта разнообразными видами движений. Этому способствовали упражнения на регуляцию состояний мышечного напряжения, упражнения для разворачивания личного пространства.

На третьем этапе осуществлялось развитие творческого потенциала ребенка и самовыражение через движения. Так для развития воображения, фантазии и импровизации, обогащения способами творческих действий мы использовали – упражнения на образное перевоплощение; упражнения на образно-пластическое взаимодействие.

Работа с детьми осуществлялась на протяжении 2 лет. Для проверки результативности проведенной работы мы вновь проводили диагностику детей и сравнили полученные результаты.

Таким образом, использование разработанной нами педагогической системы формирования художественно-творческих способностей посредством музыкально-ритмической движений у детей старшего дошкольного возраста позволяет значительно расширить программный материал, дополнить его интересным содержанием, методами и формами работы, и повысить уровень художественно-творческого развития детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астафьев Б.В. О музыкально-творческих навыках у детей / В кн.: Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М.-Л., 1975.
2. Белова Е.С. Одаренность малыша. Раскрыть, понять, поддержать. М., 1998.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2002.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.
5. Ермолаева М.В. Практическая психология детского творчества. М., 2001.
6. Зимина А.Н. Первые шаги в творчестве. М., 1997.
7. Комарова Т.С. Дети в мире творчества. М., 1995.

ARTISTIC DEVELOPMENT CREATIVITY OF CHILDREN SCHOOL AGE THROUGH MUSIC RHYTHMIC MOVEMENTS

© 2013

I.P. Korotkikh, educator
Kindergarten №28, Irkutsk (Russia), mdoy-28@mail.ru

УДК 373.2

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УЧЕТОМ ИХ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

© 2013

М.Г. Кочеткова, педагог-психолог
АНО ДО «Планета детства «Лада» ДС №207 «Эдельвейс», Тольятти (Россия), kochmg12@yandex.ru

Цель ДОУ как образовательной системы – создать условия для полноценного, гармоничного воспитания и обучения каждого ребенка на уровне его индивидуальных возможностей. Средство успешного решения поставленных воспитательно-образовательных и развивающих задач - педагогическое взаимодействие. Разработкой данной проблемы занимались И.Б. Котова, Е.Н. Шиянова, М.И. Смирнов, В.Н. Мясищев, Н.Н. Обозов и др. Педагогическое взаимодействие выполняет такие функции, как преобразовательная, познавательная, ценностно-ориентационная, коммуникатив-

ная. Большую роль в их дальнейшей реализации играет владение педагогом техникой педагогического общения.

Так как именно в период дошкольного детства происходит формирование гендерной идентичности, педагогическое взаимодействие должно способствовать формированию позитивной полоролевой социализации, которую В.Д. Колесов, И.С. Кон, В.А. Сухомлинский считают неотъемлемой частью нравственного воспитания.

В связи с тем, что существуют неоспоримые различия между девочками и мальчиками, проявляющиеся с первых дней жизни, сам процесс педагогического взаимодействия по мнению ряда исследователей (Т.В. Бендас, С.А. Марутян, Н.В. Плисенко, Т.А. Репина, Л.Г. Таранникова, С.В. Шаповалова и др.) необходимо выстраивать с учетом гендерных особенностей детей. Следовательно, в процессе общения, организации различных видов деятельности на занятиях и в повседневной жизни воспитателю необходимо применять дифференцированный подход к девочкам и мальчикам.

Так, В.Д. Еремеева, И.П. Шелухина, исходя из особенностей психических процессов мальчиков и девочек, делают акцент на различия в их мышлении, восприятии, эмоциях. Следовательно, они по-разному видят, слышат, осязают, по-разному воспринимают пространство и ориентируются в нем, а главное - по-разному осмысливают все, с чем сталкиваются в этом мире.

Рассмотрим некоторые моменты в работе педагога с мальчиками и девочками.

При организации приема детей в группу, для мальчика воспитатель может привести пример других мальчиков. Можно переключить ребенка на игру со сверстниками или отвлечь игрушкой. Мальчики - «люди действия». Если им предложить чем-нибудь заняться и вовлечь в это действие, они, скорее всего, переключатся со своих переживаний на групповые проблемы. Самыми популярными темами для мальчиков старшего дошкольного возраста являются беседы о том, что случилось с ними летом, как они провели выходные, что они заметили интересного по дороге в детский сад и т.д. Такие качества девочек как повышенная речевая активность и любопытство, педагог может использовать для установления доверительного диалога с ними. В частности, доверяя им какой-нибудь секрет или завязывая беседу, взрослые отвлекают девочек от переживаний, связанных с разлукой, тем самым способствуют переключению их мыслей на более позитивный лад.

На занятиях, давая задания мальчикам, необходимо включать в них момент поиска, требующий сообразительности. Следует подтолкнуть ребенка к тому, чтобы он сам открыл принцип решения, пусть даже наделав ошибок. В процессе обучении нужно опираться на высокую поисковую активность и сообразительность. Мальчики плохо воспринимают объяснения воспитателя на слух и для них предпочтительнее использовать визуальные средства, построенные на зрительном восприятии. Если мальчикам нужно время, чтобы обдумать ситуацию, можно предложить им послушать ответы девочек и дополнить их, высказав свое мнение. Бывают мальчики – сангвиники и холерики первыми выкрикивают ответы, «забивают» других детей. Здесь можно сказать, что настоящие мужчины так себя не ведут, их мужское достоинство не позволяет этого делать. Если мальчики устали, то вследствие истощения левого «логического» полушария они перестают слушать и заниматься.

С девочками, если им трудно, можно до начала работы, разобрать принцип и способ выполнения задания. Вместе с тем, их надо постепенно учить действовать самостоятельно, а не только по заранее известным схемам, подталкивать к поиску собственных решений незнакомых нетиповых заданий. Девочки нуждаются в стимулах, в

большей степени построенных на основе слухового восприятия. Капризы девочек часто проявляются при усталости, когда происходит истощение правого «эмоционального» полушария.

Т.Н. Доронова считает, что при оценке деятельности мальчиков и девочек нельзя сравнивать между собой, следует хвалить за личные успехи и достижения. Оценивая деятельность мальчиков, важно конкретно и четко указывать на то, в чем допущена ошибка, предоставлять возможность действия по ее исправлению, предложить алгоритм действий для самокоррекции.

Если нужно сделать замечание девочке, нельзя высказывать свое отношение к ней – бурная эмоциональная реакция помешает понять суть. Ее нужно успокоить, затем - разобраться в чем ошибка. Можно использовать прием опережающего одобрения действий. Девочки крайне чувствительны к интонациям, форме оценки, ее публичности, для них важно чтобы ими восхищались в присутствии других детей, родителей.

О помощи мальчиков следует просить как можно чаще: им это приятно и дает возможность самоутвердиться.

Девочки тоже любят помогать, но им важен сам процесс оказания помощи, а не результат. Необходимо акцентировать их внимание на той роли, которую они берут на себя, чтобы то качество, которое они присваивают себе, было связано с социальным образом себя и позитивными проявлениями женской модели поведения.

Н.К. Ледовских рекомендует воспитателю использовать трудовые поручения, которые требовали бы от детей предварительного распределения трудовых действий по принципу: «Кому – мальчикам или девочкам – что больше подходит». В них должны входить операции, требующие физической силы, и операции, требующие аккуратности, тщательности.

У каждого ребенка, независимо от пола, есть право на эмоции. При взаимодействии с мальчиком необходимо помнить о его эмоциональной чувствительности и тревожности, позволять плакать, если ему действительно больно или обидно. В силу того, что мальчик не может долго удерживать эмоциональное напряжение, следует кратко и четко излагать, что он сделал неверно.

Воспитателю необходимо откликаться на быстрое изменение эмоционального состояния девочки, показывать ей, как можно справиться со своими чувствами.

А.М. Князев, А.В. Лифанова связывают подходы в гендерном воспитании мальчиков и девочек с особенностями психики и активности детей. Они дают рекомендации, касающиеся организации игрового взаимодействия с детьми разного пола и темперамента. Если девочка адаптивная, старательная, ответственная и исполнительная, очень чувствительная к нестабильности и нуждающаяся в надежности и порядке, в традициях общения, то

- до игры нужно провести с ней экскурсию, вовлекая в комментирование происходящего и обсуждение увиденного;

- ласково, спокойно предложить поиграть в то, что увидели, заинтересовать доброжелательной эмоциональной атмосферой и интересом к желаниям и переживаниям ребенка;

- в начале игры обговорить с девочкой сюжет, помочь создать воображаемую ситуацию, используя комментирующую и планирующую речь, эмоциональные вопросы к ребенку;

- обыгрывая игрушку, показать алгоритм действий с ней и научить эмоциональному отношению к игрушке, выполнению ролевых действий с ней; после проиг-

рывания сюжета взрослым, он должен предложить поменяться ролями с ней и обязательно выразить свое опережающее одобрение ее действиям.

- игра должна иметь логическое завершение, необходимо заранее предупреждать ребенка о том, что она скоро закончится; в конце важно похвалить девочку, выразить одобрение ее действиям;

- при организации игрового взаимодействия такой девочки с детским коллективом нужно помнить, что проще привлечь к ней внимание других детей, попросить более активных и доброжелательно настроенных ребят вовлечь ее в игру и поддержать.

Если девочка общительный, обаятельный, чувствительный и ранимый ребенок, с хорошо развитым воображением, можно посоветовать:

- создавать яркую воображаемую ситуацию, эмоционально вовлекая в нее девочку; сама игра должна быть эмоционально насыщенной, поэтому рекомендуется использовать сюжетно-ролевые, театрализованные, игры-драматизации;

- использовать предметы–заместители и игру с одушевленными образами – игрушками, постепенно вводить новые персонажи в игру – девочка с таким типом темперамента играет с большим интересом, если игра многоперсонажна;

- использовать экспрессивные оценочные высказывания, выражающие поощрения, опережающую поддержку и эмоциональное одобрение действиям ребенка, уточнять отношение девочки к тому или иному персонажу;

- в играх девочка заново переживает проблемные ситуации – способна их проанализировать с другой точки зрения и выработать алгоритм их решения при помощи взрослого; обыгрывание ситуаций ее общения с детьми группы позволит определить особенности взаимоотношения девочки со сверстниками и нащупать проблемные места; действуя от лица игрового персонажа девочка способна справиться с проблемами, которые для нее неразрешимы в жизни;

- игра для такой девочки может быть и средством утешения, переключения с негативных переживаний на позитивные, только для этого нужно, чтобы она задавала позитивный настрой, показывала, как решаются самые сложные ситуации, и убеждала ее, что не все так плохо.

Если мальчик - очень активный и живой ребенок, у которого выражена потребность в действии и свободе, ориентированный на сиюминутность, спонтанность и удовольствие как стиль жизни, рекомендуется:

- постоянное обновление игровой среды, привлечение мальчика к участию в ее изменении (при этом нельзя, чтобы в поле зрения ребенка было много игрушек сразу - это приведет к быстрому угасанию интереса к ним);

- создание взрослым воображаемой ситуации при манипулировании предметами и игрушками и обыгрывание среды, демонстрация способов замещения функций предметов и целого ряда процессуальных действий с ними: такого мальчика интересует сам процесс действий с предметами, инструментами и игрушками, а не результат;

- предоставление мальчику возможности придумать в игре новый способ выполнения игрового задания.

- предпочтение мальчиками подвижных игр предполагает введение динамических сюжетов для сюжетно-ролевой игры, для создания условий для двигательной разрядки во время игры;

- нужно приучать мальчика убирать за собой игрушки, подключаясь к их уборке вместе с ним или представляя эту ситуацию, как соревновательную;

- приветствуется использование соревновательных ситуаций и спортивных игр.

Если мальчик серьезный и независимый ребенок-исследователь, стремящейся к тому, чтобы все знать, понимать, уметь, объяснять, контролировать и управлять, рекомендуется:

- вовлекать мальчика в игру может конструктивная и предметно-практическая деятельность с игрушками, носящая экспериментальный характер. Поэтому общение ребенка и взрослого в процессе игры должно быть направлено на отражение в игре обнаруженных свойств игрушки;

- в играх взрослый должен уступать мальчику главную роль, используя косвенные методы руководства игрой; не поощряя стремление ребенка быть во всем первым;

- особый интерес у мальчика вызывают режиссерские игры, по следам прочитанных литературных произведений; стоит обратить внимание на необходимость выполнения игровых правил;

- с более старшими детьми предпочтение следует отдавать играм познавательного плана (дидактические, настольно-печатные, головоломки и т.д.) и конструктивным.

Следовательно, при совместном воспитании мальчиков и девочек очень важно преодолеть разобщенность между ними, организовать совместные игры и другие виды деятельности, в процессе которых дети могли бы действовать сообща, но в соответствии с гендерными различиями.

Таким образом, организация педагогического общения требует от педагога глубокого знания физиологических и психологических особенностей мальчиков и девочек, грамотного отбора методов и приемов, соответствующих их гендерным особенностям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранникова Н.А. О мальчиках и девочках, а также их родителях. Метод. пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: ТЦ Сфера, 2012. 128с.

2. Виноградова Н.А. Микляева Н.В. Формирование гендерной идентичности. Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2012. 128с.

3. Доронова Т.Н. Девочки и мальчики 3-4 лет в семье и детском саду: пособие для дошкольных образовательных учреждений. М: Линка-пресс, 2009. 224с.

4. Еремеева В.Д. Мальчики и девочки. Учить по-разному, любить по-разному. Самара: Издательство «Учебная литература», 2005. 160с.

5. Кукушкина Е.Ю., Самсонова Л.В. Играем и учимся дружить. Социализация в детском саду. М.: ТЦ Сфера, 2013. 128с.

6. Шелухина И.П. Мальчики и девочки: Дифференцированный подход к воспитанию детей старшего дошкольного возраста. М.: ТЦ Сфера, 2006. 96с.

7. Щетинина А.М., Иванова О.И. Полоролевое развитие детей 5-7 лет: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2010. 128с.

SETTING OF PEDAGOGICAL COOPERATION WITH PRESCHOOL CHILDREN IN ACCORDANCE WITH THEIR GENDER-SPECIFIC

© 2013

M.G. Kochetkova, teacher and psychologist

ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad №207 «Edel'veys», Togliatti (Russia), kochmg12@yandex.ru

УДК 373.2

КОНКУРСНОЕ ДВИЖЕНИЕ В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

© 2013

Т.Л. Лукина, воспитатель
ОУ ЦРР-Д/С «Золотой петушок», г. Слободской Кировской области (Россия), zolotoi_petushek@mail.ru
Н.А. Харина, воспитатель
ОУ ЦРР-Д/С «Золотой петушок», г. Слободской Кировской области (Россия), zolotoi_petushek@mail.ru
И.А. Шутова, музыкальный руководитель
ОУ ЦРР-Д/С «Золотой петушок», г. Слободской Кировской области (Россия), zolotoi_petushek@mail.ru

Конкурс – один из самых популярных видов деятельности людей, который способствует формированию успешности, развитию творческих потенциалов личности, повышению самооценки. Все дети талантливы по своей природе, только нужно помочь увидеть этот талант, раскрыть, поддержать, дать выразиться и развиться. Ведь детство это самый важный этап в жизни человека и оно должно быть заполнено радостью, светом, приобщением к разным видам искусств.

Участие в конкурсах разного уровня помогает узнать много нового, расширяет кругозор, даёт возможность творческому общению, способствует возрождению самобытного народного художественного творчества, отражающего традиции регионов России и стран ближнего и дальнего зарубежья.

Итак, что такое конкурс?

Как написано в Большом Энциклопедическом словаре, конкурс (от лат. concursus – стечение, столкновение), соревнование для выявления наилучших из числа участников, представленных работ и т.п.

Конкурс (В. Даль) – соискательство на награду, место, звание, соревновательный иск, состязание, спороване.

Конкурс (Ушаков Д.Н, толковый словарь русского языка) – соревнование, соискательство нескольких лиц в области искусства, наук, спорта с целью выявления наиболее выдающихся.

Таким образом, конкурс – соревнование, состязание нескольких лиц в области искусства, науки, спорта и прочего с целью выявить лучшего (- их) из всех претендентов. В некоторых случаях, если это предусмотрено условиями конкурса вручить победителям призы.

Виды конкурсов разнообразны. Дети дошкольного возраста могут участвовать только в некоторых. Самыми распространенными являются конкурсы: хореографические, театральные, вокальные, изобразительного и прикладного искусства, спортивные, интеллектуальные. В условиях внедрения информационных технологий в дошкольные учреждения становятся актуальными такие конкурсы, как конкурс проектов, мультимедийных презентаций.

Каждый человек, сделав какую-нибудь работу, нуждается в оценке своего труда. В этом нуждаются как дети, так и родители. «Похвала полезна хотя бы потому, что укрепляет нас в доброжелательных измерениях» - писал Ф. Ларошфуко. Призы, не обязательное условие проведения конкурса, но их наличие значительно повышает желание принять участие, получить подарок за проделанную работу. В качестве приза

может быть грамота, диплом, благодарственное письмо, различные медали, кубки, сувенир

Творческие конкурсы - обязательный атрибут жизни детского сада. Для растущего человека очень важно сравнить себя с другими - это дает детям материал для самооценки и более глубокого понимания себя и окружающих. Участие в конкурсах может быть как добровольным, так и по рекомендации педагога, главное - оно должно быть привлекательным для ребят. Конкурсы надо организовывать так, чтобы они становились событием в жизни детского сада, и участвовать в них было престижно.

Выделяются уровни проведения конкурсов: институциональный, муниципальный, региональный; всероссийский и международный.

Всё начинается с малого. Воспитанники дошкольной организации участвуют в разноуровневых конкурсах. Конкурсы можно разделить по линиям развития: физкультурная (спартакиады); познавательно - речевая (интеллектуальные, театральные, чтецов); художественно-эстетическая (хореографические, вокальные, изобразительные).

Физкультурная. Свои спортивные достижения дети могут показать на чемпионате детского сада по лёгкой атлетике, зимней и летней олимпиаде дошкольной организации, городской спартакиаде. Подготовка к данным спортивным состязаниям начинается с младшего возраста. Для этого используем разнообразные подвижные игры, упражнения, способствующие развитию основных видов движений в группе, спортзале, площадке, на прогулке. Проводим совместные мероприятия (тренинги, прогулки – походы) с педагогами станции юных туристов, способствующие развитию ловкости, выносливости, координации движений. В старших группах уделяется большое внимание играм-эстафетам, как с детьми, так и с родителями. Для участия в спартакиаде детского сада отбираются лучшие спортсмены в каждой группе в соответствии с медицинскими показаниями. Победители в дошкольной организации составляют команду, представляющую детский сад на уровне города. С детьми, не попавшими в команду, проводятся соревнования среди болельщиков.

Познавательно - речевая. Воспитанники старших возрастных групп принимают участие в интеллектуальных конкурсах «Знай - ка», «Я - исследователь», «РостОК». В подготовке к ним принимают участие воспитатели, родители детей, специалисты дошкольной организации. Особая роль отводится психологу, который подбирает специальные задания, игры, упражнения на развитие внимания, мышления, памяти, работает над сплочённостью команды. Заместитель заведующей по учебно-воспитательной работе вместе с детьми находит в Интернете интересные факты, фотографии и составляет презентации на разные темы. Необходимо отметить, что команда формируется с учётом мнений детей, по их предложению. Далее они сами придумывают название команды, девиз, эмблему, выбирают капитана. Дети учатся работать в команде. По итогам конкурса детского сада выбираются лучшие игроки в каждой команде, которые потом представляют дошкольную организацию на уровне города и области. От сплочённости команды зависит и результат, поэтому плодотворная работа педагогического коллектива на протяжении последних трёх лет отмечается Дипломом 1 степени на городском интеллектуальном конкурсе.

Одним из любимых конкурсов детей дошкольного возраста является муниципальный конкурс чтецов. Он организуется в 2 этапа. На первом этапе проводится отборочный тур в дошкольной организации. Его победители защищают честь детского сада на городской сцене. Большую помощь в подборе стихов оказывают сотрудники библиотеки им. А. Грина. Они не только подбирают интересные поэтические произ-

ведения, но и организуют выставку, что способствует повышению интереса дошкольников к книге.

В детском саду сложилась традиция организовывать конкурсы по художественному творчеству, в которых участвуют дети с раннего возраста и их родители. Совместная художественная творческая деятельность детей, родителей и педагогов представлена на ежегодных конкурсах: букетов из цветов, поделок из овощей и фруктов, природного материала, конкурс костюмов, новогодних игрушек, украшений и другие. Ежеквартально оформляется выставка в фойе, где представлены работы детей каждой группы на определённую тему. В группах проходят выставки рисунков на разные темы: к празднику, событию, времени года и другие. Воспитатели в соответствии с возрастными особенностями, возможностями, гендерными интересами предлагают поучаствовать в конкурсах более высокого уровня. Прежде чем представить работу на городские выставки: «Зеркальце природы», «Веснушка», «Красота Божьего мира», оформляется выставка в детском саду. Часть работ остаётся в группах, пополняя развивающую среду. Комиссия, в которую входят педагоги и родители, выбирает самые лучшие. Дети каждой группы тоже участвуют в голосовании. Их голоса подсчитываются и учитываются жюри при отборе работ. Воспитанники и их родители успешно выступают на мероприятиях регионального, всероссийского и международного уровня и являются дипломантами конкурсов рисунка – «Краски осени», «Куда спешат красные машины», «Сладкая слобода», «Жители болота», «Моя семья», «Моя Родина – Россия», «Мой лучший день рождения», «Радуга открытий» и другие.

Участие семей в конкурсах разных уровней и направлений не только обогащает семейный досуг, но и объединяют детей и взрослых в общих делах. Родители, не только помогают создавать какой - либо продукт деятельности (поделки, открытки), но и принимают активное участие в подготовке к хореографическим, театральным, вокальным конкурсам: организуется творческая мастерская по изготовлению декораций, шумовых музыкальных инструментов, костюмов для конкурсов, выступают спонсорами. Создаётся положительный эмоциональный настрой общения между детьми, родителями и педагогами. Происходит развитие творческих способностей детей в совместной конкурсной деятельности, увеличение доли участия родителей в проведении совместных мероприятий.

Для развития вокальных, хореографических навыков, артистизма в детском саду работают студии: вокальная – «Соловушка», танцевальная – «Конфетти», театральная «В гостях у сказки», руководителями которых являются музыкальные руководители, воспитатели. Музыкальные работники разучивают песни и танцы, воспитатели мини сценки, спектакли, стихи которые показывают на утренниках, развлечениях для младших детей, сотрудников дошкольной организации, социальных институтах города (поликлиника, библиотека, магазин, центр социальной помощи).

Обучающиеся танцевальной, театральной и вокальной студии являются лауреатами и дипломантами конкурсов муниципального, регионального, всероссийского и международного. За успешное выступление на региональном уровне педагоги и дети бывают приглашены для выступления в другие региона Российской Федерации, осуществляют выездные выступления, возвращаясь с наградами и грамотами.

Участие и победы в конкурсах способствуют расширению кругозора детей, повышают их самооценку, уверенность в себе и своих силах, сопереживание. Дети стали более коммуникабельными, раскрепощёнными, эмоциональными, имеют собственный взгляд, мнение.

Конкурсы способствуют совершенствованию эстетического и духовного воспитания детей, обобщению и распространению опыта работы лучших детских коллективов, дальнейшему развитию самодеятельного творчества, пропаганде различных видов искусств, содействию в развитии и укреплению творческих связей между самодеятельными детскими творческими коллективами.

Победа в первом конкурсе открывает дверь для успеха в последующих мероприятиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горяева Н.А. Первые шаги в мире искусства. Программа для дошкольных образовательных учреждений**.** М.: Просвещение, 2011.

2. Куцакова Л.В., Мерзлякова С.И. Программа «Москвичок»: Художественно-эстетическое воспитание детей дошкольного возраста. М., 1996.

3. Мигунова Е.В. Организация театрализованной деятельности в детском саду. Великий Новгород, 2006.

4. Урунтаева Г. Дошкольная психология. Ритмика для детей: учебно-методическое пособие, М.: Владос, 2008.

COMPETITIVE MOVEMENT IN PRESCHOOL ORGANIZATIONS

© 2013

T.L. Lukina, educator
MKDOU TsRR-D/S «Zolotoy petushok», Slobodskoy Kirovskoy oblasti (Russia), zolotoi_petushek@mail.ru
N.A. Harina, educator
MKDOU TsRR-D/S «Zolotoy petushok», Slobodskoy Kirovskoy oblasti (Russia), zolotoi_petushek@mail.ru
I.A. Shutova, musical director
MKDOU TsRR-D/S «Zolotoy petushok», Slobodskoy Kirovskoy oblasti (Russia), zolotoi_petushek@mail.ru

УДК 373.2

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМФОРТ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

© 2013

Н.Н. Меринова, воспитатель
АНО ДО «Планета детства «Лада» *детский сад №127 «Гуси лебеди», Тольятти (Россия), metod127@pdlada.ru*
Т.В. Орлова, воспитатель
АНО ДО «Планета детства «Лада» *детский сад №127 «Гуси лебеди», Тольятти (Россия), metod127@pdlada.ru*
Н.Е. Родионова, воспитатель
АНО ДО «Планета детства «Лада» *детский сад №127 «Гуси лебеди», Тольятти (Россия), metod127@pdlada.ru*

Как известно, психологическое здоровье тесно связано с физическим здоровьем. Нашу группу посещают часто болеющие дети, поэтому актуально помимо оздоровления детей посредством медицинских процедур, способствовать предупрежде-

нию интеллектуальных перегрузок, обеспечиванию условий для возникновения положительных эмоциональных переживаний, созданию оптимального психологического климата в группе, социального воспитания личности, как целостного процесса, охватывающего все этапы развития человека.

Для достижения поставленной цели мы создаем определенную социальную среду в группе детского сада, чтобы ребенку было комфортно и спокойно, с учетом всех психогигиенических требований в распорядке дня, организации сна, питания, закаливающих процедур, двигательной, познавательной активности.

Нами используются технологии социально-психологического благополучия ребенка, обеспечивающие психическое и социальное здоровье дошкольника. Основная задача – обеспечение эмоциональной комфортности и позитивного психологического самочувствия ребенка в процессе общения со сверстниками и взрослыми в детском саду и семье.

С этой целью, каждое утро встречаем друг друга с улыбкой, дети располагаются на коврике «Утреннее солнышко», говорят друг другу добрые слова приветствия.Рефлексию положительного настроения и социально-эмоционального состояния проводим в начале НОД.Это помогает наладить контакт с детьми. Развивая у детей положительноесамовосприятие, мы проводим беседы на тему: «Что я умею делать хорошо», «Мои любимые дела», «Самое лучшее в моей семье». Беседы проходят в свободное время, в непринужденной обстановке.

В социально-эмоциональном уголке нашей группы находится панно «Настроенька». Приходя в детский сад, дети отмечают свое настроение, вставляя свое фото рядом с изображением той эмоции, которая соответствует состоянию ребенка в данный момент. Наблюдая за воспитанниками, мы заметили, что они стали обращать внимание на настроение друг друга, спрашивая, «Почему ты грустный», «У тебя плохое настроение?» и т.д.

Для укрепления психического здоровья, повышения социального статуса «непопулярных» детей мы организуем выставки. Родители вместе с ребенком создают для этого поделки, рисунки. Затем в торжественной обстановке в присутствии всех детей проходит открытие выставки, автор представляет свои работы, предлагаем о ней поговорить, обсудить.

Формируя социальную компетентность дошкольника, нельзя допускать, чтобы он ориентировался только на наши требования. Мы помогаем каждому ребенку следовать его внутренним целям и желаниям. Детям легче осознавать свои личные цели, когда они выражают их в творчестве. Потому, мы создаем условия для творчества, дети выполняют коллективные панно, рисунки, при этом ощущают свою социальную принадлежность к коллективу.

Необходимым условием психологического здоровья является уверенность ребенка в том, что воспитатель относится к нему так же справедливо и доброжелательно, как и ко всем остальным. С этой целью в жизнь группы введены некоторые традиции:дни рождения детей, где каждый ребенок и воспитатель произносит слова-пожелания имениннику. Еще одна традиция в нашей группе - «Карусель добрыхвоспоминаний». Это мысленное возвращение к прошедшему дню с целью помочь детям осознать радость прожитого дня, достигнутого результата, отметить все положительное, чем отличился каждый ребенок. При этом дети понимают, что у каждого есть достоинства и каждый может совершать хорошие поступки. Интересно, что наиболее сильный мотив для старшего дошкольника - поощрение, получение награды. В группе создано «Дерево успеха», где на каждой веточке-фото ребенка, и при каждом по-

ложительном деле, успешном выполнении задания и т.д. рядом прикрепляется листочек. Это повышает самооценку каждого ребенка, его социальный статус. Так как причиной нарушения нервно-психического развития ребенка может стать длительное нахождение в большом коллективе сверстников, мы оборудовали уголок уединения. Здесь ребенок может посмотреть альбом «Моя семья», иллюстрации на разные темы и просто отдохнуть.

Для развития позитивного микроклимата в группе мы создаем условия для активного взаимодействия ребенка с окружающим миром, используя игровую технологию, где развиваются его интеллектуальные, эмоционально-волевые, нравственные качества, формируется личность в целом. В обстоятельствах, созданных по определенным правилам, игра дает ребенку возможность переживать успех и неудачу, познать свои психические и физические силы. Эти свойства игры как деятельности и раскрывают её богатый социальный потенциал.

Применяя технологию релаксации, учим детей расслабляться, это помогает одним детям снять напряжение, другим – сконцентрировать внимание, снять возбуждение. Расслабление вызывается путем специально подобранных игровых приемов. Каждому дается образное название, это увлекает детей. Большинство детей правильно воспринимают эти упражнения, хорошо расслабляются.

Для поддержания социально-эмоционального состояния детеймы работаем в тондеме с родителями. С этой целью нами организуются совместные праздники («Новоселье», «Мама, папа, я – дружная семья»), театрализованные досуги. Родители, понимая значимость создания психологического комфорта в группе, вместе с детьми принимают активное участие в праздниках, постановке спектаклей, где на роль главных героев утверждаются как дети, так и родители.

В целом, как установили ученые, здоровье человека на 50% определяется его образом жизни. Для ребенка это микроклимат социальной среды, в которой он находится. Как правило, если ребенку обеспечена атмосфера психологического комфорта в соответствии с его жизненно важными потребностями, происходит социализация, помогающая адаптироваться ребенку в обществе в будущем. Способствовать этому - наша задача.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Ярославль: Академия развития, 1997.

2. Смолякова Е.В. Давай подружимся: коррекционно-развивающая программа с детьми дошкольного возраста. Тольятти: «Кассандра», 2011.

3. Фопель К. Как научить детей сотрудничать. Психологические игры и упражнения: практическое пособие. М.: «Генезис», 1998.

PSYCHOLOGICAL COMFORT AS A FACTOR SOCIAL DEVELOPMENT OF THE CHILD

© 2013

N.N. Merinova, educator
ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad №127 «Gusi lebedi», Togliatti (Russia), metod127@pdlada.ru
T.V. Orlova, educator
ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad №127 «Gusi lebedi», Togliatti (Russia), metod127@pdlada.ru
N.E. Rodionova, educator
ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad №127 «Gusi lebedi», Togliatti (Russia), metod127@pdlada.ru

УДК 373.2

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК УСЛОВИЕ УСВОЕНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2013

В.И. Миронова, воспитатель
АНО ДО «Планета детства «Лада» ДС №164 «Весточка», Тольятти (Россия), metod164@pdlada.ru

В.В. Давыдов предупреждал, что в современном детском саду сложилась парадоксальная картина в жизни ребёнка – «идёт форсированная подготовка к школе (старшая и подготовительная группы). Из ребёнка стремятся вылепить маленького школяра, проживающего и переживающего эрзац-форму дошкольного детства, а в школе ребёнка пытаются вернуть к формам дошкольной жизни». Из жизни детского сада, из жизни ребенка-дошкольника вытеснены игра и разные виды художественного творчества. Жизнь ребенка излишне дидактизирована. Подобная экспансия учебной деятельности в сферу дошкольного образования не способствует развивающему образованию дошкольников.

«Закладка основ теоретического отношения к действительности – специфическая задача начальной школы, и дошкольное образование не может и не должно брать на себя ее решения. Цель развивающего дошкольного обучения состоит не в формировании каких-либо конкретных элементов учебной деятельности, а в создании ее универсальных генетических предпосылок», - В.В.Давыдов.

К числу фундаментальных психологических новообразований дошкольного детства относится творческое воображение. Являясь первоосновой созидательных возможностей и свершений ребенка, личностно-развивающим началом целостного духовно-практического бытия, оно формируется средствами специфически «дошкольных» видов деятельности – игры, многообразных разновидностей художественного творчества, конструирования, восприятия сказок, самостоятельного сочинительства и др. Воображение дошкольника – это почва, на которой вырастает позднее профессионально развитое воображение ученого, художника, изобретателя.

Продуктивное воображение и творческое мышление, таким образом, включены в единый контекст творческого развития ребенка на правах его самоценных образующих. Это единство, по мнению В.В.Давыдова, служит подлинным основанием в преемственности дошкольной и школьной ступеней в системе развивающего образо-

вания. Отсюда вытекает, что для успешного обучения в школе ребенку необходимо иметь высокий уровень развития воображения. Установлено, что продуктивное воображение развивается в игровой деятельности дошкольника. Средствами игры ребенок воспроизводит общие смыслы деятельности взрослых. Наряду с этим в дошкольном детстве нарастает отмеченная многими исследователями тенденция следования образам взрослого при обучении, в повседневном общении. Однако в игре ребенок одновременно экспериментирует со смысловыми образами взрослости, проникает в их скрытое, не проявленное содержание. Обращаясь к смысловым основаниям этой деятельности, ребенок стихийно пытается получить ответы на вопросы, которые касаются его собственного бытия. Поэтому игра дошкольника – переосмысление уже осмысленного (взрослыми), а способ определения им своего собственного места в человеческом мире. Благодаря этому происходит творческое расширение смысловой позиции ребенка, универсализация зоны его ближайшего и более отдаленного развития.

Исследования последних лет показали, что неготовность детей к школе во многом обусловлена тем, что игровая деятельность у них развита слабо. В известной степени в этом виноваты и организованные по школьной схеме обучающие занятия, которые сильно потеснили игру. Дошкольный возраст определяет дальнейшее развитие личности.

Анализ дидактической игры как игрового метода обучения показал, что и в теории, и на практике дидактическая игра в основном используется как игра-занятие, где инициатива полностью принадлежит воспитателю. Дидактическая игра в отличие от игры-занятия, по А.П.Усовой, содержит в себе определенные правила, которые определяют внешние и внутренние действия детей. Собственно дидактическая игра носит завуалированный характер – дети играют, не подозревая, что учатся и получают удовольствие от игры, от общения со сверстниками, от поиска ответа при решении умственных задач, возникающих в игре.

Учитывая, что именно в игре происходят глобальные изменения в психическом развитии дошкольника, что дидактическая игра как разновидность игровой деятельности, как игра с правилами, возникает в старшем дошкольном возрасте, знаменуя собой переходный этап от одной ведущей деятельности к другой (учебной), следует предположить, что дидактическая игра – одно из условий, способствующих эффективному освоению детьми старшего дошкольного возраста логических отношений. Дидактическая игра содержит в себе большие возможности для умственного развития детей. В игровой форме сам процесс мышления более стремителен, активен, так как игра присуща данному возрасту.

Таким образом, полноценное прохождение этапа дошкольного детства необходимо для формирования качеств, способствующих обучению в школе, развитию умственных способностей, освоению логических отношений. Исследования убедительно показывают, что в дидактической игре как переходной *форме* обучения дошкольников прослеживаются оба типа ведущей деятельности, с постепенным нарастанием элементов учебной деятельности. Результат деятельности детей может быть облечен в продуктивную форму, чему способствует наглядное моделирование как *средство* обучения. Мы считаем, что эффективным *способом* организации интеллектуальной деятельности старших дошкольников является социальное взаимодействие сверстников в дидактической игре под руководством взрослого.

Нами разработана серия дидактических игр, направленных на развитие логического мышления. В этих играх, в описании руководства предлагается возможность пользоваться подсказкой взрослого. Для повышения активности детей создаются си-

туации для возникновения вопросов у играющих. Использование подсказки есть не что иное, как вопросы к воспитателю.

Создание проблемной ситуации в играх – обязательное условие, которое, в связи с поиском решения, тоже обеспечивает у детей возникновение вопросов; в играх, загадках дети ищут отгадку, пытаются объяснить свой ответ; организация участников игр парами или небольшими группами способствует общению детей, в котором они тоже задают вопросы друг другу, ищут на них ответы. Умение задавать вопросы по содержанию осваиваемой темы является показателем мыслительной активности дошкольников.

Особое внимание при разработке игр на освоение логических отношений мы уделили созданию игровых правил, позволяющих замечать ошибки у себя и у сверстников и исправлять их. В играх на классификацию используется прием соревнования командами и парами, что приводит к выяснению ошибок для определения победителей. Чтобы обратить внимание детей на допущенные ошибки, используется прием «иронии». Если дети допускают ошибку в построении модели, Старик Хоттабыч совершает «неправильные» действия – на самолете отправляется в морское путешествие.

Подобные игровые ситуации, используемые в играх, обеспечивают необходимость выдвижения детьми новой познавательной задачи, что усиливает мыслительную активность детей. Мы вынуждаем дошкольников искать аргументы, т.е. ставить перед собой познавательную задачу и в то же время помогаем им, давая наглядное средство, учим пользоваться моделью в игре.

Таким образом, интерес ребенка к игре формирует его как активного деятеля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет. М., 1986. 16с.
2. Бабанский Ю.К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников. Ростов на Дону, 1970, 9с.
3. Давыдов В.В. Виды общения и обучения. М., 1972, 424с.
4. Давыдов В.В., Андронов В.П. Психологические условия идеальных действий // Вопросы психологии. 1979. №5. С. 40-54.
5. Давыдов В.В., Зинченко В.П. Предметная деятельность и онтогенез познания // Вопросы психологии. 1998. №5. С.11-29.
6. Дьяченко О.М. Одаренный ребенок. М., 1997, 140с.
7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Издательский центр «Аакдемия», 2000, 160с.
8. Коломинский Я.Л., Жизневский Б.П. Социально- психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности // Вопросы психологии. 1990. №2.
9. Кравцова Е.Е. Игра в дошкольном возрасте (представлено В.В.Давыдовым) // Вопросы психологии. 1991. №2.
10. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. М., 1976. 96с.

DIDACTIC GAME AS A CONDITION OF MASTERING LOGICAL RELATIONSHIPS IN PRESCHOOL CHILDREN

© 2013

V.I. Mironova, educator

ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad №164 «Vestochka», Togliatti (Russia), metod164@pdlada.ru

УДК 373.2

ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ КАК СПОСОБ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2013

О.В. Мухина, воспитатель
АНО ДО «Планета детства «Лада» *детский сад №127 «Гуси лебеди», Тольятти (Россия), metod127@pdlada.ru*
Н.А. Ивлиева, воспитатель
АНО ДО «Планета детства «Лада» *детский сад №127 «Гуси лебеди», Тольятти (Россия), metod127@pdlada.ru*
М.Г. Мальгина, инструктор по физической культуре
АНО ДО «Планета детства «Лада» *детский сад №127 «Гуси лебеди», Тольятти (Россия), metod127@pdlada.ru*

Формирование здоровья детей является приоритетным направлением деятельности любого дошкольного учреждения, важная роль в этом отводится формированию у дошкольников медицинской активности.

Что же такое медицинская активность? Понятие «медицинская активность» включает в себя наличие гигиенических навыков, выполнение медицинских рекомендаций, участие в оздоровлении образа жизни и окружающей среды, умение оказывать первую доврачебную помощь себе и другим людям, оздоровление средствами народной медицины и др. Таким образом, медицинская активность - это деятельность по профилактике заболеваний и оказанию первой помощи.

Проблема формирования медицинской активности как элемента ЗОЖ в последние годы является особенно актуальной в связи с негативной тенденцией к ухудшению состояния здоровья всех групп населения и особенно детей дошкольного возраста. Одной из причин этого является возрастание веса болезней, связанных с образом жизни человека. Современное общество отличается многообразием примеров образа жизни человека, с которым постоянно сталкивается каждый ребенок. Это многообразие не всегда является образцом для дошкольников, в результате создается хаотичность в представлениях детей о здоровом образе жизни и разрушаются уже сложившиеся представления.

К тому же практика показала, что зачастую у детей отсутствует заинтересованность в занятиях оздоровительного характера. Это обусловлено рядом моментов:

- ребенок генетически запрограммирован до определенного возраста на уход за ним со стороны взрослых;
- рекомендации по здоровому образу жизни насаждаются детям чаще всего в назидательной категорической форме и не вызывают у них положительных эмоциональных реакций;
- взрослые редко придерживаются указанных правил в повседневной жизни, и дети хорошо это видят.
- выполнение необходимых правил здорового образа жизни требует от человека значительных волевых усилий, что крайне затруднительно для младших дошкольников, имеющих недостаточно сформированную эмоционально-волевую сферу.

Но главным препятствием является, по нашему убеждению, отсутствие у детей осознанного отношения к своему здоровью. Потребность в его здоровье есть у родителей, педагогов, общества, и все вместе мы пытаемся внушить ребенку свое пред-

ставление о здоровье. Поэтому и в образовательных программах дошкольных учреждений все больше разделов, посвященных здоровью ребенка, обеспечению безопасности его жизни. Не исключая этих подходов, мы считаем, что главное - помочь малышам выработать собственные жизненные ориентиры в выборе здорового образа жизни, осознать ответственность за свое здоровье.

Исходя из этого, старший дошкольный возраст является решающим в формировании у дошкольников базы знаний по профилактике заболеваний и готовности оказать элементарную медицинскую помощь.

Установлено, что сформировать основы здорового образа жизни, в том числе основы медицинской активности, у старших дошкольников возможно в силу их психофизиологических особенностей:

- развиваются образные формы познания окружающего мира, что говорит о готовности детей овладеть разнообразными сведениями об элементах здорового образа жизни (от конкретных понятий к их связям);

- готовность оперировать представлениями значительно расширяет границы познания элементов здорового образа жизни;

- деятельность детей направляется соподчинением мотивов, в старшем дошкольном возрасте происходит интенсивное усвоение мотивов, характерных для деятельности взрослых;

- изменяется эмоциональная сфера (от ситуативности и неустойчивости к регуляции) и др.

Чтобы дошкольник смог выработать собственные жизненные ориентиры в выборе здорового образа жизни, осознать ответственность за свое здоровье, процесс формирования здорового образа жизни, в том числе и медицинской активности, должен:

- вызывать у ребёнка положительные эмоциональные реакции;

- быть направлен на реальную ценность его практического применения;

- находить отражение во всех режимных моментах дошкольного учреждения, в процессе непосредственной образовательной и совместной деятельности;

- включать всех участников воспитательно-образовательного процесса в разнообразные формы деятельности по сохранению и укреплению здоровья;

- предусматривать деятельностную форму интеграции, т.е. объединение различных видов детской деятельности.

С учетом указанных проблем для формирования основ элемента «Медицинская активность» у старших дошкольников необходимо решение таких задач, как:

- Формировать начальные представления о способах профилактики заболеваний и способах оказания первой помощи

- Воспитывать эмоционально-положительное отношение к профилактике заболеваний и способам оказания первой помощи.

- Формировать умения отражать имеющиеся знания о профилактике заболеваний и способах оказания первой помощи в деятельности и умения опираться на них в поведении.

Для решения задач по формированию медицинской активности был разработан содержательный компонент, который представлен четырьмя макротемами:

1. Здоровый и больной человек. (Отличительные признаки здорового и больного человека; микробы и т.д.).

2. Способы профилактики. (Питание; гигиена, закаливание; средства индивидуальной защиты и т.д.).

3. Если я заболел. (Правила поведения во время болезни; правила ухода за больным; обращение с лекарственными препаратами и т.д.).

4. Оказание первой помощи. (Правила обращения за помощью; способы оказания первой помощи при травмах, солнечном ударе и т.д.).

Анализ видов детской деятельности с точки зрения предложенных тем и возможности формирования медицинской активности как элемента здорового образа жизни позволил сформировать принципиальный подход к подбору форм, методов и приемов, используемой в работе с детьми:

- использование эмоционально привлекательных форм получения информации о профилактике заболеваний и способах оказания первой помощи;
- использование методов и приемов, активизирующих собственную познавательную активность детей;
- замена иллюстративно-объяснительных методов проблемно-поисковыми методами.

Большое значение приобрело наполнение педагогами разнообразных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, продуктивной и чтении художественной литературы) содержанием, представляющим информацию об основах медицинской активности как элементе здорового образа жизни.

При этом преимущество в формировании медицинской активности отводится игровой и познавательно-исследовательской деятельности, которые способствуют формированию медицинской активности без декларирования здорового образа жизни взрослыми.

Взаимодействие детского сада с семьей выступает одним из условий формирования медицинской активности дошкольников. Важнейшим условием преемственности является установление доверительного делового контакта между семьей и детским садом, в ходе которого корректируется воспитательная позиция родителей и педагогов.

Основу педагогической работы с родителями определяет ряд принципов:

- индивидуально ориентированный подход к каждой семье;
- соблюдение этических норм и доброжелательность;
- ориентация на позитивность в решении вопросов, связанных с оздоровлением ребенка;
- корректность включения родителей в педагогический процесс.

В работе с семьями мы предлагаем использовать включение родителей в воспитательно-образовательный процесс посредством участия в проектной деятельности по формированию медицинской активности, обобщению опыта семьи в ведении здорового образа жизни через рекламно-информационную работу.

Только в результате совместной работы педагогов и родителей может быть получен положительный результат:

- по когнитивному критерию: представление о здоровом человеке, понимание зависимости здоровья от образа жизни, понимание правил поведения во время болезни, при уходе за больным, понимание необходимости оказания элементарной первой помощи, понимание необходимости обращения за помощью;
- по эмоционально-оценочному критерию: стремление ребенка вести здоровый образ жизни, умение устанавливать связи выполнения профилактических процедур и состоянием здоровья;

- по мотивационно-поведенческому критерию: умение применять знания оказания помощи, умение самостоятельно оказывать помощь себе и другому, наличие мотива к оказанию помощи себе и другому.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алямовская В.Г. Как воспитать здорового ребенка. М.: Аркти, 1993. 132с.
2. Деркунская В.А. Формирование основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста / В.А. Деркунская // Детский сад: теория и практика. 2011. №10.
3. Доскин В.А., Голубева Л.Г. Растем здоровыми. М.: Просвещение, 2004. 110с.
4. Доскин В.А., Голубева Л.Г. Здоровье ребенка и его готовность к школе. М.: Просвещение, 2007. 47с.
5. Лазарев М.Л. Здравствуй. Программа формирования здоровья детей дошкольного возраста. М.: Академия здоровья, 1997. 376с.
6. Новикова И.М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2010. 96с.

FORMATION OF THE CONSCIOUS RELATION TO A HEALTHY LIFESTYLE AS WAY OF SOCIALIZATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

© 2013

O.V Mukhina, educator
ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad №127 «Gusi lebedi», Togliatti (Russia), metod127@pdlada.ru
N.A. Ivlieva, educator
ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad №127 «Gusi lebedi», Togliatti (Russia), metod127@pdlada.ru
M.G. Malgina, physical culture instructor
ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad №127 «Gusi lebedi», Togliatti (Russia), metod127@pdlada.ru

УДК 373.2

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК СРЕДСТВО СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ РЕБЕНКА

© 2013

Н.В. Пахомова, заведующий
ОУ ЦРР-Д/С «Золотой петушок», г. Слободской Кировской области (Россия), zolotoi_petushek@mail.ru
С.Н. Карпова, заместитель заведующего по УРВ
ОУ ЦРР-Д/С «Золотой петушок», г. Слободской Кировской области (Россия), zolotoi_petushek@mail.ru

За дверьми детского сада – огромный мир,
сотрудничество, с которым способно
принести много пользы и радости.
Т. Филиппова

Важнейшей социальной задачей является здоровье подрастающего поколения, и разработка эффективных мер, направленных на его укрепление. Именно в раннем

детстве, дошкольном возрасте формируется здоровье взрослого населения. Здоровье детей зависит от особенностей их физического состояния, условий жизни в семье, санитарной и гигиенической культуры людей, уровня развития здравоохранения и образования, социально-экономической и экологической ситуации в стране.

Все, что нас окружает, влияет на наше здоровье. В связи с этим необходимо направить усилия всех – детского сада, семьи, учреждений дополнительного образования и культуры на развитие здорового ребенка. Современная дошкольная организация не может успешно реализовать свою образовательную деятельность и развиваться без широкого сотрудничества с социумом на уровне взаимного партнёрства.

Проблема ухудшения здоровья населения страны и особенно детей становится национальной. Подписанное президентом России В.В. Путиным постановление «О повышении роли физической культуры и спорта в формировании здорового образа жизни населения» показывает беспокойство государства за будущее страны. Значимость данной проблемы определена в Законе «Об образовании», Федеральной программе развития образования, Концепции модернизации российского образования, Национальной доктрине образования, в Конвенции о правах ребенка и Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей.

Анализ современной литературы, касающиеся проблем здоровья, показывает, что большинство болезней человека закладывается в дошкольном возрасте, который предопределяет в жизни каждого человека (Аркин Е.А., Виноградов П.А., Душанин А.П. и др.) Здоровье – это первоэлемент и ключ к любому дальнейшему развитию личности. Поэтому основная задача – уделять внимание физическому, психическому и социальному здоровью, которое служит фундаментом для интеллектуальной и творческой надстройки личности. В дошкольном возрасте в ближайшем окружении, в частности в семье, в сознании ребенка формируется модель семьи, взрослой жизни, которую ребенок подсознательно начинает реализовывать, едва достигнув самостоятельности. Чтобы ребенок рос здоровым, сознательно относился к собственному здоровью, следует формировать в первую очередь это у родителей. Поэтому мы считаем, что необходимо, активно вовлекать родителей в образовательный процесс через интеграцию дошкольного и дополнительного образования.

Решению данной проблемы может помочь сотрудничество с учреждениями дополнительного образования и культуры. При интеграции интересов по здоровьесбережению дошкольного учреждения, семьи и учреждения дополнительного образования возможно формирование первичных ценностных представлений о здоровье и здоровому образу жизни человека.

В настоящее время проектная деятельность – одна из эффективных форм воспитательно - образовательной работы в нашей дошкольной организации. Она позволяет эффективнее использовать внутренние ресурсы образовательной системы детского сада, включать нетрадиционные модели взаимодействия с организациями социальной сферы.

Изменением содержания образовательного процесса в дошкольной организации является внедрение проекта «Окружающий мир – кузница здоровья» (далее - Проект). Для реализации Проекта работа построена на принципах (авт. Маханева М.Д.):

- Единство, которое достигается в том случае, если цели и задачи воспитания здорового ребенка хорошо поняты не только воспитателями, но и родителями.
- Системность и последовательность работы.
- Индивидуальный подход к каждому ребенку и к каждой семье.

- Взаимное доверие и взаимопомощь педагогов и родителей

Цель нашего Проекта является оздоровление детей и привлечение родителей в образовательный процесс средствами интеграции дошкольного и дополнительного образования.

Выделяем следующие задачи:

1. Разработать программы сотрудничества дошкольной организации с библиотекой, станцией юных туристов и спортивной школой по привлечению родителей в оздоровление собственных детей.

2. Выявление и внедрение эффективных форм сотрудничества дошкольной организации и социальных институтов по оздоровлению детей старшего дошкольного возраста.

3. Воспитание потребности в здоровом образе жизни всех участников образовательного процесса.

Проект разработан на научных работах по здоровьесбережению М.А. Руновой (двигательная активность, развитие интереса к физической культуре), В.Т. Кудрявцева, Б.Б. Егорова (развивающая педагогика оздоровления, двигательно-игровая деятельность), Т.С. Казаковцевой (знания о вредных привычках, навыки безопасного поведения, правильное поведение), Е.В. Рылеевой (социальное развитие ребенка).

В реализации Проекта мы выдели три этапа (см. Таблица 1).

1) Подготовительный этап.

Целью, которого является повышение теоретических, практических знаний и умений педагогов. На данном этапе проведены методические мероприятия с педагогами и родителями воспитанников по проблеме сохранения и укрепления здоровья детей, приобщения всех участников образовательного процесса дошкольной организации к ЗОЖ.

2) Практический этап.

Его целью является разработка и реализация программ сотрудничества с учреждениями дополнительного образования, культуры. На данном этапе установлено сотрудничество с социальными институтами микрорайона детского сада по организации образовательной деятельности на основе дополнительного образования. Здесь педагогами были подобраны совместные формы работы взрослого и ребенка, которые охватывали все виды детской деятельности.

3) Контрольно- оценочный этап.

Его цель – проведение анализа проделанной работы, определение эффективности, целесообразности проекта и определение перспектив дальнейшего сотрудничества с организациями социума.

Педагогами дошкольной организации разработаны совместные программы, которые являются составляющими Проекта. Мы спланировали мероприятия, которые проводится в нашем детском саду и на базе учреждений культуры и дополнительного образования. В мероприятиях участвуют все заинтересованные люди - педагоги, родители, сотрудники библиотеки, педагоги дополнительного образования.

Совместно с городской библиотекой разработана и внедрена программа кружка «Почемучки». Целью, которой является формирование у дошкольников бережного отношения к природе через восприятие художественной литературы.

Работа кружка построена на принципе интеграции работы детского сада и библиотеки, так как книга является мощным средством воспитания, в том числе и экологического, как одной из составляющих нашего здоровья. Работая с книгой, ребёнок не

только получает информацию об окружающем мире, но получает положительные эмоции, что способствует укреплению психологического здоровья. Сотрудничество с библиотекой позволяет повысить качество образования по вопросам нравственного и духовного развития воспитанников.

Программа кружка «Юные слобожане познают мир» разработана с педагогами Станции юных туристов с целью создания условий для сохранения и укрепления здоровья детей через внедрение элементарных форм детского туризма и краеведения.

Систематическая туристско - краеведческая деятельность формирует у дошкольника интерес к занятиям туризмом и физической культурой, повышает мотивацию на здоровье и ЗОЖ. Является источником обогащения детей знаниями о родном городе, воспитания к нему любви и формирование нравственных качеств.

В Детско - юношеской спортивной школе нашего города работает отделение «Хоккей с шайбой». Совместно с тренером, который является и родителем, мы разработали программу клуба «Хочу быть хоккеистом!» с целью обучения детей катанию на коньках для дальнейшего занятия хоккеем в Детско - юношеской спортивной школе. Катание на коньках на свежем воздухе благоприятно воздействует на организм ребенка и закаливает его, развивает у ребенка физические качества. Тренерами обучения катания на коньках детей является родители детей – это тренер Детско - юношеской спортивной школы и хоккеисты слободской команды, что позволяет нам активно приобщить отцов к образовательному процессу.

Необходимо отметить и риски в использовании Проекта:

- Личная заинтересованность родителей и педагогов дополнительного образования, сотрудников библиотеки.
- Кадровые ресурсы.
- Умение администрации включить в инновационный процесс педагогический коллектив.

В ходе реализации Проекта:

- отмечена динамика развития интегративного качества физически развитый – на среднем и высоком уровне 93,4%;
- увеличение доли детей посещающих дошкольную организацию на 6,2%;
- стабильность показателя пропусков по болезни одним ребенком – 12;
- индекс здоровья составляет – 34,5;
- сохранение и незначительное увеличение группы здоровья воспитанников;
- воспитанники старшего дошкольного возраста посещают спортивные секции учреждений дополнительного образования – 17,34%;
- увеличение количества семей в проведении совместных мероприятиях, направленных на оздоровление собственных детей;
- выпускники детского сада продолжают заниматься в учреждениях дополнительного образования города.

Таким образом, конечным результатом нашей совместной работы является эффективное сотрудничество с учреждениями социума микрорайона, позволяющие решить задачи по оздоровлению детей, формирование привычки к ЗОЖ, а так же создать условия для содействия взрослого и ребенка.

Таблица 1 - **Этапы реализации проекта «Окружающий мир – кузница здоровья»**

Этапы	Мероприятия	Сроки	Ответственный
Подготовительный осуществляется с целью повышения теоретических и практических знаний и умений педагогов	Тестирование, анкетирование воспитателей и родителей по вопросам здоровьесбережения детей.	2010 г.	Заведующая Зам. зав. по УВР
	Консультирование педагогов по проблеме	2010 г.	Зам. зав. по УВР
	Знакомство с новинками психолого-педагогической литературы, периодических изданий.	2010 г. 2011 г.	Зам. зав. по УВР Воспитатели
	Семинар-практикум «Здоровье с детства»	2010 г.	Зам. зав. по УВР, Руководитель микрогруппы «Здоровье +»
	Психологические тренинги	2010 г.	Педагог- психолог
	Тематический педсовет «Здоровьесберегающие технологии в ДОУ»	2011 г.	Зам. зав. по УВР
	Круглый стол «Здоровье наших детей»	2011 г.	Воспитатели
Практический этап	Установление партнерских отношений с социальными институтами	2011 г.	Заведующая Зам. зав. по УВР
	Выявление эффективных форм сотрудничества	2011г.	Зам. зав. по УВР Воспитатели
	Разработка программы «Почемучки» с библиотекой	2011 г.	Воспитатели
	Разработка программы «Юные слобожане познают мир» с СЮТур	2011 г.	Воспитатели
	Разработка программы «Хочу быть хоккеистом!» с ДЮСШ	2011 г.	Инструктор по физ. культуре Воспитатели
	Разработка проекта «Юные защитники природы»	2011 г.	Воспитатели
	Реализация совместных программ	2011-2012 г.	Зам. зав. по УВР Воспитатели
Контрольно- оценочный	Мониторинг показателей здоровья детей	2013 г.	Зам. зав. по УВР Воспитатели
	Анкетирование педагогов и родителей	2013 г.	Заведующая Зам. зав. по УВР

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Доронова Т. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями // Дошкольное воспитание. 2004. №1. С.60.

2. Казаковцева Т.С. Программа по валеологии и физической культуре для дошкольных образовательных учреждений Здоровье с детства, Киров, 2000.

3. Рунова М.А. Движение день за днем. Двигательная активность - источник здоровья детей. М., 2003.

4. Ривина Е.К., Толстых В.К., Башлай Е.Ю. Социум микрорайона – ступенька в большой мир // Управление ДОУ. 2004. №5. С. 72-80.

5. Рылеева Е. В. Управление качеством социального развития воспитанников дошкольного образовательного учреждения: Пособие для руководителей и методистов. М.: Айрис- пресс, 2004.

SOCIAL PARTNERSHIP AS A MEANS OF PRESERVING THE HEALTH OF THE CHILD

© 2013

N.V. Pakhomova, head
MKDOU TsRR-D/S «Zolotoy petushok», Slobodskoy Kirovskoy oblasti (Russia), zolotoi_petushek@mail.ru
S.N. Karpova, deputy director for ASU
MKDOU TsRR-D/S «Zolotoy petushok», Slobodskoy Kirovskoy oblasti (Russia), zolotoi_petushek@mail.ru

УДК 37.01

ДИАГНОСТИКА КАК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

© 2013

М.В. Петрайтене, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВПО «Борисоглебский государственный педагогический институт», Борисоглебск (Россия)

Целью психологического сопровождения развития ребенка в образовательном процессе в соответствии с Федеральными государственными требованиями к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования является обеспечение нормального психического развития ребенка. Психологическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса осуществляется педагогом-психологом.

К сожалению, мониторингу и психологическому сопровождению детского развития в дошкольных учреждениях не всегда уделяется достаточно внимания.

Диагностика личностного развития дошкольника как компонент психологического сопровождения позволяет в дальнейшем своевременно оказывать помощь ребенку в решении актуальных задач личностного развития и социализации.

Рассмотрим возможности применения проективной диагностики в психологическом сопровождении личностного развития ребенка дошкольного возраста. Проективная диагностика дает содержательную комплексную информацию о развитии личности дошкольника в социуме.

Проективные методы могут применяться для диагностики межличностных отношений, семейной микросреды ребенка (Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, Г.Т. Хоментаускас , R. Burns, H. Kaufman и др.) [1], [6].

Ещё одной линией применения проективных методов является рассмотрение эмоционально-эстетического отношения к действительности в рисунках детей 4-7 лет. Фундаментальными являются работы А.А. Мелик-Пашаева, В.С. Мухиной [4], [5].

В некоторых методиках, традиционно применяемых для диагностики структуры детской группы и характера взаимоотношений между сверстниками, также используются возможности проективной диагностики (Е.А. Панько, М. Кашляк) [1].

Проективное тестирование применяется и для диагностики эмоциональной сферы и особенностей личности дошкольников. На основе комплексной интерпретации символов в рисунке исследователи рекомендуют производить выявление депривации психического развития (Й. Лангмейер, З. Матейчик), наличия тревожности (Е. Длабач), эмоциональной и социальной недостаточности, социальной перцепции (Шванцара Й., М.Шюрер) [2], [7].

Для диагностики эмоционального состояния ребенка, его динамики используются методики, опирающиеся на семантику цвета (Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько) [1].

Выделяется ещё одно направление применения проективных методов: диагностика самосознания. Особенностью проективных методов является то, что фигура человека может рассматриваться не только как сама личность, но и как вытесняемый или идеальный образ «я», а рисуночное пространство как другие люди (К. Маховер) [3].

Представим составленную психологическую характеристику особенностей личности дошкольников по результатам нашего экспериментального исследования с помощью проективной методики «Несуществующее животное». Диагностическая информация анализировалась в динамике.

Семантический анализ рисунков дошкольников показал, что большинство детей (75%) располагают свои рисунки не по средней линии, а ближе к верхнему краю листа или к нижнему. В основном расположение фигуры на листе бумаги связывается с образом персонажа. Активные, агрессивные животные чаще имеют значительные размеры, занимают центральное расположение на листе или тяготеют к его верхнему краю. Соответственно, чем выше это расположение, тем выше и самооценка личности. Завышенная самооценка у дошкольников соответствует их возрастным особенностям.

Элементы защиты (иглы, рога, шипы) имели место в негативно эмоционально окрашенных рисунках, чаще всего направлялись вверх, что демонстрировало желание ребенка осуществить защиту против людей, выполняющих функцию контроля (воспитатели, родители). Боковые контуры, снабженные элементами защиты, и элементы защиты, содержащиеся внутри фигуры животного, встречались реже.

В определенной доле работ (18%) большое количество острых углов оформлялось в виде прямых символов агрессии (когти, зубы).

Чаще дети рисовали средние и большие фигуры. Значительное уменьшение рисунка имело место у детей, обладающих низкой самооценкой. Под воздействием повышенного самоконтроля эти дети боятся сделать что-то неправильно.

Значительная часть графических изображений обладает упругим, пластичным контуром, состоящим из уверенных хорошо стыкующихся линий, что указывает на растущую степень произвольности действий у детей. Нарушение взаимосвязи деталей, прерывистость линий, изменение их интенсивности мы связываем с значительным повышением возбудимости у некоторых детей и незначительной степенью контроля негативных аффективных проявлений. Прорисовка глаз и резкая прорисовка радужки имеется в большом числе работ (72,2%). На некоторых рисунках глаза изображены в виде больших черных кругов.

Дополнительно по другим показателям и их сочетанию выявлялось следующее: предпринимает ли ребенок что-либо для завоевания позитивной оценки окружающих или только продуцирует на реальные оценки окружающих свои эмоциональные реакции, не корректируя своего поведения.

Проективная диагностика позволяет получить информацию о развитии ребенка в социуме. Например, на рисунке Оли Б. фигура животного, которого она назвала «Зайчик розочка», заслоняется изображенной на рисунке фигурой самой девочки, что явно указывает на идентификацию ребенка с чертами данного образа.

Посредством анализа вербальных сообщений в пострисуночной беседе с детьми выявили зависимость функций отдельных частей фигур от тематики животных. Например, если животное агрессивного типа, то и дополнительные детали ему необходимы, чтобы убивать других животных, подчинять их себе. Некоторые дети уподобляют животное человеку и рисуют этих персонажей в одежде: «Собака четырехрукая» одета в нарядный сине-красный полосатый свитер, желтые брюки, коричневые ботинки, а на лапах у нее красивые зеленые перчатки. Эти проявления обнаруживаются в основном в тех рисунках, персонажи которых либо напоминают героев мультфильмов, сказок, либо полностью тождественны им.

Пол животного на детском рисунке обычно тождествен полу ребенка, что указывает на адекватную социально-психологическую идентификацию. Это четко проявляется в названиях персонажей: «Дракон с крыльями на голове», «Саша-Тузик», «Крокодил Антон» и т. д. В некоторых работах это достигается посредством имени животного или размещением на рисунке человека рядом. Например, работа Аси С. выполнена в очень необычной для ребенка дошкольника технике. Рисунок выполнен в трех проекциях, отделенных друг от друга рамками: 1) значительного размера лицо мужчины; 2) фигура мужчины (в полный рост); 3) женская фигура (в полный рост). Создается впечатление, что это эскиз к картине настоящего художника. Такое жесткое разделение фигур разного пола четко указывает на стремление ребенка произвести социальную и половую идентификацию. Признаки пола у женской фигуры тщательно акцентированы. Своеобразным подтверждением того, что ребенка интересует процесс идентификации себя в социуме, является и название «Тетя Бобик». В реальной действительности девочке свойственны некоторые особенности социального поведения, традиционно приписываемые мальчикам: она отстаивает свое мнение с помощью «энергии кулака», в игровой деятельности предпочитает больше объединяться с мальчиками.

38% рисунков содержали интенсивные линии, указывающие на наличие тревожности, но только в том случае, если имеются и другие ее диагностические признаки. Некоторая часть детей активно применяла исправления и стирания (13,2%). Необходимо указать, что как диагностический показатель тревожности эта характеристика фиксировалась только в том случае, если она не приводила к улучшению изображения. Такие рисунки отличались неряшливостью. Заметив ошибки, неточности в изображении, одни дети просили дать им другой альбомный лист, другие – долго и тщательно зачеркивали уже нарисованное, как бы пряча его от исследователя, и начинали рисовать рядом или на обратной стороне. Обычно в этом случае дети первоначально рисовали знакомые объекты (дома, цветы, деревья, машины). Затем, как бы вспомнив задание, начинали выполнять новое изображение, которое, по их мнению, являлось несуществующим.

Тревога проецировалась в основном посредством следующих наиболее типичных признаков изображения: «тревожные линии», значительное изменение величины объектов, применение защитных деталей, разграничение изображений рамками, преградами, использование исправлений, стираний, резкой штриховки, зачернение глаз, рта, удлинение фигуры по горизонтали. Наиболее распространенным показателем тревожности являлась «тревожная линия», состоящая из отдельных маленьких штри-

хов. Наличие продавленных линий характерно для большого числа работ, отнесенных нами к группе с проявлением тревожности. Используя сильный нажим на карандаш, заметный на обратной стороне листа, дети многократно обводили отдельные части фигуры или детали. В некоторых рисунках тревога «привязана» к деталям, которые являются символами агрессии (кулаки, когти, шипы и т.д.). Такая специфичность рисунков подразумевает, что за внешней агрессивностью ребенка стоят его тревожность и страх. Ребенок стремится защитить себя от возможных негативных воздействий со стороны окружающих, особенно, если у ребенка была ранее возможность испытать насилие на себе. Данный признак очень часто сочетался с наличием сильной штриховки, как всей фигуры, так и отдельных частей изображения, выходящей за пределы контуров.

К защитным деталям относилось наличие чешуи, брони, панциря, шипов, иголок.

В рассказах детей чаще присутствовало небольшое перечисление врагов, что является нормативным. Некоторая часть детей (25%) говорила, что врагов у животного совсем нет, что является показателем боязни агрессии. Проиллюстрируем это с помощью рассказа ребенка: «Это птичка Кнесс. Она живет в лесу. Питается ягодами, грибами. Больше всего она любит бегать, прыгать, ходить. Больше всего птичка не любит, когда ее дергают за хвост. Дружит она со всеми. Врагов у нее нет совсем…».

В пострисуночной беседе появляется описание тех страхов, которые свойственны самому ребенку. Дети говорят, что их животное боится темноты, высоты, уколов и т.д.

Графические изображения животных детьми шести лет были достаточно разнообразны, значительная их часть вытянута по горизонтали («Крокодил Саша», «Чаркушит» и др.). Достигается это посредством введения большого количества чаще однородных сегментов, которые затем интенсивно (с выходом за контуры), раскрашиваются. Таким образом, в вербальных сообщениях детей, имевших место в процессе выполнения рисунка или пост-рисуночном опросе, значимыми являлись: длительное развернутое перечисление врагов животного или их полное отрицание, неоднократное обращение к экспериментатору за всевозможными уточнениями по поводу задания, «застревание» на описании страхов или описание страхов, которые свойственны не животному миру, а дошкольнику. Как особый диагностический признак выступала тематика детских рисунков.

На явную тревожность указывали: очень подробные уточнения инструкций, отрицательная оценка своих результатов ребёнком, ссылки на то, что с данной работой они не справятся («Я плохо рисую»). Испытывая страх, что работа не получится, дети с повышенной тревожностью первоначально «набрасывали» рисунок в виде «эскиза» (паутинная линия), а затем тщательно обводили его жирной линией. Рисунки этой группы детей отличаются использованием мягких цветовых оттенков.

Необходимо также отметить, что наличие определённой доли возрастных страхов является неотъемлемой чертой данного возраста. Но имеющую место у детей повышенную тревожность мы связываем с господствующими у ребенка негативными эмоциональными состояниями, возникающими под влиянием нарушений в системе межличностного взаимодействия со взрослыми (родителями, педагогами) или сверстниками.

Характеризуя импульсивность у детей, отмечаем, что определенная часть детей начинает работать сразу, как только прозвучала инструкция. Эти дети не обращаются к экспериментатору за дополнительными разъяснениями. При этом они рисуют очень

быстро, линия носит очень интенсивный характер, движения руки размашистые, а штриховка выходит за пределы контуров фигуры. Основным показателем импульсивности у детей является высокий темп деятельности, вследствие чего отдельные детали или изображения «наползают» друг на друга, особенно если рисунок был тщательно детализирован. Для этих работ характерна хаотичность размещения отдельных деталей и частей. Признаком, указывающим на импульсивность, также являлось полное или частичное отсутствие ног у изображенного животного, например, в рисунке «Страшилище».

Уровень агрессивности у дошкольников незначительный. В качестве орудия нападения в некоторых рисунках детей 6 лет представлены следующие атрибуты: зубы, рога, когти, щупальца и т.д. Безусловно, наличие данных признаков необходимо сопоставлять с другими показателями.

Сами животные имеют агрессивный внешний вид. В процессе анализа надо обратить внимание то, что этот признак всегда согласуется с наличием агрессивных тенденций в пост-рисуночной беседе. Например, на рисунке Владика Л. «Мощный бицепс» изображена явно агрессивная фигура животного, снабженного четырьмя кулаками значительных размеров. Данные агрессивные тенденции проецируются и в беседе: «Это собака четырехрукая. Она очень злая. Может убить кого угодно». Проекция агрессивного содержания реализуется посредством большого количества острых углов и преобладания вертикальных линий, которые дети применяют для презентации агрессивных атрибутов в рисунках. В работах других детей (3,2%) может отражаться боязнь агрессии. Благодаря комплексу применяемых методов в реальном поведении отдельных детей обнаружили, что боязнь агрессии приводит к появлению собственной агрессивности, то есть ребенок начинает применять агрессивные действия заранее, предваряя возможную агрессию со стороны других детей.

Количественные данные указывают, что по параметру «демонстративность» показатели в основном являются нормативными. Проекция демонстративности проявляется опосредованно через использование в рисунке очень большого количества необязательных деталей, а также украшательство (множество бантиков, цветочков).

Асоциальная тематика, негативистические формы образов в данной группе не были представлены.

К сверхоригинальному названию в данной группе мы отнесли только одно: «Чаркушит» (Павел С.). Необычность названия согласуется и с оригинальным внешним видом животного.

В данной группе детей обнаруживается достаточно высокая степень эмотивности эмоциональной чувствительности. 86,7% данной выборки характеризуются средним и высоким уровнями эмотивности. В некоторых работах нажим на карандаш сильно варьируется (20%). Дополнительным критерием в этом случае выступает варьирование размера изображения, что и подтверждает правильность выводов. Так же в качестве характерных признаков высокой эмоциональной нагрузки выступает значительное изменение темпа работы: неожиданные перепады от сверхбыстрой деятельности к значительному ее замедлению. Повышенная эмоциональная нагрузка «прорывалась» посредством агрессивных проявлений или обнаруживалась в повышенной тревожности.

Посредством анализа рисуночного образа животного и рассказов о его образе жизни выявлялись проекции сферы общения ребенка. 40% детей не удовлетворены своим положение в социуме. У большей части детей отмечается наличие недостаточно удовлетворённой потребности в общении как со взрослыми, так и со сверстника-

ми.

Некоторые дети говорили, что у животного много друзей, но не перечисляют их. В эту группу попадают дети, относящиеся к «изолированным» и «пренебрегаемым» статусным категориям в межличностных отношениях. Это служит дополнительным критерием выявления неудовлетворенной потребности в общении. В данном случае образ животного отражает не реальное положение вещей, а идеальное, к которому ребенок стремится. Желаемое дети выдавали за действительное.

Встретилась одна детская работа, где на листе, кроме заштрихованного круга, ничего не было нарисовано, что говорит о закрытии своего внутреннего мира, замкнутости, нежелании вступать в общение. Такие показатели, как тематика животных, расположение рисунка в нижней части листа, положение хвоста животного вниз указывают на самооценку детей. Значительная часть их в этом возрасте имеют завышенную самооценку (58%), около 30% детей - адекватную самооценку.

Изображение реального животного, которое соответствовало низкому уровню творчества, являлось наиболее характерным для детей («Крокодил Саша», «Зайчик Розочка», «Зайчик Чик»). Количественные показатели способа построения образа: «нулевой уровень» (87,1%), «первый уровень» (6,7%), «второй уровень» (3,3%), «третий уровень» (1,1%). Достаточно широко были представлены стереотипные изображения животных, заимствованные из кино и мультфильмов или являющиеся персонажами сказок, графическое изображение которых также указывает на недостаточно высокий уровень воображения («Дракончик добрый», «Страшилище», «Человек – машина», «Дракон с крыльями на голове»).

Отмечается также тенденция использования приема агглютинации для конструирования образа животного. В этом случае ребенок «склеивал» образ несуществующего животного из нескольких частей или деталей других животных.

В нашем экспериментальном исследовании особенно выделяется способ построения животного на рисунке Павла С. «Чаркушит». Персонаж является не похожим на какое-либо реальное животное, что указывает на наличие третьего уровня развития образа и высокие творческие возможности ребенка. Отметим, что такой уровень развития образов воображения является нетипичным для дошкольников шести лет.

Некоторые дошкольники стремились завуалировать с помощью названия внутреннюю сущность рисуночного персонажа, который отражает собственное «я» ребенка. Так появляются работы «Дракончик Саша - Тузик», «Тетя Бобик» и др. Несмотря на названия, эти животные снабжены всеми атрибутами вербальной и физической агрессии, а ряд специфических показателей указывает на желание защитить свое «я» от окружающих (взрослых, сверстников).

Есть работы, в которых задача создания несуществующего животного реализуется посредством соединения двух реальных животных в одно целое. Например, в работе Оли Б. изображены слон и кот, соединенные хвостом, даже название отражает эту двойственность «Слоно-кот Пулька-Тишка».

Чаще всего дети сами вербально указывают на общий эмоциональный контекст своей работы. Тем не менее, информация, полученная вербально, не всегда совпадает с графическими презентациями. Характерным примером является работа Саши З. «Саша – Тузик». Ребенок отмечает: «Этот дракончик добрый!» При этом сам добавляет, что он убивает злых, может брызгать огнем, ядом. Образ снабжен как графически, так и вербально явными атрибутами агрессии: огненное пламя и яд, льющиеся изо рта». В процессе обследования и при содержательном анализе рисунка ре-

бенка выявлено наличие тревожности и страхов у ребенка. Посредством названия и добавления уточнения, что животное является незаметным, ребенок стремится завуалировать свои страхи и продуцируемую в ответ на них защитно-ответную агрессию.

Таким образом, проективная диагностика как компонент психологического сопровождения социального развития личности дает педагогу-психологу многогранную информацию о дошкольнике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. и др. Психическое развитие ребенка в норме и патологии. СПб, 2004.

2. Матейчик З. Родители и дети. М.: Педагогика, 1992. 178с.

3. Маховер К. Проективный рисунок человека / Пер. с англ. М.: Смысл, 2009. 158с.

4. Мелик-Пашаев А.А. Способность к применению цвета в качестве выразительного средства как компонент художественной одаренности. М., 1976.

5. Мухина В.С. Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта дошкольником. М.: Педагогика, 1972. 538с.

6. Хоментаускас Г.Т. Семья глазами ребенка. 1989. 160с.

7. Шванцара Й. и др. Диагностика психического развития. Прага: Авиценум, 1978. 388с.

.

DIAGNOSTICS AS AN ELEMENT OF PSYCOLOGICAL PROMOTION OF A PRE-SCHOOL CHILD PERSONALITY SOCIAL DEVELOPMENT

© 2013

M.V. Petraytene, candidate of psycology, associate professor of the chair of psychology
Borisoglebsk State Pedagogical Institute, Borisoglebsk (Russia)

УДК 373.2

ОЗНАКОМЛЕНИЕ С РОДНЫМ ГОРОДОМ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2013

М.Г. Родионова, воспитатель
ОУ ЦРР-Д/С «Золотой петушок», г. Слободской Кировской области (Россия), zolotoi_petushek@mail.ru
С.Д. Коробейникова, воспитатель
ОУ ЦРР-Д/С «Золотой петушок», г. Слободской Кировской области (Россия), zolotoi_petushek@mail.ru
С.И. Габдрахманова, воспитатель
ОУ ЦРР-Д/С «Золотой петушок», г. Слободской Кировской области (Россия), zolotoi_petushek@mail.ru

Ты вспоминаешь не страну большую, которую изъездил и узнал.
Ты вспоминаешь Родину такую, какой её ты в детстве увидал.
Константин Симонов

Одной из важных задач воспитания подрастающего поколения всегда было и остаётся воспитание патриотизма, так как именно в этом основа жизнеспособности любого общества и государства, преемственности поколений.

Следует помнить, что патриотическое чувство не возникает у людей само по себе. Это результат длительного, целенаправленного воспитательного воздействия на человека с раннего возраста. Современные исследователи Н.В. Алешина, И.А. Рыбалова в качестве основополагающего фактора патриотического воспитания рассматривают национально-региональный компонент, при этом акцент делается на воспитании любви к родному краю, городу. Создать условия для воспитания любви к родному городу – это значит так показать детям их родной город, чтобы вызвать чувство восхищения своей родиной, чувство гордости за своих земляков.

На современном этапе развития дошкольного образования необходимо формировать гражданскую принадлежность и патриотические чувства.

Базовым этапом формирования у детей любви к Родине следует считать накопление ими социального опыта жизни в своём городе, усвоение принятых норм поведения, взаимоотношений, приобщение к миру его культуры.

Исходя из этого, был разработан проект «Большой России малый уголок» по ознакомлению с городом в старшем дошкольном возрасте, в основу которого легли методические разработки И.А. Рыбаловой, С.А. Козловой.

Реализация проекта осуществлялась в 3 этапа.

I этап – подготовительный.

II этап – основной.

III этап – итоговый.

На первом этапе работы проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме, выбраны формы работы, определены социальные институты города, с которыми можно организовать сотрудничество.

Для реализации второго этапа разработан перспективный план по ознакомлению старших дошкольников с родным городом, который рассчитан на два года обучения и охватывает воспитанников от 5 до 7 лет.

При организации работы учитываем следующие принципы (И. Рыбаловой):
- принцип историзма,
- принцип гуманизации,
- принцип дифференциации,
- принцип интегративности.

Свою работу построили по темам:
- Слободской – частичка России
- Временные дорожки (история г. Слободского)
- Микрорайон детского сада
- Улицы города
- Символика Слободского
- Они прославили наш город
- Достопримечательности города
- Красота родного города
- Славим город Слободской

Каждая тема была рассмотрена с воспитанниками в течение месяца через включение их во все виды детской деятельности. Использование разнообразных форм совместной работы в соответствии с возрастом знакомило с историей города, с архитектурой прошлого и настоящего, с символикой, с названиями улиц, красотой окружающей природы, а также с его жителями и их профессиями.

Большое внимание было уделено игровой деятельности воспитанников: дидактической, сюжетно-ролевой, словесной. Были разработаны дидактические и настольно-печатные игры: «Путешествие по городу», «Прошлое предметов», «Герб Слободского», «Расскажи про свой город», «Собери целое» и другие. Чувство Родины начинается с восхищения тем, что видит перед собой маленький человек. Тематические прогулки и экскурсии – один из самых любимых видов деятельности дошкольников, в процессе которых они знакомятся с достопримечательностями микрорайона детского сада, наблюдают за транспортом, за жителями, прослеживают красоту природы в разные времена года.

Литература и искусство оказывают огромное влияние на нравственное развитие и эмоциональный мир ребёнка. Проводимые вечера стихов и рассказов о городе Слободском, о Родине, о крае способствуют эмоциональному отклику в душе подрастающего поколения. Нами была создана книга «Мой Слободской», в которую вошли детские рассказы про город, иллюстрации достопримечательностей, созданные руками детей, фотографии встреч с интересными людьми.

Принимали участие в акциях детского сада «Чистый город Слободской», «Внимание дети!», «С праздником, город!», что способствовало формированию чувства сопричастности к жизни своего микрорайона, своей малой родины и включению дошкольников в общественно-полезную деятельность.

Для обеспечения комплексного подхода по ознакомлению детей с родным городом, взаимодействуем с другими социальными институтами: библиотекой, музеем, СЮТур и другие. В данных учреждениях проводится ряд мероприятий: конкурсы, спектакли, беседы, выставки, экскурсии. Всё это расширяет представление детей о городе, его жителях – людях различных профессий.

Для осуществления проекта создавалась предметно – развивающая среда:

- изготовлены дидактические игры, подобраны атрибуты к сюжетно ролевым играм;

- подобрана художественная литература (стихи, рассказы, пословицы и поговорки и так далее);

- собраны альбомы с фотографиями «Улицы нашего города», «Слободской», «Профессии моих родителей», «Красота города», «Старый и новый Слободской» и др.;

- создан макет «Улицы города» в рамках проектной деятельности.

На наш взгляд особенно важным является активное вовлечение родителей в педагогический процесс. Совместно с родителями мы пополнили предметно - развивающую среду, готовились к выставкам, проводили экскурсии, викторины. Для родителей размещали различную агитационную информацию в родительском уголке. Была создана рубрика «Городские минутки», где помещалась интересная, познавательная информация о родном городе.

Таким образом, знакомство с родным городом повышает интерес дошкольников к ярким событиям группы, детского сада, города, его достопримечательностям, истории, землякам, прославивших родной город, окружающей природе**.** Всё это способствует их патриотическому воспитанию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алёшина Н.В. Знакомим дошкольников с родным городом. М.: ТЦ Сфера, 1999.

2. Доможакова Т.И. Воспитание патриотизма у детей старшего дошкольного возраста // Управление ДОУ. 2006. №8.

3. Жирякова И.В. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников через музейную педагогику // Управление ДОУ. 2008. №5.

4. Комратова Н.Г., Грибова Л.Ф. Моя малая Родина // Управление ДОУ. 2005. №1.

5. Рыбалкова И.А. Ознакомление с родным городом как средство патриотического воспитания // Дошкольное воспитание. 2003. №6. С. 45.

6. Якушева Т.А. Воспитание гражданско-патриотических чувств у ребёнка старшего дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. 2006. №6.

7. Ресурсы Интернета: festival.1september.ru›.

ABOUT THIS AS A MEANS HOMETOWN PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN OVER PRESCHOOL

© 2013

M.G. Rodionova, educator

MKDOU TsRR-D/S «Zolotoy petushok», Slobodskoy Kirovskoy oblasti (Russia), zolotoi_petushek@mail.ru

S.D. Korobeinikova, educator

MKDOU TsRR-D/S «Zolotoy petushok», Slobodskoy Kirovskoy oblasti (Russia), zolotoi_petushek@mail.ru

S.I. Gabdrakhmanova, educator

MKDOU TsRR-D/S «Zolotoy petushok», Slobodskoy Kirovskoy oblasti (Russia), zolotoi_petushek@mail.ru

УДК 373.2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СКАЗКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ИХ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

© 2013

Н.В. Соболева, педагог-психолог
АНО ДО «Планета детства «Лада» ДС №194 «Капитошка», Тольятти (Россия), O.Sobolev@vaz.ru

Успешность социального развития каждого ребёнка всегда является актуальной и профессионально значимой задачей в процессе организации психологического сопровождения всех субъектов образовательного пространства.

В настоящее время социально-коммуникативное развитие личности представляет собой одну из основных образовательных областей при реализации требований Федерального государственного стандарта дошкольного образования. Оно предполагает создание в детском саду комплексной системы условий для эффективной социализации личности дошкольников, направленную на присвоение детьми норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, малой родине и Отечеству, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках; формирование основ безопасности в быту, социуме, природе.

Условиями психологически комфортного развития ребёнка в детском саду являются: развивающая предметно-пространственная среда, для которой характерны содержательная насыщенность, трансформируемость, полифункциональность, вариативность, доступность и безопасность; личностно ориентированный и гуманистический характер сотрудничества и общения всех участников образовательного процесса и разнообразные формы, виды и приёмы деятельности, соответствующие возрастным психологическим закономерностям развития и индивидуальным особенностям личности дошкольников.

В детском саду №194 «Капитошка» АНО ДО «Планета детства «Лада» городского округа Тольятти социально-коммуникативное развитие является приоритетным направлением деятельности педагогического коллектива. Это хорошо прослеживается в особенностях организации развивающего пространства, созданного в групповых и специальных помещениях, стиле взаимодействия педагогов с детьми и родителями, а также в выборе приёмов, обеспечивающих эффективное развитие социальной адаптивности и субъектности, т. е. способности самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающим, как в благоприятных, так и в проблемных ситуациях.

Многолетняя практика работы с дошкольниками в данном направлении свидетельствует о том, что психологическое сопровождение развития социально-коммуникативной сферы личности ребёнка весьма успешно осуществляется в процессе применения уже с первых шагов пребывания малышей в детском саду элементов комплексной сказкотерапии.

В основе метода сказкотерапии лежит идея о том, что каждая сказочная ситуация несёт в себе скрытый смысл, являющийся ключевым механизмом для решения сложных жизненных ситуаций.

Психолого-педагогическая привлекательность сказок для воспитания и развития личности ребёнка, их главные достоинства заключаются в следующих особенностях:

- Отсутствие в сказках прямых нравоучений. В сказке никто специально не учит ребёнка «жить правильно». События сказочной истории естественно и логично вытекают одно из другого, предоставляя возможность не дидактично формировать представления детей о базовых жизненных ценностях.

- Неопределенность направления действий главного героя. Часто находясь в ситуации выбора, герой сам ищет путь решения сложных ситуаций, предоставляется множественность способов социального поведения.

- Образность и метафоричность сказочного языка, кладезь мудрости. Каждая сказочная ситуация имеет множество граней и смыслов. Одна и та же сказка может помочь ребёнку в различные периоды жизни разрешить разные актуальные проблемы социально-личностного характера.

- Победа добра и счастливый конец сказки поддерживают в детях ощущение психологической защищённости.

- Ореол тайны и волшебства. Сказка, как живой организм, - в ней всё дышит, в любой момент любой предмет, даже камень, может ожить и заговорить. Слушая сказку, ребёнок непроизвольно вживается в повествование. Он может идентифицировать себя с главным героем или с другими одушевленными персонажами. При этом развивается способность ребёнка децентрироваться, вставать на место другого, формируется его эмоциональный интеллект, закладываются основы самосознания.

Эффективность применения элементов метода комплексной сказкотерапии в работе с дошкольниками обусловлена их низкой рефлексивностью в отношении осознания и понимания особенностей своего поведения, недостаточной мотивированностью для проявления потребности в самоизменении, а также малой степенью развития эмоционального интеллекта, неумения соотносить свои желания, стремления с интересами других людей, проявлять эмоциональную отзывчивость.

Взаимодействие ребёнка со сказочными образами в совместной с психологом и сверстниками игровой творческой деятельности не только помогает выявить его актуальные социальные и личностные проблемы, но и обеспечивает развитие способности тонко чувствовать другого и происходящее вокруг, умения вставать на его место, смотреть на мир социальных отношений с разных позиций. Данный метод прихопрофилактической и развивающей работы способствует приобщению дошкольников к социальным ценностям, формирует их первичные представлений о себе и окружающем обществе, развивает у детей положительное самовосприятие, стимулирует потребность в проявлении личностной инициативы, любознательности, способности к творческому самовыражению. Кроме того, такое игровое сотрудничество детей активно развивает их коммуникативные навыки, сплачивает группу, повышает социальный статус непопулярных сверстников. Дети приобретают умение принимать участие в коллективных делах, договариваться, уступать, принимать и оказывать помощь, уважительно относиться к окружающим людям, спокойно отстаивать свою точку зрения, не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях, находить конструктивный выход из них.

Являясь участником творческой лаборатории педагогов-психологов, созданной на базе АНО ДО «Планета детства «Лада», занимающихся разработкой психопрофи-

лактических программ для дошкольников с применением элементов комплексной сказкотерапии, хочу представить опыт работы с детьми младшего дошкольного возраста и продемонстрировать возможности описанного метода в осуществлении их благоприятного социально-коммуникативного развития.

При составлении развивающих психопрофилактических программ, прежде всего, важно выделить наиболее характерные возрастные психологические особенности детей, присущие их поведенческим проявлениям и имеющие непосредственное отношение к социальному развитию личности. В связи с этим становится возможным определить основные значимые направления личностного и социально-коммуникативного развития конкретной группы детей, спланировать задачи предстоящего взаимодействия, осуществить подборку художественных сказок и продумать варианты форм и методов работы с ними.

Художественные сказки (народные и авторские) были выбраны не случайно, поскольку в них содержались и дидактический, и психокоррекционный, и психотерапевтический, и даже медитативный аспекты. Для народных сказок характерно единство человека и природы, использование принципа «оживотворения». Авторские художественные сказки более образны, чем народные. Они рассказывают о частных сторонах жизни, что является чрезвычайно важным для организации психологического сопровождения успешного социального развития ребёнка.

Дошкольникам 3-5 лет наиболее понятны и близки сказки о животных и сказки о взаимодействии людей с животными. В этом возрасте дети часто идентифицируют себя с животными, легко перевоплощаются в них, любят копировать их манеру поведения.

Начиная с 5 лет, ребёнок идентифицирует себя преимущественно с человеческими персонажами: Принцами, Царевнами, Солдатами и пр. Чем старше становится ребёнок, тем с большим удовольствием он слушает истории и сказки про людей, потому что в этих историях содержится рассказ о том, как человек познает мир людей, мир природы, мир вещей. Примерно с 5-6 лет ребёнок предпочитает волшебные сказки.

Таким образом, в основу психопрофилактической программы с применением элементов комплексной сказкотерапии для детей младшего дошкольного возраста были заложены три значимых направления их личностного и социально-коммуникативного развития: адаптация к условиям детского сада, осознание своего Я и взаимодействие с окружающими.

Задачами блока «Я пришёл в детский сад» являются: профилактика и преодоление стрессовых состояний у детей в период привыкания к посещению детского сада, формирование интереса к событиям, происходящим в детском саду, новым возможностям; снижение эмоционального и мышечного напряжения в ситуации разлуки с близкими родственниками; сплочение нового детского коллектива.

Блок программы, направленный на осознание ребёнком себя, предполагает следующие векторы: «Я расту», «Я сам!», «Я умею». При этом решаются такие задачи, как: расширение знаний о своём развитии, формирование представлений о собственном прошлом, настоящем и будущем; развитие положительного самопринятия, поддержка проявления самостоятельности; развитие чувства уверенности в себе, мотивирование детей на осуществление личностно и социально значимых достижений.

Последний блок программы, освещающий проблемы, возникающие у ребёнка младшего дошкольного возраста при взаимодействии с окружающими, имеет название «Я общаюсь». Его задачами являются: развитие коммуникативных навыков, формирование доброжелательного и уважительного отношения к сверстникам, развитие эмо-

циональной отзывчивости, стремления принимать и оказывать помощь, обучение конструктивным способам выхода из простых конфликтных ситуаций.

В качестве примера проведённой подборки сказок для психопрофилактической и развивающей работы с детьми младшего дошкольного возраста продемонстрируем перечень произведений для реализации задач блока «Я общаюсь»:

1. С.Я Маршак «О глупом мышонке»
2. Н. Никитина «Слоненок с шариками»
3. С. Прокофьева «Сказка про башмачки»
4. Венгерская народная сказка «Два жадных медвежонка»
5. Русская народная сказка «Заяц - хваста»
6. Русская народная сказка «Маша и медведь»
7. Русская народная сказка в обработке К.Д. Ушинского «Козлятки и волк»
8. С. Прокофьева «Когда можно плакать»
9. С.Прокофьева «Сказка о высунутом язычке»
10. С. Прокофьева «Сказка о грубом слове «уходи»
11. С. Прокофьева «Сказка про маленький дубок»
12. О. Панку – Яшь «Не только в детском саду»
13. Русская народная сказка «Заюшкина избушка»
14. Русская народная сказка «Пузырь, соломинка, да лапоть»
15. С. Прокофьева «Сказка о первых ягодах»
16. О.В. Хухлаева «Случай в лесу»
17. В. Сутеев «Кораблик»
18. С. Михалков «Песенка друзей».

При разработке занятий нашей программы, в процессе составления конспектов мы, как и авторы, которые применяют данный метод, опирались на структуру сказкотерапевтического занятия, предложенную Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой.

Для того чтобы дети смогли погрузиться в воображаемую ситуацию необходимо, во-первых, создать особую сказочную среду, воссоздающую у детей чувство защищённости и тайны. Психолог может стать волшебником, надев корону, накидку, сказочное платье, и создать вокруг себя Волшебную страну, регулируя освещение в помещении, используя сказочные элементы: блестящие легкие ткани, декорации. Каждый предмет, который дети увидят в комнате, может принимать участие в сказочном процессе. Обогатит сказочное впечатление специально подобранная медитативная, уравновешивающая, расслабляющая музыка. Комнату, где проходят занятия, лучше освободить от привычной для детей мебели и игрушек. Если обычную обстановку невозможно изменить, то стоит задрапировать ее ширмами и тканями. Дети, входя в привычную комнату и не узнавая ее, уже начинают настраиваться на восприятие нового и необычного.

Во-вторых, следует осуществить ритуал «входа в сказку», окончательно настроить малышей на совместную работу. В качестве такого ритуала в своей программе мы использовали наряду с постоянно повторяющейся речёвкой разнообразные упражнения пальчиковой гимнастики, в которых вспоминается главный герой сказки или имеется прямая связь с её темой. Выбор пальчиковой гимнастики в работе с младшими дошкольниками неслучаен. Именно с помощью стихотворного ритма, заложенного в каждом игровом упражнении, дети легче концентрируют внимание, массаж пальцев и кистей рук снижает мышечное и эмоциональное напряжение, активизируется работа речевых центров коры головного мозга и развивается мелкая моторика, необходимая

для успешного овладения навыками самообслуживания и различными видами продуктивной деятельности.

Следующий этап занятия – повторение. Психолог задаёт детям вопросы о том, что происходило на пошлой встрече со сказкой; получилось ли у малышей использовать новый опыт в течение тех дней, пока не было встреч.

Далее используется этап расширения. Он предполагает рассказывание детям новой сказки. Психолог спрашивает, хотят ли дети попробовать, помочь какому-либо персонажу из сказки.

Затем на этапе закрепления совершаются символические путешествия и превращения, проводятся игры, позволяющие приобрести новый опыт, проявить социально и индивидуально значимые качества личности ребёнка.

Весьма важно осуществить интеграцию, проанализировав вместе с детьми, в каких ситуациях их жизни можно применить новый опыт, подаренный сказкой.

Резюмирование помогает связать приобретённый опыт с уже имеющимся у конкретного ребёнка. При этом психолог спрашивает малышей: бывало ли подобное с ними или их друзьями и как теперь они поступили бы, познакомившись с данной сказкой.

При завершении путешествия по сказке, необходимо подготовить детей к взаимодействию в привычной социальной среде. Для этого используется ритуал «выхода из сказки». В рамках реализации нашей программы в конце занятия мы использовали рифмованную речёвку, в которой дети прощались со сказкой и совершали символические действия для сохранения в своей душе самого важного, чем поделилась с ними сказка.

Для того, чтобы постоянно поддерживать интерес детей к работе со сказками существует множество разнообразных форм, которые всегда являются как организационными, так и психологическими ресурсами взаимодействия.

Рассказывание и анализ сказок может быть построен в форме групповой дискуссии, где каждый ребёнок высказывает своё мнение относительно того, что «зашифровано» в той или иной сказочной ситуации. Однако младшие дошкольники, слушая сказки, часто внедряются в их содержание, непроизвольно устанавливая аналогии с собственным жизненным опытом. Поэтому для данного возраста эффективен приём сочинения собственного конца сказочной истории. При этом ребенок отражает свою проблемную ситуацию и способы её решения. Она даёт возможность отреагировать значимые эмоции, выявить внутренние конфликты и затруднения социального развития.

У детей младшего дошкольного возраста наглядно-действенное мышление преобладает, хотя начинают постепенно формироваться предпосылки наглядно-образного мышления. Именно поэтому важно проиллюстрировать малышам сказочные события, сделать их видимыми и осязаемыми. Как нельзя лучше подходят для этого приёмы сказочной куклотерапии и «оживления» сказки в песочнице посредством техники ведомой игры.

Хорошо разыгранное сказочное действие захватывает детей, создаёт у них ощущение сопричастности к событиям. Работа с разными видами кукол (куклы-марионетки, пальчиковые куклы, теневые куклы) и коллекцией миниатюрных фигурок для песочницы позволяют совершенствовать и выражать через них те эмоции, которые обычно ребёнок по каким-то причинам не может себе позволить проявить.

Использование телесно-ориентированных техник способствует развитию понимания языка прикосновений, телесная коммуникация, сопровождаемая сказочными образами, формирует у малышей опыт позитивной невербальной коммуникации, что

влияет на сплочение детских коллективов, установление доверительных и доброжелательных межличностных отношений.

В контексте сказкотерапии возможно применение арт-терапевтических приёмов. С младшими дошкольниками это, как правило, спонтанное рисование на бумаге и песке, так как свободные ассоциации проявляются в рисунке и помогают глубже затронуть эмоциональную составляющую восприятия, сделать полученные знания личностно значимыми.

Главной задачей при комбинировании различных форм работы со сказками остаётся создание условий для осознания ребёнком внутри сказочной ситуации собственных возможностей, развитие мотивации для того, чтобы научиться применять их в реальной жизни.

Особо эффективным приёмом в работе с дошкольниками является сказочная игротерапия, именно она помогает смоделировать условия для переноса полученных знаний и пережитых в процессе восприятия сказки эмоций в реальную социальную обстановку, проявить при взаимодействии со сверстниками значимые созидательные качества, испытать внутренние личностные силы и получить поддержку окружающих.

Учёт взаимосвязи когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов при формировании социально-коммуникативных навыков у дошкольников является основным подходом к организации развивающей деятельности.

Эмоциональный фон, является необходимым условием для получения ребёнком личностного знания. Благодаря эмоциональной окрашенности личностное знание может оказывать гораздо большее влияние на поведение ребёнка, стать частью его личного опыта, что маловероятно при предоставлении дошкольникам, в силу их возрастных особенностей, знаний общего характера. Поэтому конкретные жизненные ситуации, происходящие с детьми и разыгранные в виде сказочных образов, являются источником их развития и накопления социально-личностного опыта.

Устойчивый интерес детей к занятиям с использованием элементов комплексной сказкотерапии, их оживлённое и охотное участие при каждой форме работы во время встречи со сказкой, а также положительные отзыва воспитателей и родителей, отмечающие в своих наблюдениях благоприятные изменения в состоянии социального микроклимата в группе и оптимизацию межличностных отношений детей, свидетельствуют об эффективности данного метода для успешной социализации дошкольников.

Практика применения данной технологии в работе с детьми на базе детского сада №194 «Капитошка» автономной некоммерческой организации дошкольного образования «Планета детства «Лада» городского округа Тольятти ежедневно убеждает в том, что она соответствует возрастным психологическим особенностям, возможностям и потребностям младших дошкольников, является доступной и интересной формой их развивающего психологического сопровождения, способствуя развитию позитивной вербальной и невербальной коммуникации, формированию активной жизненной позиции, обучает детей находить внутренние ресурсы для преодоления трудных жизненных ситуаций, создания комфорта вокруг и внутри себя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. СПб.: Речь, 2006. 176с.

2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказками. СПб.: Речь, 2006. 240с.

3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Игры в сказкотерапии. СПб.: Речь, 2006. 208с.

4. Тренинг по сказкотерапии / Под ред. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой. СПб.: Речь, 2006. 176с.

5. Формирование ключевых компетентностей у детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / О.В. Дыбина (и др.). Тольятти: ТГУ, 2009. 114с.

6. Проект Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, разработанный во главе с директором Федерального института развития А. Асмоловым. Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации, 20013.

USE OF ELEMENTS OF SKAZKOTERAPII TO WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN FOR THE IMPLEMENTATION OF THEIR SUCCESSFUL SOCIALIZATION

©2013

N.V. Soboleva, pedagogue-psychologist
ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad №194 «Kapitoshka», Togliatti (Russia), O.Sobolev@vaz.ru

УДК 373.2

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С РОДИТЕЛЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ

© 2013

О.В. Соколова
АНО ДО «Планета детства «Лада» ДС №179 «Подснежник», Тольятти (Россия), Metod179@pdlada.ru
Т.Ф. Чебуренкова
АНО ДО «Планета детства «Лада» ДС №179 «Подснежник», Тольятти (Россия), Metod179@pdlada.ru

Воспитание, как процесс целенаправленного формирования личности, осуществляется социальными институтами, ведущее место среди которых занимает семья. В семье осуществляется преемственность поколений, социализация детей, что включает в себя передачу семейных ценностей и стереотипов поведения.

Известный отечественный психолог Л.С. Выготский писал, что семья является важнейшим элементом социальной ситуации развития. В семье социализация происходит наиболее естественно и безболезненно, а основной ее механизм – воспитание.

Семья в наибольшей мере подвержена влиянию реформаторских социальных изменений во всех сферах жизни общества, поскольку их результаты непосредственно отражаются в ее экономическом благосостоянии, стабильности и воспитательном потенциале. Чем значительнее перемены в нашем обществе, тем основательнее семья. Однако, исторический опыт показывает, что в периоды социальных перемен именно институт семьи проявляет консерватизм, инертность в принятии новых парадигм и в силу своей традиционности не может гибко перестроиться. Здесь на помощь молодой семье должно придти общественное воспитание: сначала детский сад, потом школа.

Сегодня уже не ведется спор о том, что важнее в становлении личности семья или общественное воспитание. Современная наука единодушна в том, что без ущерба для развития личности ребенка невозможно отказаться от семейного воспитания, по-

скольку его сила и действенность несравнимы ни с каким, даже очень квалифицированным общественным воспитанием.

Семья и дошкольное учреждение – два наиболее важных института социализации дошкольника.

Мир семьи для дошкольника – это ориентир модели в усвоении ребенком норм человеческих отношений, приобретение социального опыта, в формировании личности ребенка как субъекта деятельности. Семья выступает носителем разнообразных чувств, половых различий, она предоставляет ребенку право пользоваться ее достижениями, реликвиями, получать первые уроки сопричастности к тому, что дорого каждому человеку (привязанность, доверие, любовь, сочувствие, уважение, взаимопомощь и т.д.).

Детский сад ориентирован на выполнение социального заказа от родителей – помочь, поддержать, поправить, дополнить их воспитательную деятельность. В дошкольном учреждении ребенок получает всестороннее развитие, приобретает умение адаптироваться в обществе, окружающей действительности, взаимодействовать с другими детьми, взрослыми, проявлять собственную активность.

Так, семья и детский сад выполняют одну и ту же функцию – воспитательную. Родители и педагоги призваны взаимодействовать максимальному развитию ребенка на те аспекты воспитательной деятельности, в области которых каждый из них обладает теми или иными преимуществами.

На современном этапе в основу совместной деятельности семьи и дошкольного учреждения заложены следующие принципы:

- открытость детского сада для семьи (каждому родителю обеспечивается возможность знать и видеть, как живет и развивается его ребенок);
- единое понимание педагогами и родителями целей и задач воспитания и развития детей;
- сотрудничество педагогов и родителей в воспитании детей (помощь, уважение и доверие к ребенку, как со стороны педагогов, так и со стороны родителей);
- создание активной развивающей среды, обеспечивающей единые подходы к развитию личности в семье и детском коллективе;
- постоянный анализ процесса взаимодействия семьи и дошкольного учреждения, его промежуточных и конечных результатов.

Идея взаимосвязи общественного и семейного воспитания, а так же взаимной ответственности педагогов, родителей и общественности нашла свое отражение в ряде нормативно-правовых документов, в том числе Законе РФ «Об образовании», «Положении о дошкольном образовательном учреждении» и др.

Так в Законе РФ «Об образовании» записано, что родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем возрасте. В соответствии с этим меняется и позиция дошкольного учреждения в работе с семьей. Каждый детский сад определяет условия работы с родителями, совершенствует содержание, формы и методы сотрудничества дошкольного учреждения и семьи в воспитании детей с учетом изменяющихся условий, вариативных образовательных программ, запросов семей и многое другое.

Так, в настоящий, стремительный век нана-технологий в большинстве развитых стран происходит развитие информационно – коммуникативных технологий (ИКТ) и распространении их во все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и в систему образования.

В нашей стране реализуется стратегия развития информационного общества, которая связана с доступностью информации для всех категорий граждан и организаций доступа к этой информации.

В системе российского образования в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года» говорится: - «Компьютерные технологии призваны в настоящий момент стать не дополнительным «довеском» в обучении и воспитании, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его качество».

Считаем, что современные родители, овладевшие навыками работы на компьютере, должны быть активными пользователями ИКТ. Информационно-коммуникативные технологии имеют прекрасную возможность донести до родителей всю ту информацию, которая необходима для развития детей, для его социализации в обществе, для взаимодействия с детским садом, для общения родителей между собой и многое другое. Зачастую родители прибегают в детский сад за ребенком «на минуточку», не успевая пообщаться с воспитателем, узнать его успехи и неудачи, а педагог на ходу подаст ему «информационный лист» или тексты со стихами, которые необходимо выучить. На этом заканчивается общение «воспитатель – родитель». Современные родители заняты добыванием средств к существованию, что приводит к сокращению времени, которые мамы и папы должны уделить воспитанию и образованию своих детей. Поэтому мы, педагоги, вынуждены искать новые пути взаимодействия с семьями воспитанников. Наше новое, молодое поколение педагогов – дошкольников предлагает такую форму взаимодействия как ИКТ в воспитании и образовании дошкольников. ИКТ в детском саду - это новый подход социального взаимодействия педагогов с родителями своих воспитанников.

Использование информационно – коммуникативных технологий в детском саду расширяет возможности педагогов, специалистов, медицинского персонала, заведующего детским садом в социальном взаимодействии с родителями воспитанников. Педагоги, сотрудники и родители могут взаимодействовать как непосредственно, так и опосредовано.

С позиции общения дошкольного учреждения и семьи, многие ученые (О.И. Давыдова, Л.Г. Богословцев, А.А. Майер, Е.С. Евдокимова и др.) взаимодействие рассматривают как процесс организации такого воспитания, при котором педагоги и родители постоянно обмениваются опытом, внедряя в практику наиболее ценные приемы воспитательного воздействия на детей, то есть действия общие, связанные, обусловленные и дополняющие друг друга. Если говорить о социальном взаимодействии, то его принято рассматривать как взаимодействие между двумя и более индивидами, в процессе которого передается социально значимая информация или осуществляются действия, ориентированные на другого.

На сегодняшний день каждая семья имеет компьютер, ноутбук, при помощи которых родители общаются с родственниками, одноклассниками, привлекая к общению своих детей, выкладывают фотографии о удачно проведенном выходном дне, отпуске, празднике, поездке на дачу и многое другое. Поэтому, мы, воспитатели, решили направить в нужное, полезное, воспитательное русло всю эту информационно-коммуникативную информацию, которую размещают родители наших воспитанников для воспитания и развития.

Для начала общения с родителями в интернете предлагаем обменяться электронными адресами. Далее предлагаем формы взаимодействия, используя ИКТ. Это «Детский сад – родители» (информация от педагогов и администрации детского сада

по всем вопросам для родителей детского сада), «Родители – родители» (общение родителей воспитанников детского сада друг с другом по различным вопросам, в том числе и обмен опытом) и «Родители – детский сад» (обратная связь, информация от родителей, вопросы педагогам и администрации детского сада).

Работа детского сада с родителями, используя ИКТ, строится по нескольким направлениям:

- закрепление здоровья детей (совместно с медицинской и педагогической службой);
- создание единого образовательного пространства (совместно со специалистами);
- защита прав ребенка, повышение родительской компетентности в вопросах воспитания;
- формирование личности ребенка и индивидуальная воспитательная работа (совместно с педагогом – психологом);
- организация семейного досуга, праздников детских именин.

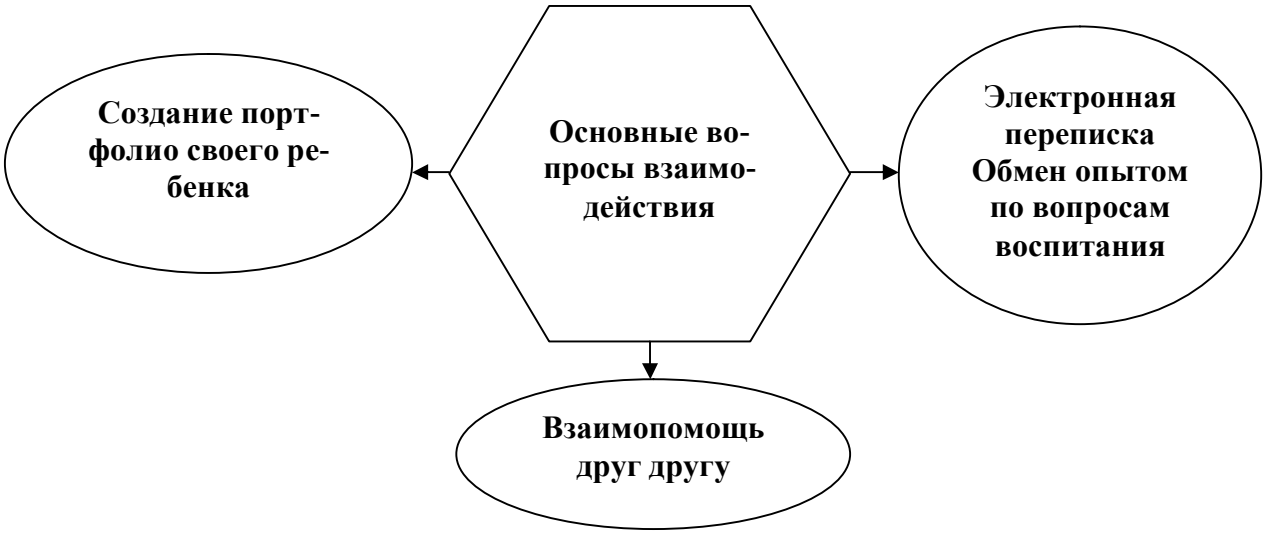
Взаимодействие «Детский сад – родители»



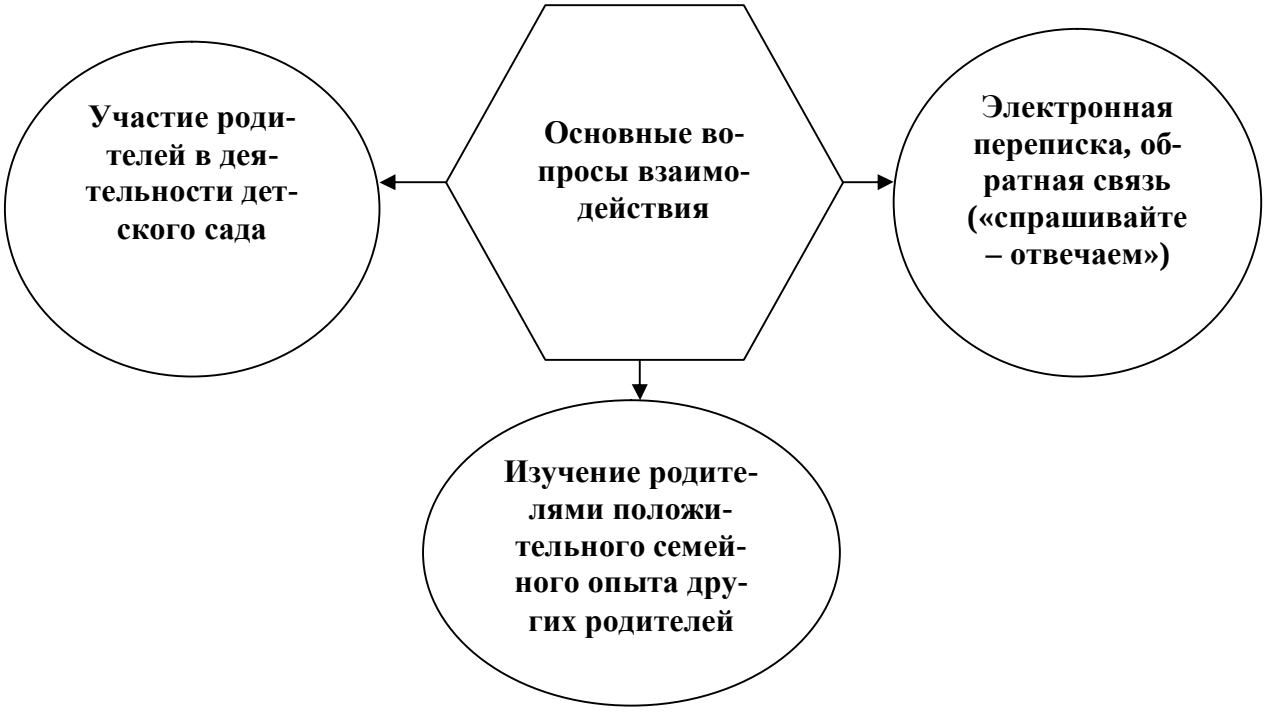
Интернет – журнал – новая на сегодняшний день информационно – коммуникативная форма социального взаимодействия с родителями воспитанников группы, а может и всего детского сада. Предложенный «Интернет – журнал» позволяет родителям группы (или всего детского сада) познакомиться с содержанием и методикой

воспитательно – образовательного процесса, организуемым в группе или детском саду по какой – то одной проблеме, например «Социальное развитие дошкольников».

Взаимодействие «Родители – родители»



Взаимодействие «Родители – детский сад»



Содержание, организация и методика сотрудничества детского сада и родителей, родителей и родителей, родителей и детского сада с использованием ИКТ включает:

- единство в работе детского сада и семьи по воспитанию детей;
- взаимное доверие во взаимоотношениях между педагогами и родителями, понимание нужд и интересов ребенка и своих обязанностей, как воспитателей;
- укрепление авторитета педагогов в семье и родителей в детском саду;
- установление правильных отношений на основе доброжелательной критики и самокритики;

- взаимопомощь в совместной работе по воспитанию дошкольников (повседневная помощь детского сада родителям в воспитании детей и помощь родителей детскому саду в многообразии хозяйственной и воспитательной работе);

- изучение лучшего опыта семейного воспитания, пропаганда его среди широкого круга родителей, использование в работе детского сада положительных методов семейного воспитания;

- использование разнообразных форм работы детского сада с семьей в их взаимосвязи (знакомство с родителями и другими членами семьи, консультации с приглашением специалистов, групповые и общие родительские собрания с показом открытых мероприятий, конференции, родительские клубы, совместные мероприятия в игровых и соревновательных формах, наглядные формы работы);

- индивидуальные и групповые формы работы с родителями, которые дополняют друг друга (ежедневное общение воспитателя с родителями создает возможности для индивидуальной работы, для укрепления связей между семьей и детским садом);

- систематическую плановую связь детского сада с родителями в течение всего года с учетом задач и содержания образовательной работы с детьми;

- привлечение актива родителей, общественности к деятельности дошкольного учреждения, к работе с семьями.

Большая роль детского сада по отношению к семье с использованием ИКТ принадлежит комплексу факторов:

- планомерное активное распространение педагогических знаний среди родителей;

- практическая помощь семье в воспитании детей;

- организация пропаганды положительного опыта общественного и семейного воспитания;

- вовлечение родителей в педагогическую деятельность;

- активизация их педагогического самообразования.

- вовлечение родителей в жизнедеятельность детского сада.

В.А. Сухомлинский считал, что педагогика должна стать наукой для всех – для учителей, и для родителей. Любая успешная воспитательная работа совершенно немыслима без системы педагогического просвещения, повышения педагогической культуры родителей, которое является важной составной частью общей культуры.

Под педагогической культурой родителей понимается их достаточная подготовленность, сообщение им знаний, формирование у них педагогических умений, навыков, рефлексивного отношения к себе, как к педагогам.

Весьма существенно при этом и отношение родителей к воспитанию. Ответственное отношение к родительским обязанностям, желание, как можно лучше воспитывать своих детей – неотъемлемая составная часть педагогической культуры родителей.

Информационно – коммуникационные технологии (ИКТ) обладают сегодня колоссальными возможностями по использованию их в образовательном процессе, но необходимы специальные условия для их эффективного использования.

Современные ДОУ еще только делают первые шаги по внедрению ИКТ в образовательный и воспитательный процессы, но уже на первых ступенях они встречаются с рядом трудностей, начиная от низкого уровня компетентности педагога в данном вопросе и закачивания отсутствием знаний и навыков по разработке информационно – компьютерной среды в ДОУ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванова Н.В., Бардинова Е.Ю., Калинина А.М. Социальное развитие детей в ДОУ: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2008. 153с.
2. Кон И.С. Ребенок и общество. М., 2003. 254с.
3. Детский сад и семья/под редакцией Репиной Т.А. М.: Педагогика. 1997. 58с.
4. Васильева Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2001. 120с.
5. Гладкова Ю.А., Баринова Н.М. Технологии педагогического общения с родителями // Справочник старшего дошкольного воспитателя. 2010. №2. 48с.
6. Данилина Т.А., Лагода М.Б., Зуйкова М.Б. Взаимодействие дошкольного учреждения с социумом: Пособие для практических работников дошкольных образовательных учреждений. М., 2003. 86с.
7. Данилина Т.А. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей // Дошкольное воспитание. 2000. №1.
8. Диагностика направленности ребенка на мир семьи / Под ред. О.В. Дыбиной. Центр педагогического образования. М., 2009.
9. Петрущенко Н.А., Зенченко Н.Е. Детский сад и семья – взаимодействие и сотрудничество // Воспитатель. 2009. №9.
10. Ушилов С.С. Информационные технологии. Учебное пособие. М.-СПб, 2001. 256с.

ON INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN SOCIAL INTERACTION WITH PARENTS OF PRESCHOOLERS

© 2013

O.V. Sokolova

ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad №179 «Podsnezhnik», Togliatti (Russia), Metod179@pdlada.ru

T.F. Cheburenkova

ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad №179 «Podsnezhnik», Togliatti (Russia), Metod179@pdlada.ru

УДК 373.2

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПО СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМУ РАЗВИТИЮ ВОСПИТАННИКОВ

© 2013

Л.В. Соловьёва, заместитель заведующего по воспитательной и методической работе

АНО ДО «Планета детства «Лада» ДС №194 «Капитошка», Тольятти (Россия), samitunet@mail.ru

Важной задачей дошкольных образовательных организаций (ДОО) становится совершенствование педагогического процесса и повышение развивающего эффекта образовательной работы с детьми посредством создания среды, направленной на развитие социально-коммуникативной сферы дошкольников, обеспечивающей самостоятельную деятельность каждого ребенка, позволяющей ребенку проявить собственную активность и наиболее полно реализовать себя.

К настоящему времени в отечественной педагогике и психологии накоплен богатый опыт воспитания и обучения дошкольников на основе создания предметно-пространственной среды в ДОО, который во многом предопределил подходы к решению проблемы настоящего исследования:

- обеспечение преемственности психического развития детей в их деятельности (Т.И. Белова, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.В. Зеньковский, А.Н. Леонтьев, А.Ж. Овчинникова и др.);

- создание системы развивающих игрушек и дидактических пособий для детей раннего и дошкольного возраста (Н.Т. Гринявичене, Е.В. Зворыгина, Г.Г. Локуциевская, С.Л. Новоселова, А.А. Овчинников, Н.Н. Поддьяков, Л.А. Парамонова и др.);

- формирование архитектурно-планировочных решений интерьера и экстерьера ДОО с целью создания наиболее комфортной обстановки для детей и взрослых (О.А. Барханова, Н.М. Браиловская, Г.Б. Маркизова, Н.В. Михеева, Г.Н. Пантелеев, Л.Н. Пантелеева, Ю.П. Филенков, Н.Н. Щетинина и др.);

- преобразования материально-технического обеспечения педагогического процесса в ДОО на основе принципов построения развивающей среды, формирование системы развивающей предметной среды детского сада (О.В. Артамонова, JI.M. Кларина, С.JL Новоселова, В.А. Петровский, JI.A. Смывина, Л.П. Стрелкова и др.).

Значимость новых подходов к моделированию предметно-пространственной среды определяет необходимость поиска путей и средств социально-коммуникативного развития воспитанников. Особенностью всех этих исследований является усиленное внимание к построению предметно-пространственной среды как развивающей, что предусматривает новые подходы к ее организации в педагогическом процессе с опорой на личностно-ориентированную модель взаимодействия детей и взрослых.

По словарю Ожегова среда трактуется как: 1) условия, благоприятные для существования, порождения чего-нибудь; 2) окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов; 3) окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий.

Современными учеными среда понимается как окружающее человека пространство, как сложная система внешних обстоятельств, необходимых для жизни и развития человека. Являясь активным существом, человек в процессе открытого динамичного и диалогичного взаимодействия преобразует среду. Характер этого преобразования, практического влияния на среду определяется особенностями отношения к ней или переживанием.

Новые стандарты к дошкольному образованию определяют социально-коммуникативное развитие ребенка как: способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В состав социально - коммуникативной компетентности включают совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное общение. Социально коммуникативная компетентность предполагает умение изменять глубину и круг общения, понимать и быть понятым партнерами по общению. Социально коммуникативная компетентность - это развивающийся и в значительной мере осознаваемый опыт общения между людьми, который формируется в условиях непосредственного взаимодействия. Процесс совершенствования коммуникативной компетентности связан с развитием личности ребенка. В связи с этим перед руководителем ДОО встает задача осмысления особенностей предметно-

пространственной среды, формирования новых взаимоотношений с педагогическим коллективом, родителями, школой, другими социальными институтами с позиции рационального использования тех ресурсов, которыми располагает дошкольное учреждение. При этом возрастает значимость построения таких организационных структур, которые обеспечивали бы создание условий для более рационального построения предметно-пространственной среды как фактора повышения эффективности педагогического процесса в рамках социально-коммуникативного развития воспитанников. Таким образом, возникает противоречие между потенциальными возможностями предметно-пространственной среды как фактора развития личности ребенка и обоснованными теоретическими подходами к её проектированию. Выявленное противоречие обозначает проблему, определяющую дальнейшее направление работы дошкольной образовательной организации: какой должна быть организация предметно-пространственной среды, способствующая наиболее эффективному социально – коммуникативному развитию воспитанников; условия её успешной реализации. Необходимо дополнительно исследовать организационно-педагогические подходы к созданию предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации по социально-коммуникативному развитию воспитанников. Мы предполагаем, что создание предметно-пространственной среды как средства социально-коммуникативного развития воспитанников может быть эффективно, если:

- разработан и реализован на практике «проект-комплекс» построения предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации по социально коммуникативному развитию воспитанников направленный на оборудование групповых помещений, специализированного кабинета, территории детского сада;

- разработано и внедрено содержание «проект-комплекса» по социально-коммуникативному развитию с учетом возрастных особенностей детей. Методологическую основу данного исследования составляют философские, социологические, психологические и педагогические концепции реформирования системы образования на основе гуманистических принципов, теоретические положения о развитии личности в зависимости от влияния среды, фундаментальные исследования, раскрывающие целостность и системность педагогического процесса. Ведущими в определении теоретических основ исследования были труды Т.Й. Беловой, У. Бронфенбреннера, Л.С. Выготского, В.В. Зеньковского, Г.А. Ковалева, Р.С. Немова, в которых среда рассматривается как совокупность внешних условий, факторов и объектов, находящихся в определенных взаимоотношениях и непосредственно включенных в контекст развития ребенка. В основу научного поиска положены идеи известных ученых по проблемам организации развивающей среды ДОО в условиях личностно-ориентированного взаимодействия детей и взрослых (С.Л. Новоселовой, В.А. Петровского, Л.М. Клариной, Л.А. Смывиной, Л.П. Стрелковой, Р.Б. Стеркиной и др.).

Теоретическая значимость исследования данной проблемы состоит в том, что определены особенности построения предметно пространственной среды в рамках социально-коммуникативного развития ребенка: содержательные (материально-техническое обеспечение, содержание программно-методического обеспечения с учетом ориентации на культурные и педагогические обычаи и традиции ДОО); процессуальные (обеспечение взаимодействия детей и взрослых в зависимости от цели образования ДОО, его приоритетной функции, от структуры и типа организации); технологические (использование разных методов и средств активизации деятельности, обеспечивающих социально-коммуникативное развитие личности), которые опреде-

ляют предметно-пространственную среду как объект организационно-педагогической деятельности руководителя ДОО.

Исследования предметной среды ведутся уже давно. В 1989 году Министерством образования России был создан авторский коллектив, который разработал Концепцию дошкольного воспитания. А в 1993 году – концепция получила дальнейшее развитие – коллективом психологов и педагогов под руководством В.А. Петровского и С.Н. Новоселовой были сформулированы основные принципы построения предметно-развивающей среды с учетом психолого-педагогических требований. Большинство специалистов используют концепцию доктора психологических наук С.Л. Новоселовой: «Развивающая предметная среда - это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально модернизирующая содержание развития его духовного и физического облика. Обогащенная развивающая среда предполагает единство социальных и природных средств обеспечение разнообразной деятельности ребенка».

Принципы построения предметно-развивающей среды в ДОУ:

- принцип дистанции при взаимодействии, ориентирующий на организацию пространства для общения взрослого с ребенком «глаза в глаза», способствующего установлению оптимального контакта с детьми, который реализуется через уголок «уединения», логопедический, кабинет психолога; Одно из условий, которое дает педагогу приблизиться к позиции ребенка, а ребенку «подняться» до позиции воспитателя – это разновозрастная мебель.

- принцип активности, самостоятельности, творчества, возможности ее проявления и формирования у детей и взрослых путем участия в создании своего предметного окружения. Например: «Стена творчества» - полоска обоев, на которых дети могут по желанию рисовать что угодно. Пустые рамки для рисунков детей. Звуковой дизайн: шум моря, звуки леса, голоса птиц.

- принцип стабильности – динамичности, ориентирующий на создание условий для изменения и созидания окружающей среды в соответствии со «вкусами, настроениями, меняющимися возможностями детей»;

- принцип комплексирования и гибкого зонирования, реализующий возможность построения непересекающихся сфер активности, позволяющий детям свободно заниматься одновременно разными видами деятельности, не мешая друг другу. Их размещение и содержание зависит от возрастных, половых и индивидуальных особенностей детей группы.

- принцип эмоциогенности среды – предметная деятельность должна находить у детей обязательный положительный эмоциональный отклик, нравится им, давать стимул к продолжению этих занятий;

- индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого – если и тем и другим комфортно в предметной деятельности, то она естественно сбудет способствовать развитию детей;

- принцип сочетания привычных и неординарных элементов в организации среды эстетическая организация среды - следует уделять особое внимание визуальному оформлению предметной среды: использование больших ярких игрушек из искуственной кожи, ткани, пластика, необычных элементов образного декора;

- принцип открытости – закрытости – представлен в нескольких аспектах:

а) Открытость природе. Единство человека и природы. Ежедневная трудовая деятельность, наблюдения, экспериментирование в экологических зонах, оформленных в соответствии с возрастом детей, постепенно приводят к пониманию того, что

природой можно не только наслаждаться, восхищаться, любоваться, но что она нуждается в помощи, в заботливых руках и охране.

б) Открытость своего «Я». Педагоги с уважением относятся к интересам, потребностям и возможностям каждого ребенка, особенно к результатам продуктивной деятельности: ежедневно на «стене творчества» появляются рисунки, поделки, результаты детского словесного творчества (стихи, рассказы, сказки). Коллективные детские работы широко используются при оформлении групп.

в) Открытость обществу. Особым правом участия в жизни детского сада пользуются родители. Создание предметно-развивающей среды невозможно без участия родителей. Объем и содержание практической и материальной помощи прежде всего обсуждается на групповых родительских собраниях с рассматриванием эскизов, рекламных проспектов. Реализация проекта предметно-развивающей среды планируется при активном участии родителей.

- принцип учета половых и возрастных различий детей - реализует возможность для девочек и мальчиков проявлять свои склонности в соответствии с принятыми в нашем обществе нормами, т.е. содержание должно отражать в равной степени интересы как девочек, так и мальчиков, в настоящее время наблюдается дисбаланс в сторону преобладания «девчоночьих» материалов и пособий, поэтому, зачатки работы с детьми с учетом их полоролевой специфики нужно начинать уже с 2-3 лет.

Среда групповых помещений должна быть оснащена как общими материалами для формировании гендерной принадлежности (образовательная область «Социализация»), так и специфическими материалами для девочек и мальчиков.

В работах О.А. Артамоновой, Т.М. Бабуновой, М.П. Поляковой раскрываются педагогические характеристики построения предметно-развивающей среды: комфортность и безопасность обстановки, выполнение санитарно-гигиенических норм; соответствие развивающей среды образовательной программе, реализующейся в детском саду; учет всех направлений развития ребенка; разнообразие сред, их рациональное расположение; обеспечение богатства сенсорных впечатлений; обеспечение самостоятельной индивидуальной деятельности; обеспечение возможности для исследования, поисковой деятельности, экспериментирования; доступное расположение предметов и пособий в соответствии с возрастом детей; создание условий для изменения среды.

В последнее время, с принятием ФГОС к дошкольному образованию, проблема создания предметно-пространственной среды, направленной на социальное развитие ребенка становится ещё более актуальной. Она должна обеспечивать возможность общения и совместной деятельности детей и взрослых; учитывать национально-культурные, климатические условия в которых осуществляется образовательная деятельность. В федеральном государственном образовательном стандарте, который вступит в силу с 1 января 2014 года, созданию среды уделяется особое место.

Таким образом, среда играет огромную роль в формировании личности ребенка дошкольного возраста и является важным аспектом его социально-коммуникативного развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдов В.В., Переверзев Л.Б. К исследованию предметной среды для детей // Техническая эстетика. 1976. №3-4. С. 4-6.

2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М.: Русский язык, 1989-1991.

3. Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург: Деловая книга, 1995. 265с.

4. Концепция дошкольного воспитания: Дошкольное образование в России. М.: Изд. АСТ, 1997. 336с.

5. Комарова Н.Ф. и др. Детский сад «Открытая система»: Программно-метод. разраб. / С.Л. Новоселова, Л.А. Парамонова, Н.А. Реуцкая. М., 1994. 99с.

6. Любимова Г.Н. О специфике предметной среды для детей дома и в дошкольном учреждении // Техническая эстетика. 1977. №12. С.11-12.

7. Любимова Г.Н. О формировании предметно-пространственной среды для детей // Техническая эстетика. 1976. №3-4. С. 1-4.

8. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда: Метод, рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детском саду и УВК. М.: Центр инноваций в педагогике, 1995. 64с.

9. Петровский В.А. и др. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В.А. Петровский, Л.М Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова. М., 1993. 102с.

10. Стеркина Р.Б., Князева О.Л. Рекомендации по организации работы дошкольных учреждений // Дошкольное воспитание. 1992. №2. С. 46-51.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR CREATING DOMAIN-SPATIAL ENVIRONMENT OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS FOR SOCIAL AND COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF PUPILS

© 2013

L.V. Solov'eva, deputy director of educational and methodical work

ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad №194 «Kapitoshka», Togliatti (Russia), samitunet@mail.ru

УДК 37.3

УСЛОВИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

© 2013

М.В. Солопова, воспитатель

АНО ДО «Планета детства «Лада» ДС №161 «Лесовичок», Тольятти (Россия), solopova.margarita@mail.ru

В условиях значительных изменений, происходящих в последнее время в нашей стране, а так же активизации дезадаптивных процессов, затрагивающих различные возрастные и социальные группы, огромное значение приобретает анализ условий успешной адаптации человека в современном мире. Формирование активной и открытой жизненной позиции, умение строить конструктивные отношения с окружающими и достойно выходить из конфликтных ситуаций отличают развивающуюся личность. Однако многие психологи и педагоги отмечают резкое увеличение числа невротизированных детей дошкольного возраста, которые испытывают трудности социализации и имеют серьёзные отклонения в развитии личности.

Изменение социальной ситуации в связи с поступлением ребёнка в детский сад сопряжено с определёнными трудностями как в овладении новыми правилами пове-

дения, так и в выстраивании отношений с воспитателем, педагогами и сверстниками. Большинство проблем, с которыми сталкивается ребёнок в детском саду, со временем и при поддержке педагогов и родителей успешно преодолевается. Однако некоторым дошкольникам в силу их индивидуальных особенностей очень трудно приспособиться к новым условиям, и родители вынуждены забирать их из детского сада, лишая тем самым важнейшего социального опыта. В связи с этим особую актуальность приобретают поиск путей и определение границ влияния взрослых на процесс вхождения ребёнка в социум, а так же анализ факторов, определяющих психологическое благополучие дошкольника.

Психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга и представляют собой модель устойчивого развития и нормального функционирования человека во взаимодействии со средой. Важным условием снижения числа стрессовых ситуаций в педагогической практике является обеспечение психологической безопасности всех участников образовательного процесса.

Психологическая безопасность образовательного процесса - это состояние защищенности дошкольника от угроз его достоинству, душевному благополучию, позитивному мировосприятию и самоотношению. Поскольку психологическое здоровье - условие жизненной успешности и гарантия благополучия человека в жизни, очевидно, ни родителям, ни педагогам не стоит экономить силы на его формирование в детстве.

Сегодня проблема психологического здоровья ребёнка, его эмоционального благополучия, комфорта, встаёт очень остро. И это связано с изменениями социально-экономических условий жизни и другими факторами. А главный фактор – дефицит культуры общения и взаимопонимания людей, доброты и внимательности друг к другу.

Понимая это, педагогический коллектив должен нацеливать все силы на обеспечение физического, психоэмоционального и морального комфорта детей. Одним из важнейших направлений в работе педагогов является создание для детей комфортного психологического климата. Очень важно, с каким настроением ребёнок переступит порог детского сада. Хочется видеть каждого ребёнка, идущего в детский сад, счастливым и не обременённым непосильными для его возраста заботами.

Хороший климат в группе возникает тогда, когда все ее члены чувствуют себя свободно, остаются самими собой, но при этом уважают также и право других быть самим собой.

Воспитатель оказывает весьма существенное влияние на качество группового климата. Фактически именно воспитатель (а не дети, как нам обычно кажется) создает определенный климат в группе.

Первый шаг, который должен сделать воспитатель, заинтересованный в создании благоприятной атмосферы в группе, заключается в том, чтобы создать и проанализировать групповую ситуацию. Важнейшим в работе педагога является создание условий для развития личности ребенка, «включение» собственных механизмов саморазвития ребенка через организацию педагогом развивающей среды, личностно ориентированного общения с ребенком, предоставление ему свободы выбора деятельности, помощь в развитии его способностей, создание атмосферы психологической защищенности, эмоционального комфорта. Учитывая все это, педагогам в группах необходимо создавать условия для эмоционального благополучия каждого ребенка:

- предметно-развивающая среда,

- стиль общения воспитателя с ребенком,
- стиль общения воспитателей между собой и с помощником,
- стиль общения воспитателя с родителями,
- наблюдать, как общаются дети между собой.

Самочувствие ребенка в группе – это удовлетворенность существующими взаимоотношениями в группе, степень участия в совместной деятельности, защищенность, внутреннее спокойствие, переживание чувства «мы». Все это можно определить как эмоциональное благополучие. Эмоциональное благополучие способствует нормальному развитию личности ребенка, выработке у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям.

На психологический комфорт в группе влияет и стиль педагогического общения.

Авторитарный стиль – это директивное общение. Педагог выполняет руководящие, организаторские функции, а дети только исполнители. Они обязаны внимательно слушать, наблюдать, запоминать, выполнять, отвечать. Воспитатель не замечает, что несамостоятельность детей, безынициативность – следствие его авторитарных тенденций к гиперопеке. Желание детей для него мало что значит. Явно преобладает формальный подход к воспитанию. При организации работы в группе не учитывает отношений между детьми. Не любит и не умеет признавать свои ошибки. Услышать от авторитара «Извините, я был неправ» почти невозможно. Воспитатель этого типа низко оценивает возможности и способности детей, и в его оценочных высказываниях преобладают замечания, порицания. Педагог – авторитар прямо и публично указывает ребенку на его ошибки, недостатки поведения. Для него характерны жесткие педагогические установки.

Либеральный (попустительский) стиль. Либерал-педагог уходит от прямого руководства детским коллективом, отсюда безынициативность, недостаточно развитая ответственность, пускание дел на самотек, такой воспитатель переоценивает возможность детей, выполнение своих требований не проверяет, находится полностью во власти желаний детей, в связи с этим часто ситуативен, непоследователен в принимаемых решениях и действиях. Недостаточно решителен в трудных ситуациях, учитывает взаимоотношения в группе. Не боится признавать свои ошибки, но допускает их очень часто. Количество воспитательных воздействий зависит от ситуации. Разнообразию значения не придает.

Воспитатель – либерал – человек настроения. Если он в хорошем настроении, у него преобладают положительные оценки, если в плохом – усиливаются негативные оценки. Не обращает внимания на необходимость косвенных замечаний и порицаний.

Демократический стиль. Воспитатель – демократ учитывает особенности возраста детей и оптимально делит функции между собой и детьми. Проявляет максимум требований к детям и максимум уважения к ним. Испытывает явную потребность в обратной связи от детей в том, как ими воспринимаются те или иные формы совместной деятельности. При организации работы воспитатель – демократ учитывает и изучает межличностные взаимоотношения. Использование знаний о симпатиях – антипатиях между детьми считает важным условием успешной работы. Умеет признавать допущенные ошибки, несмотря на то, что это трудно. В оценке такого педагога больше положительных, нежели отрицательных реплик. Предпочитает более плодотворный разговор с ребенком наедине. Примером косвенного замечания могут быть замечания взглядом. Педагогические установки носят динамический характер, то есть меняются в зависимости от обстоятельств.

Таким образом, можно сделать вывод: наиболее эффективным и оптимальным является демократический стиль общения, он наиболее благоприятен в воспитательном воздействии и в полной мере служит формированию у детей и окружающих людей сознательной дисциплины, творческого отношения к делу и формирования активной жизненной позиции.

Именно правильно выбранный стиль общения педагога с детьми поможет создать ребенку благоприятный психологический комфорт в группе.

Психоэмоциональное состояние детей во многом зависит и от ритма жизни, который в дошкольном учреждении задается режимом дня, жизнь в заданном ритме должна оказывать положительное воздействие на состояние ребенка. Режим дня в дошкольном учреждении должен быть многовариантным, учитывающим все возможные нестандартные ситуации: плохую погоду, желание родителей приводить и забирать детей в удобное для них время, карантины и периоды повышенной заболеваемости. Такой режим принято называть гибким, в нем продумана система быстрого реагирования на внезапно изменившуюся ситуацию. В дошкольном учреждении должна быть разработана система общей и индивидуальной психологической защиты детей. Надежным показателем верно выбранных средств психологической безопасности служит хорошее, бодрое настроение детей, проявляемые ими чувства радости, уверенности.

Индивидуальная программа психологической защиты выстраивается в зависимости от личностных особенностей ребенка, его опыта, привычек, условий воспитания в семье. Для проведения этой работы необходим психолог.

Забота о психологическом здоровье ребенка сегодня – не просто модная тенденция или очередной педагогический изыск. Забота о здоровье детей в образовательном пространстве – это национальный приоритет, это забота о безопасности каждого сегодня растущего человека и безопасности нации завтра. Безусловно, что психологическая безопасность – важнейшее условие полноценного развития ребенка, сохранения и укрепления его психологического здоровья. Психологическое здоровье, в свою очередь, - основа жизнеспособности ребенка. И ему в процессе детства и отрочества приходится решать отнюдь непростые задачи своей жизни: овладевать собственным телом и собственным поведением, научаться жить, работать, учиться и нести ответственность за себя и других, осваивать систему научных знаний и социальных навыков, развивать свои способности и строить образ «Я».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста: СПб.: Речь, 2007.

2. Костяк Т.В. психологическая адаптация ребёнка в детском саду: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «академия», 2008. 176с.

3. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М. Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников. М.: Генезис, 2005.

CONDITIONS OF PSYCHOLOGICAL WELLBEING OF CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

© 2013

M.V. Solopova, educator
ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad №161 «Lesovichok», Togliatti (Russia), solopova.margarita@mail.ru

УДК 373.2

ПЕРВИЧНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ИГРУШКАМИ

© 2013

М.Н. Сопова, аспирант кафедры культурологии и человеческой антропологии
ФГБОУ ВПО «Коми государственный педагогический университет», Сыктывкар (Россия), majyasopova@yandex.ru

В эпоху массовой глобализации одной из острых проблем научной рефлексии являются процессы социализации и инкультурации молодого поколения.

В обществе существенная часть жизненно важной информации передается от поколения поколению культурой. Человек не имеет врожденных программ добывания пищи, строительства жилищ, изготовления одежды. Необходимые для этих видов деятельности знания и приемы усваиваются путем социализации. В условиях постоянной смены поколений она позволяет транслировать ценности, правила взаимодействия, социальные роли, знания, обращая приходящие в жизнь человеческие существа в носителей определенной культуры. Агентами социализации являются родители, сиблинги и другие родственники, учителя, сверстники, отдельные люди и институты, вовлеченные в воспитание и обучение [8, с. 6].

Современные исследователи различают два основных этапа в процессе социализации: первичная социализация и вторичная социализация.

Первичная или детская социализация является наиболее важной для формирования личности, поскольку формирует её базовую структуру: она эмоциональна, подражательна и игровая по своей природе. В процессе первичной социализации происходит абстрагирование от конкретных ролей к ролям и установкам «вообще». Ребёнок становится способен к коллективному поведению. Вторичная социализация вводит уже социализированного индивида в новые для него виды социального мира. Происходит дальнейшее приобретение и расширение ролевого знания.

Во многих разработанных теориях социализации показано определяющее влияние на формирование и развитие личности и межличностных отношений «значимого Другого» как агента первичной социализации. Исследователи данной проблемы ищут механизмы конструирования личностью репрезентаций взаимодействия с различными Другими (субъектами деятельности, отношения, общения). Репрезентации взаимодействия «Я - Другой» представляют собой социально-психологические образования, конструируемые личностью в процессе ее взаимодействия с реальным Другим, символическим Другим и персонализированным Другим, образуя при этом систему вербальных и образных значений и определяя последующие взаимодействия личности. Эти реальные и виртуальные отношения ребенка с Другим в социуме, Другим в культуре и взаимодействие с персонализированным Другим и образуют способы конструирования первичной социализации, индивидуализации и инкультурации в

различных контекстах, взаимопроникая и обогащая друг друга, тем самым, изменяя реальные взаимодействия развивающейся личности. Одним из таких агентов первичной социализации ребенка, по нашему мнению, может быть игрушка в роли так называемого «значимого Другого».

Американские ученые Ч.Х. Кули и Д.Г. Мид считали, что огромное значение в социализации индивида играют первичные группы (семья, друзья и т.д.). Мнения родителей, друзей, соседей становятся для ребенка настолько важными, что под их влиянием у него развивается способность выделять себя из группы и осознавать свое «Я», которое Ч. Кули назвал «зеркальным Я». Другие люди – это своеобразные зеркала, в которые смотрится индивид и формирует своё собственное «Я» как некую сумму зеркальных «Я», отражающих личностный мир других. В качестве зеркала, в котором ребенок видит себя как бы со стороны, может выступать либо сверстник, либо эта роль отдается игрушке, которая возможно идентифицируется как с партнером по игре, так и может выступать неким защитным психологическим механизмом, помогающим ребенку избавиться от собственных негативных переживаний.

Детство - период приобщения ребенка к познанию окружающего мира, период его начальной социализации. Высокая восприимчивость детей 3-7 лет, легкая обучаемость, благодаря пластичности нервной системы, создают благоприятные возможности для успешного нравственного воспитания и социального развития личности. Ведущим видом деятельности в дошкольном детстве является игра (Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский). Игра социальна по своим мотивам, структуре и функциям. Она оказывает существенное влияние на социальное и нравственное развитие личности ребенка - дошкольника. В ней отражается содержание окружающего ребенка социального мира, существующих в нем нравственных норм и правил. Игра – наиболее доступный для детей вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний. Это подлинная социальная практика ребенка, его реальная жизнь в обществе сверстников. Накопление ребенком самостоятельно и под руководством взрослых необходимого социального опыта способствует раскрытию возрастного потенциала дошкольника, успешной подготовке к обучению в школе, а позднее - к взрослой жизни. Из этого следует, что именно в дошкольном возрасте закладываются основы социальной зрелости (компетентности) ребенка, определяя траектории развития и успешной адаптации в меняющемся социуме.

Игрушка, являясь непременным спутником ребенка в детстве и за его пределами, как говорилось выше, может претендовать на один из факторов или агентов социализации человека. Она одновременно выступает «в качестве знаково-символической формы»: и как игрушка, и как модель, и как коллекция, и как персонифицированный образ в «обществе детского спектакля», и в контексте освоения игрового пространства современной культуры. Роль игрушки «в игровой модели человеческой коммуникации» велика, и как при межличностном общении, так и в форме диалога «наедине с собой», когда единственным посредником и участником выступает непосредственно сама игрушка. Игрушка играет важную роль в процессах формирования человеческого «Я» в его соотношении с «Другим» (реальным и ирреальным). Можно предположить, что основы феноменальной сущности игрушки и ее универсальности в масштабах общечеловеческой культуры заключаются в том, что она имеет исключительное значение для становления человеческой личности в ее персональных и инперсональных ипостасях в онтогенезе.

Особый вес игрушке придает то обстоятельство, что она оказывает существенное влияние на формирование личности ребенка, в значительной степени детермини-

рует его ментальные и поведенческие реакции, а также играет определяющую роль при социализации и гендерной идентификации, освоении социальной и природной среды и адаптации к ней в раннем детстве. Игрушка выступает в роли инструмента «социального конструирования»: формирует и развивает «пространство личности» ребенка, осознания им своего «Я», противопоставленного «Другому», формирует гендерную, социальную и этнокультурную принадлежность и желательные стандарты поведения.

Современные дети окружены самыми разными игрушками. Роль игрушки в жизни ребенка очень важна и требует осмысленного руководства. Условно можно разделить игрушки по типу взаимодействия с ними на три класса. Первый – «игрушка-оснастка»: например, водяной пистолет довольно жестко задает ситуацию (фрейм) игры благодаря тому, что в него уже вписан некоторый набор символических кодов. Второй класс игрушек – «игрушка-сеттинг», т.е. непосредственная физическая «среда» игровой коммуникации (песочница, бассейн). Материальность игрового объекта здесь более значима. Третий класс игрушек – «игрушка-актант», которая выступает, не столько средством, сколько партнером по взаимодействию. Пример – кукла, которую девочка может воспитывать, кормить печеньем и укладывать спать [2]. Именно игрушка-актант играет ключевую роль в первичной социализации человека. Игрушки-актанты, «замещающие» людей, обладают особым положением в социальном мире.

Игрушка претендует на использование ее в качестве некоего человеческого двойника, инструмента для выстраивания структуры личности, актуализации Я, осознании оппозиции «Я» - Другое («Чужое») и организации взаимодействия с «Другим». В детской игре игрушка как бы отрывается от своего двойника – ребенка, обретая при этом новую сущность – «Ты» («Это»), противопоставленную «Я» («Эго») игрока-ребенка. Кроме этого, игрушка выступает в качестве важнейшего игрового предмета, помогающего ребенку преодолевать первоначальную закрытость «психической самости», разворачивать новые коммуникативные свойства собственного «Я», придавать им характер активного диалога с миром. Все это дополняется наличием эмоциональных связей ребенка с игровым предметом, присвоение ему имени, эмоциональная оценка и предпочтения при выборе игрушки. С одной стороны игрушка изначально «мертва», с другой – для ребенка она наделена чертами одушевленности. В глазах ребенка она наделена чертами одухотворенности. При этом существуют и гендерные различия в детских игровых сообществах.

Социализация - сложный, жизненно важный процесс. От него во многом зависит, как индивид сумеет реализовать свои задатки, способности, состояться как личность. Игрушка играет важную роль в становлении и развитии «пространства личности» ребенка, осознании им своего «Я», противопоставленного «Другому». С помощью игрушки могут решаться задачи формирования гендерной, социальной и этнокультурной принадлежности, социальной (групповой) сплоченности, желательных стандартов поведения. Игрушка - материальный объект, задающий условия социальной коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдулова Т.П. Психология игры: современный подход. учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Академия, 2009. 208с.

2. Вахштайн В. Социология игрушек: в поисках экзистенциального объекта [Элетронный ресурс] http://postnauka.ru/longreads/5076

3. Игра со всех сторон / Под ред. Е.С. Жорняк. М.: Фонд научных исследований «Прагматика культуры», 2003.

4. Кон И.С. Психическое развитие и формирование личности // Психология ранней юности. М., 1989. С. 78-105.

5. Крылов Д. Социальная грамматика игрушки: воспоминания об одной лекции // Форум Бюллетень лаборатории экономико-социологических исследований. 2011. №2(23). С.11-13.

6. Лакан Ж. Стадия зеркала, как образующая функцию Я [Элетронный ресурс] http://thanatos.oedipus.ru/biblioteka_psikhoanaliticheskoi_literatury/zhak_lakan_stadiya_zerkala_kak_obrazuyushchaya_funktsiyu_

7. Мид Дж. Аз и Я (The I and the Me) // Американская социологическая мысль: Тексты / Под ред. В. И. Добренькова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. С. 229-230.

8. Муравьев В.В. Возрастной состав населения и инкультурация // Человек, культура, образование. Сыктывкар: Изд-во Коми государственного педагогического института. 2011. №1. С. 5-15.

9. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994. С. 213

10. Смелзер Н. Социология / Пер.с англ. В.А. Ядов. М.: Феникс, 1994. 688с.

11. Социальная работа // Российский энциклопедический словарь / Под общ. ред. В.И. Жукова. М., 1997. С. 56.

12. Мазин В.А. Введение в Лакана [Элетронный ресурс] http://lib.rus.ec/b/103685/read

PRIMARY SOCIALIZATION OF CHILD IN THE INTERACTION WITH TOYS

© 2013

M.N. Sopova, graduate student, Department of Cultural Anthropology and human
Komi State Pedagogical University, Syktyvkar (Russia), majyasopova@yandex.ru

УДК 373.2

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ ДЕТЕЙ 4-7 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

© 2013

Л.М. Учеваткина*,* воспитатель
АНО ДО «Планета детства «Лада» *детский сад №127 «Гуси лебеди», Тольятти (Россия), metod127@pdlada.ru*

В дошкольном возрасте идет интенсивный процесс становления самосознания ребенка, важным компонентом которого является осознание себя как представителя определенного пола. Этот возраст играет особую роль в становлении и развитии психологического пола ребенка, и если в семьях и детском саду при организации воспитательного процесса учитываются особенности гендерного развития детей, то формирование личности ребенка происходит более качественно, полно и гармонично. Гендерный подход предполагает новый способ познания действительности, в котором противопоставление и очевидное различие мужских и женских черт личности, образа мыслей, особенностей поведения закрепляют связь между биологическим полом и достижениями в социальной жизни.

Проблема гендерной социализации, является одной из наиболее актуальных в общем контексте основных направлений воспитательно – образовательной работы.

Специфика процесса гендерной социализации ребенка позволяет считать правомерной работу по половому воспитанию уже в дошкольном возрасте, требует продолжения и на других этапах развития ребенка. Без ее решения невозможно разрабатывать методы дифференцированного подхода к воспитанию детей разного пола для формирования у них основ таких качеств, как мужественность и женственность, необходимых им для успешного выполнения в будущем функций в семье.

Гендерное воспитание призвано не только помочь детям осознать себя представителем того или иного пола. Актуальность гендерного воспитания состоит в том, чтобы сформировалось у ребенка устойчивое понятие своего пола. Актуальность на данный момент огромна, т.к. направление программы гендерного воспитания учитывает и то, что современное общество категорически против того, чтобы мужчины и женщины располагали лишь набором преимуществ по своему половому признаку. Гендерное воспитание в детском саду призывает к тому, что нам всем хочется, чтобы и мальчики демонстрировали не только несгибаемую волю и мускулы. Мы также желаем, чтобы мальчики и мужчины по ситуации проявляли бы и доброту, были бы мягкими, чуткими, умели демонстрировать заботу по отношению к другим людям, уважали родных и близких. А женщины умели бы проявить себя, выстроить карьеру, но при этом не потерять свою женственность. Разнополое воспитание в детском саду во многом будет опираться на индивидуальные особенности конкретного ребенка, зависеть от тех примеров поведения женщин и мужчин, с которыми маленький человечек постоянно сталкивается в семье. Многие родители указывают на этот воспитательный момент и считают, что больше ничего делать не нужно. Дети и так скопируют автоматом каждый свою гендерную роль. Проблема состоит в том, что зачастую, современным детям сложно воспитывать себя самим. Так как, например, папа редко бывает дома, а мама ассоциируется сразу с двумя полами. Или же образец с папой вообще недоступен и масса других негативных нюансов существует. Настоящим выходом из сложившейся грустной ситуации является целенаправленное гендерное воспитание. Целенаправленное воспитание, оказываемое на девочку или мальчика в дошкольном возрасте, повлияет на развитие личности существенно. И позволит проявлению у девочек и мальчиков тех качеств личности, которые позволят им быть успешными в современном обществе.

Наш опыт работы с детьми показал, что наиболее благоприятным возрастным периодом для начала гендерного воспитания является четвертый год жизни. Уже на четвертом году жизни дети, чье поведение соответствует правильному гендерному воспитанию, чувствуют себя отличающимися от противоположного пола. Самая большая роль гендерного воспитания в семье сводится к тому, чтобы мужчины, не утрачивали способность играть правильную роль в семье, из главного добытчика не перевоплощались бы в главных потребителей и не перекладывали на женские плечи воспитание детей. Ну, а женщины, в свою очередь, не становились бы просто существами вне пола. Сейчас многие дети ассоциируют свой пол именно с таким искаженным поведением: девочки становятся прямолинейными и грубыми, а мальчики перенимают тип поведения женщин, которые их окружают и дома и в саду, поликлинике и т.д. Наблюдая за детьми можно заметить, что многие девочки лишены нежности, чуткости и терпения, не умеют мирно разрешать конфликты. Мальчики же, наоборот, не пытаются постоять за себя, слабы физически, не выносливы и эмоционально неустойчивы. Современным рыцарям совершенно чужда хоть какая –то культура поведения по отношению к девочкам. Дети не умеют договариваться в игре, распределять роли. Мальчики редко проявляют желания прийти на помощь девочкам тогда, когда нужна

физическая сила, а девочки не стремятся помогать мальчикам там, где нужна тщательность, аккуратность, забота.

В нашем детском саду создаются условия для реализации гендерного воспитания детей. Решаются вопросы дифференцированного подхода к выбору игрушек, игр, материалов и оборудования. В условиях группового помещения учитываются гендерные предпочтения детей: дифференциация картинок по цвету на шкафчиках для одежды; подбор полотенец для вытирания рук; стаканчики для полоскания рта; покрывала на кровати; и др. Групповое помещение делится на зоны с учетом гендерного воспитания. Говоря об актуальности гендерного воспитания, воспитателям и родителям рекомендуется использовать такие методы и приемы в гендерном воспитании дошкольника как игры по гендерному воспитанию: Сюжетно ролевая игра «Семя»; беседы с использованием иллюстраций; художественная литература; проблемные ситуации с этическим содержанием; изготовление подарков для мам, пап, сверстников; дидактические игры: «Я такой, потому, что…», «Кем быть?», «Что общего, чем отличаемся?», «Кто чем любит заниматься?», «Я расту» и др.

Значимым аспектом по формированию гендерной принадлежности является работа с родителями. В нашей группе проводятся анкетирования, индивидуальные консультации, оформляется наглядная информация, проводятся совместные праздники, досуги, встречи с интересными людьми. В процессе совместной работы воспитателей, родителей, психолога появилась положительная динамика в формировании гендерной принадлежности у детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Доронова Т.Н. Девочки и мальчики 3-4 лет в семье и детском саду. М.: Линка-Пресс, 2009. 212с.

2. Ефремова В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. М.: Линка-Пресс, 1998.

3. Журнал. Справочник педагога – психолога. №6. 2012. С. 63-72.

4. Журнал. Справочник педагога – психолога. №1. 2012. С. 16-29.

5. Мудрик А.В. Социализация и воспитание. М.: Просвещение, 1997.

6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.

7. Ходько Е.Ю. Гендерная идентификация дошкольников. Методическое пособие. Новосибирск: НИПКИ и ПРО, 2000.

FORMATION OF GENDER ACCESSORY OF CHILDREN OF 4-7 YEARS IN THE CONDITIONS OF KINDERGARTEN

© 2013

L.M. Uchevatkina, educator

ANO DO «Planeta detstva «Lada» detskiy sad №127 «Gusi lebedi», Togliatti (Russia), metod127@pdlada.ru

УДК 373.2

ЧТЕНИЕ – ЛУЧШЕЕ УВЛЕЧЕНИЕ

© 2013

М.Е. Черных, воспитатель
ОУ ЦРР-Д/С «Золотой петушок», г. Слободской Кировской области (Россия), zolotoi_petushek@mail.ru
О.В. Черных, воспитатель
ОУ ЦРР-Д/С «Золотой петушок», г. Слободской Кировской области (Россия), zolotoi_petushek@mail.ru
В.В. Кострова, педагог – психолог
ОУ ЦРР-Д/С «Золотой петушок», г. Слободской Кировской области (Россия), zolotoi_petushek@mail.ru

Детские книги пишутся для воспитания,
а воспитание – великое дело:
им решается участь человека.
В.Г. Белинский

Дошкольное детство, как период в человеческой жизни играет исключительную роль в формировании того, каким станет не только каждый отдельный человек, но и все человечество, мир в целом. Заложенные в дошкольном детстве образовательные, мировоззренческие, нравственные, культурные и физические приоритеты определяют жизненный путь поколений, воздействуют на развитие и состояние всей цивилизации. Сейчас необходимо, как можно больше внимания уделять становлению внутреннего мира ребенка, воспитанию в нем созидательного начала. Ценностью особого рода в этом является чтение, так как, в процессе общения с книгой человек не только познает прошлое, настоящее и будущее мира, но и учится думать, развивается творчески. Таким образом, формируется нравственная и культурная основа его личности.

Одной из приоритетных проблем нашего общества является приобщение ребенка к чтению. К сожалению, в наш век информации отношение человека к книге изменилось, интерес к чтению стал падать. По данным многочисленных исследований психологов и ученых уже в дошкольном возрасте дети предпочитают книге просмотр телевизора и видеопродукции, а также компьютерные игры.

В своих трудах В.А. Сухомлинский, Е.А. Флерина, В.Г. Белинский отмечают, что книга учит размышлять над новой информацией, развивает творческие способности и умение думать самостоятельно, влияет на развитие и обогащение детской речи.

Одним из видов детской деятельности является чтение (восприятие) художественной литературы.

Педагоги детского сада часто сталкиваются с проблемой чтения детских книг в семье. Исходя из проблемы, провели среди детей и их родителей социологический опрос «Книга в кругу семьи».

По итогам получились следующие результаты:

1) из 21 семьи – 20% посещали детскую библиотеку;

2) родители чаще приобретают разные детские журналы, чем детские книги;

3) в 55% семей родители не ежедневно читают своим детям детскую литературу.

Возникла идея детского сада и библиотеки организовать совместную деятельность в форме экологического клуба «Топтышка», с целью приобщения детей к чтению художественной литературы и расширению кругозора в экологическом направлении.

Клуб (от английского club) – это общественная организация, добровольно объединяющая группы людей в целях общения, связанного научными, художественными, спортивными и другими интересами, а также для совместного отдыха и развлечения.

Символикой нашего клуба решили выбрать бурого медвежонка, т.к. в лесах Вятского края обитает именно бурый медведь, а медвежата очень любопытные животные, как и дети дошкольного возраста.

Заседания клуба проходили один раз в месяц на базе детской библиотеки. Мероприятия были построены на видах детской деятельности: игровой, коммуникативной, познавательной, музыкальной, двигательной и другие. Остановимся на наиболее эффективных, на наш взгляд, формах работы по приобщению детей к книге.

В литературной игре «Тайны сказочной шкатулки», дети познакомились с творчеством великого поэта А.С Пушкина, обогатили свой словарь образными выражениями, эпитетами, сравнениями на примере сказки «О рыбаке и рыбке»: ветхая землянка, дорогой откуп, дорогая цена, сварливая баба, светелка - кирпичная, трубы – беленые, ворота – дубовые, тесовые, на руках золотые персты и т.д. Чтение художественных произведений сопровождалось классическими, музыкальными произведениями, что позволило более эмоционально передать образы природных явлений.

Ярко и эмоционально прошла для детей встреча с детским поэтом, земляком В.А. Колодкиным. Дети открыли для себя необычные стихи о природе «Игривое облако», «Муравьиные заботы», «Что бывает золотым», «Пугливая снежинка», «Кто ежу почешет спинку» и другие. Ответным подарком для писателя стала театрализованная постановка, подготовленная воспитанниками по стихотворению «Червячок».

В мае дети участвовали в акции «Подари книгу библиотеке», приобщив ее ко Дню библиотек (27 мая). Дети внесли свой вклад в пополнение библиотечного фонда, тем самым проявив заботу о других читающих жителях города Слободского. Передать книгу в дар библиотеке – значит подарить книге вторую жизнь и истинное удовольствие многим читателям на долгие годы.

В рамках года защиты окружающей среды, сотрудники библиотеки провели познавательную игру «Вопрос - ответ», где познакомили детей с исчезающими видами растений и животных, которые занесены в «Красную книгу».

На базе детского сада была проведена виртуальная экскурсия «Путешествие по нашей области». В ходе экскурсии дети и педагоги побывали в интересных местах родного края и познакомились с проводимыми там праздниками: народный праздник Истобенского огурца, удмуртский праздник нового урожая «Выль жук» (д. Светозарево), древний самобытный праздник «Вятская свистунья» и другие. По итогам виртуальной экскурсии была создана книга «Праздники Вятского края».

Одной из интересных форм совместной деятельности детей и их родителей были - литературные чтения по теме «Планета чудес». В ходе мероприятия дети получили познавательную информацию о природе Вятского края: Нургушский заповедник, Медведский бор, скалы и водопады, карстовые пещеры близ города Советска. Рефлексией встречи стала совместная работа по изобразительному творчеству на тему «Красота «малой родины».

Одной из форм работы по ознакомлению детей с литературой, является выставка. Педагогами ДОУ и сотрудниками библиотеки были организованы тематические выставки для обогащения знаний детей: «Памятники природы», «Как создается книга», «Достопримечательности Вятского края», «Путешествие в прошлое», «Лекарственные растения родного края» и другие.

Участие детей и взрослых в заседании клуба «Топтышка» повысил их интерес к книге, к художественному слову, приобщил к творчеству и духовно- нравственным ценностям. А главное, зародились традиций семейного чтения как культурной нормы развития дошкольников. Таким образом, тесное взаимодействие семьи, детского сада и библиотеки – это один из самых эффективных путей развития детского чтения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гриценко З.А. Ты детям сказку расскажи. Методика приобщения детей к чтению. М.: «Линка-пресс», 2003.

2. Дунаева Н.О. значении художественной литературы в формировании личности ребенка // Дошкольное воспитание, 2007. №6. С. 35.

3. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М.: «Линка-пресс», 2007.

4. Куликовская Н. Увлечь книгой // Дошкольное воспитание. 2007. №5. С. 33.

5. Маркова В., Трегубова Т. Только книга может обогатить мир ребенка // Дошкольное воспитание. 2009. №6. С. 62.

READING - THE BEST HOBBY

© 2013

M.E. Chernykh, educator
MKDOU TsRR-D/S «Zolotoy petushok», Slobodskoy Kirovskoy oblasti (Russia), zolotoi_petushek@mail.ru
M.E. Chernykh, educator
MKDOU TsRR-D/S «Zolotoy petushok», Slobodskoy Kirovskoy oblasti (Russia), zolotoi_petushek@mail.ru
V.V. Kostrova, teacher - psychologist
MKDOU TsRR-D/S «Zolotoy petushok», Slobodskoy Kirovskoy oblasti (Russia), zolotoi_petushek@mail.ru

УДК 159.943

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЕЁ ПРОФИЛАКТИКИ

© 2013

М.В. Чикова, студентка первого курса магистратуры кафедры «Социальная педагогика»
ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград (Россия), maja2902@mail.ru

В настоящее время проблема агрессивного поведения детей приобретает все более острую социальную направленность и является актуальной педагогической, психологической и социальной проблемой современной России, так как жестокость и агрессия в наши дни скорее обыденность, чем исключение.

За последнее десятилетие количество случаев подобного поведения, как в нашей стране, так и за рубежом резко возросло. Так, в средствах массовой информации неоднократно появляются сообщения о случаях жестокой расправы детей над своими одноклассниками и учителями с использованием холодного или огнестрельного оружия. Например, в США одними из самых громких случаев стали: массовое убийство в школе «Колумбайн» (1999 г.) - двое учеников ранили 37 человек, причём 13 из них — смертельно; убийство Кайли Ролан (2000 г.) в штате Мичиган 6-летним учеником Д.Д. Оунс; массовое убийство в начальной школе в Санди-Хук (2012 г.) в штате Коннектикут, А.П. Лэнза, в результате чего от его рук погибли 28 человек [3].

Примерами жестокого поведения в России послужили: уголовное дело, возбуждённое в отношении 15 летней ученицы Тюмени по ст. 126 УК РФ — похищение человека (2010 г.), случай многократного избиения 73-летнего преподавателя физкультуры четырьмя учащимися города Шелехово Иркутской области (2012 г.) [5].

С 2005 г. по 2012 годы сотрудниками Института социологии РАН проводилось социологическое исследование, в ходе которого было установлено, что среди школьников почти половина (48%) имеет опыт участия в различного рода драках; кроме того, в последние годы отмечается, что ученики стали нападать на 50% чаще на своих педагогов [6].

Подобные факты должны настораживать, так как высокий уровень агрессии у детей негативно влияет на взаимоотношения с родителями, друзьями, сверстниками, на учебную детальность, индивидуальное развитие. А кроме того, ведь именно молодое поколение будет определять будущее мира и нашей страны в ближайшие десятилетия.

Важно уделять внимание проблеме агрессии начиная ещё с раннего детства, так как в формировании агрессивных форм поведения человека важное значение имеют сензитивные периоды развития ребенка, в которые дети наиболее успешно усваивают те или иные образцы и нормы социального взаимодействия.

Доктор исторических наук Института этнологии и антропологии РАН, профессор Марина Бутовская в своём интервью для «Независимой газеты» отметила, что агрессивное поведение наблюдается и в дошкольном возрасте, начиная с 5 лет, дети уже умело практикуют стратегии агрессии, примирения, вмешательства в агрессию на стороне агрессора или жертвы, а также манипулируют поведением сверстников [2].

Чаще всего агрессивность детей выражается в стремлении нарушить установленный порядок, устраивать драки, кусаться, плеваться, ругаться и т.п. Демонстрируя свое непочтение к взрослым, они желают показать свою независимость.

Детская агрессия может оставаться в рамках нормы и выражаться как естественная и нормальная реакция на различного рода воздействия. Но в определенных условиях агрессивность детей может стать патологической, садистической: дети способны наслаждаться своими агрессивными действиями, восприятием страданий своих жертв - животных, других детей [4].

Именно поэтому исследователи, рассматривающие данный феномен в педагогическом, аспекте, подчёркивают важную роль профилактики агрессивных проявлений и «снижения» агрессивности посредством социально-воспитательной деятельности, причём работу в данном направлении следуют начинать как можно раньше – в дошкольном возрасте.

Проблема агрессивного поведения не нова, ей посвящены фундаментальные труды Берковеца Л. (1962), Лоренца К.(1963), Бэрона Р., Ричардсон Д. (1997).

О феномене агрессии говорилось уже в первых работах в русле социальной психологии, где разными авторами предлагалось своё толкование этого понятия (Дж. Домарда, 1939; А. Басе, 1961; Л. Бендер, Х. Дельгадо, 1963; Ф. Аллан, 1964).

Одним из самых удачных стало определение американского исследователя Эллиота Аронсона, который предложил понимать под агрессией «поведение, нацеленное на то, чтобы причинить вред или боль другому человеку» (Э. Аронсон, 1998). При этом он подчёркивает, что это агрессивное действие может быть физическим или вербальным [1].

В психологическом смысле подлинная агрессия имеет место тогда, когда личность ставит перед собой цель нанесения вреда другому человеку или другому объекту. То есть, человек должен иметь соответствующий мотив, и, в зависимости от степени осознанности, агрессия может иметь как явный, так и не явный характер.

Учитывая все научные наработки по данной тематике, и, принимая во внимание опыт других учёных, Бертран Басс, один из самых известных исследователей агрессии выделил восемь возможных категорий агрессивных действий:

1) физическая – активная - прямая: нанесение другому человеку ударов ножом, избиение, ранение огнестрельным оружием и т.п.;

2) физическая – активная - непрямая: закладка мин-ловушек; сговор с наемным убийцей с целью уничтожения врага;

3) физическая - пассивная - прямая: стремление физически не позволить другому человеку достичь желаемой цели или заняться желаемой деятельностью (например, сидячая демонстрация);

4) физическая - пассивная - непрямая: например, отказ освободить территорию и т.п.;

5) вербальная - активная - прямая: словесное оскорбление или унижение другого человека;

6) вербальная - активная - непрямая: распространение злостной клеветы или сплетен о другом человеке;

7) вербальная - пассивная - прямая: отказ разговаривать с другим человеком, отвечать на его вопросы и т.д.;

8) вербальная - пассивная - непрямая: отказ дать определенные словесные пояснения или объяснения (например, отказ высказаться в защиту человека, которого незаслуженно критикуют) [4].

Агрессивное поведение уже в дошкольном возрасте принимает разнообразные формы.

В целях определения категорий агрессивных действий, свойственных детям дошкольного возраста, и разработки программы профилактики агрессивного поведения, нами было проведено исследование, которое заключалось в непосредственном выборочном наблюдения за детьми.

Базой исследования выступил «МДОУ Детский сад №309» Красноармейского района г.Волгограда. В нём приняли участие воспитанники 3-х старших дошкольных групп (5-6 лет).

В нашем исследовании мы диагностировали наличие той или иной формы агрессивных действий детей, опираясь на категории, выделенные Б. Бассом.

Нами был разработан специальный бланк наблюдения (см. Таблицу 1) с пояснительной запиской, расшифровывающей ту или иную категория агрессивных действий, свойственных детям-дошкольникам. Например, физическая пассивная прямая агрессия (ФПП) подразумевает разрушение продуктов деятельности другого (ребенок

ломает постройку из кубиков или мажет красками рисунок другого); уничтожение или порча чужих вещей (нанесение ударов по столу товарища, бросание на пол чужой машинку, с удовлетворением наблюдая ужас и слезы его владельца).

Таблица 1

Бланк наблюдения за поведением ребёнка

Группа_____

Дата заполнения_____

№	Имя ребёнка	ФАП	ФАН	ФПП	ФПН	ВАП	ВАН	ВПП	ВПН
1.									
2.									
…									

Обратимся к полученным в нашем исследовании эмпирическим результатам. Согласно им, 95% детей, так или иначе, проявляют агрессию. Причём из них мальчики в 100% случаев, девочки – 90%.

По итогам анализа у 40% детей обоих полов было выявлено преобладание физической пассивной прямой (ФПП), у 57% - физической пассивной непрямой (ФПН) и у 63% - вербальной активной непрямой (ВАН) агрессии. Несколько реже встречается физическая активная прямая (ФАП) – 33% и вербальная активная прямая (ВАП) – 23%.

Кроме того, около 40% детей проявляли агрессию от 0-2 раз в день, 35% - 3-4 раза, 15% - 5-6 раз, 5% - более 7 раз. По частоте проявления преобладает агрессивное поведение категории ФПП. Специфика агрессивного поведения в гендерном плане выражена слабо (разница в 5-10%).

Принимая во внимания результаты, полученные в ходе данного исследования, можно сделать вывод, что почти все дети-дошкольники проявляют агрессию, при этом выявлены 5 категорий агрессивных действий, которые являются наиболее характерными для данного возраста.

Отличительных особенностей агрессивного поведения мальчиков и девочек не было обнаружено, в связи с чем, можно проводить профилактические занятия с детьми обоего пола одновременно.

Опыт отечественных исследователей в области педагогики доказывает, что профилактика агрессивного поведения продуктивна, если организована на педагогическом уровне. Причём всё более значимую роль в этом процессе играют образовательные учреждения и педагоги [8].

Для проведения работы по профилактике агрессивного поведения среди детей-дошкольников, большое значение мы уделяем социальному воспитанию, которое представляет собой направленную деятельность воспитателя по созданию специальных условий для взаимодействия с воспитанником, воздействия на его сознание и чувства в интересах достижения определенных социально-педагогических целей [7].

А так как агрессия детей может повлечь в дальнейшем за собой определённые социальные последствия, такие как нарушение социализации и адаптации, девиантное и делинквентное поведение, то именно социальное воспитание как воспитательная деятельность, связанная с жизнедеятельностью людей в обществе должно способст-

вовать гармоничному развитию личности и приобщению её к системе ценностей данного социума.

Опираясь, таким образом, на идею социального воспитания, нами была предложена профилактическая работа по 3 направлениям, охватывающим наиболее явно проявляющиеся категории агрессивных действий детей, воспитывающихся в дошкольном образовательном учреждении - профилактика физической пассивной прямой (ФПП), физической пассивной непрямой (ФАП), вербальной активной непрямой (ВАН) агрессии.

Так как нами было установлено, что наиболее часто проявляется агрессивное поведение категории ФПП, то она была выбрана в качестве первого направления профилактической работы.

Для профилактики агрессивного поведения категории ФПП нами были использованы такие средства как совместная деятельность детей с целью формирования уважения к труду другого человека, его материальной собственности в форме занятий художественно-творческого характера. Также был использован метод упражнения, с целью формирования и закрепления определенных нравственных умений и привычек (умение ценить чужие вещи, аккуратное обращение с ними, пользование с разрешения владельца и пр.). В конце занятий детям были предложены истории, которые необходимо закончить, отвечая на поставленные вопросы. Например: «Таня и Миша рисовали. К ним подошел Вова, выхватил рисунок и порвал его. Таня начала плакать, а Миша сказал... Что сказал Миша? Почему?».

В результате чего дети предлагали в качестве решения варианты, связанные с мирным урегулированием ситуации. А герои, выступающие в ситуациях в роли хулиганов, получали негативные оценки от детей.

В дальнейшем планируется реализовать и другие направления профилактики агрессивного поведения детей-дошкольников, привлекая при этом не только педагогов-воспитателей, но и родителей, так как комплексность и системность – неотъемлемые принципы для достижения результата – снижение агрессии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию. М.: Аспект Пресс, 1998. 517с.

2. Жестокие уроки школьного детства // Независимая газета: ежедн. интернет-изд. 2013. 25 июня. URL: http://www.ng.ru/stsenarii/2013-06-25/9_childhood.html (дата обращения: 14.10.2013).

3. Массовое убийство в школе // Российская газета RG.RU: ежедн. интернет-изд. 2013. 17 апр. URL: http://www.rg.ru/sujet/4864/index.html (дата обращения: 14.10.2013).

4. Налчаджян А. Агрессивность человека. СПб.: Питер, 2007. 736с.

5. Преступность в подростковом возрасте // Правда: ежедн. интернет-изд. 2012. 20 марта. URL: http://www.pravda.ru/society/family/pbringing/20-03-2012/1111781-teenager_crime-0/ (дата обращения: 11.10.2013).

6. Проблема девиантного поведения детей и подростков // ФГБУН Институт социологии РАН: официальный сайт. 2012. 12 фев. URL:http://www.isras.ru/ (дата обращения: 20.10.2013).

7. Словарь по социальной педагогике / Под ред. Мардахаева Л.В. М.: Академия, 2002. 388с.

8. Токарь И.Е. Детская агрессия как педагогическая проблема // Социальная педагогика. 2012. №2. С. 97-102.

AGGRESSIVE CHILDREN BEHAVIOUR AS A SOCIAL PROBLEM AND EDUCATIONAL PERSPECTIVE OF IT'S PREVENTIVE MEASURES

© 2013

M.V. Chikova, first grade master's student of Social pedagogics chair

Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd (Russia), maja2902@mail.ru

СЕКЦИЯ 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

УДК 316.6

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ООО

© 2013

Т.А. Абрамова, педагог-психолог

Региональный социопсихологический центр на базе МБУ гимназии №38, Тольятти (Россия), abramyata@yandex.ru

Согласно модернизации российского образования одной из центральных задач является формирование у подрастающего поколения умения адаптироваться к современным условиям жизни. Важным этапом развития адаптивных способностей детей является переход из начальной в среднюю школу, который теснейшим образом связан с особенностями учебной мотивации младших подростков и возрастными эмоциональными переживаниями.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что процесс адаптации рассматривается не как пассивное приспособление индивида к условиям жизни, а как активное взаимодействие человека с окружающей средой, которое обеспечивает ему возможность самосохранения и саморазвития (Б.Г. Ананьев, Е.К. Завьялова, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн и др.).

В философском словаре под редакцией И.Т. Фролова понятие «адаптация» трактуется как «процесс приспособления системы к условиям внешней и внутренней среды» [5].

По мнению доктора психологических наук Я.Л. Коломинского, «дальнейшее развитие личности ребенка… во многом определяется тем, насколько успешно протекает его социально-психологическая адаптация к школе».

Доктор психологических наук В.С. Мухина вывела определение «дезадаптации», которую определяет как «нарушение приспособления организма к условиям существования, в первую очередь к условиям социальной среды».

По мнению Битяновой М.Р. социально-психологическая адаптация предполагает [1]:

1) адекватное восприятие школьником окружающей действительности и самого себя;

2) адекватную систему взаимоотношений и общения с окружающими;

3) способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха;

4) способность к самообслуживанию, самоорганизации и взаимообслуживанию в коллективе;

5) изменчивость (адекватность) поведения в зависимости от ролевых ожиданий.

М.М. Безруких считает, что дезадаптацию можно понимать как своеобразный «школьный стресс», то есть «такое нарушение психического состояния, которое выбивает учеников из нормальной жизни, приводит к резкому ухудшению состояния здоровья и не позволяет ребенку успешно справиться с учебной нагрузкой».

Процесс социально-психологической адаптации младших подростков реализуется через систему социальных институтов, одним из которых является школа, где

социальные качеств личности корректируются и формируются в соответствии с общественно значимыми ценностями.

Переход ученика из начальной школы в среднюю характеризуется объективными изменениями условий его школьной жизни; меняется система взаимоотношений с миром, людьми, самим собой, меняется социальный статус детей; актуализируются процессы формирования личности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, И.В.Дубровина, А.К. Маркова, К.Н. Поливанова, Д.Б. Эльконин и др.).

Основными причинами проблем, возникающих у обучающихся 5-ых классов при переходе в основную школу, как показывает практика, являются не только социально-психологические: смена одного основного учителя на группу учителей-предметников и, как следствие изменение системы требований, появление новых предметов и увеличение умственной нагрузки, эмоционально-поведенческие проблемы, резко обостряющиеся при смене обстановки и т.д. Гораздо чаще адаптационные трудности пятиклассников связаны именно с учебным процессом. Социально-психологическая дезадаптация наступает после того, как ученик окончательно перестает понимать что-либо на большинстве уроков, то есть, когда у него нарушается ведущая учебная деятельность. При создании неблагоприятной ситуации в период социально-психологической адаптации подростков происходит несоответствие возможностей ребенка школьным требованиям, что влечет за собой его болезненное отношение к окружающим, возникновение внутреннего психологического конфликта, потерю учебной мотивации, снижение познавательной активности, формирование пассивной позиции и конфликтных отношений с учителями и сверстниками.

Каждый из переломных моментов школьной жизни связан с вхождением в новую социальную среду. В условиях перехода на новую систему стандартов возрастает необходимость психологического сопровождения адаптационного периода учащихся. Отличительная особенность ФГОС – его направленность на переход всей системы образования к стратегии социального проектирования и конструирования. Можно сказать, что сами Федеральные стандарты общего образования являются по своей сути социальным проектом, цель которого, с одной стороны, создание новой модели образования, отвечающей социально-экономическим потребностям современного общества, с другой – воспитание нового поколения граждан с определенными интеллектуальными и личностными характеристиками, формирование которых возлагается, прежде всего, на образовательное учреждение.

Сегодня психологическое сопровождение адаптационного периода пятиклассников выходит на новый уровень: адекватными целями становится изучение школьной тревожности и ее компонентной локализации, уровня развития универсальных учебных действий (УУД). Следовательно, объективная необходимость целенаправленной работы всей системы образования по подготовке учащегося, не просто владеющего определенными знаниями и умениями, но и обладающего конкретными личностными свойствами, которые становятся результатом освоения образовательной программы.

Термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

В современном образовательном пространстве характер адаптации обучающихся 5-х классов к изменившимся условиям определяет уровень готовности к про-

должению образования в основной школе через особенности личностного, познавательного, регулятивного и коммуникативного развития младших подростков.

Достижение умения учиться предполагает полноценное освоение обучающимися всех компонентов учебной деятельности, которые включают: познавательные и учебные мотивы, учебную цель, учебную задачу, учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка). Умение учиться - существенный фактор повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, формирования умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

Функции универсальных учебных действий:

- обеспечение возможностей обучающегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

- создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию;

- обеспечение успешного усвоения знаний, формирования умений, навыков и компетентностей в любой предметной области.

Сегодня наиболее актуальным оказывается принцип опережающего (превентивного) сопровождения. В соответствии с этим психолого-педагогическое сопровождение адаптационного периода пятиклассников целесообразно начинать с конца обучения в 4-м классе и с начала их обучения в 5-м классе.

При переходе обучающихся в среднее звено школьного обучения осуществляется социопсихологический мониторинг, по результатам которого
можно дать оценку учебным достижениям школьников за ступень начального общего образования в соответствии с федеральным компонентом государственного стандарта образования и определение готовности к продолжению образования в основной школе. Результаты фронтальной и индивидуальной диагностики заносятся в «Индивидуальные карты учащихся» и «Итоговые бланки аналитических отчетов». Таким образом, создается банк данных об интеллектуальном и личностном развитии, о формировании УУД учащихся. Комплекс методик обследования адаптационного периода включает в себя наиболее показательные для адаптации процессы: мотивация учения, самочувствие, тревожность.

Такая продолжительность психологического сопровождения позволяет обеспечить реализацию комплексного плана мероприятий, направленных не только на коррекцию уже имеющихся проблем, но и на их профилактику.

Программы сопровождения для успешной социально-психологической адаптации обучающихся 5-х классов содержат следующие принципы:

- «на стороне ребенка»: во главе угла ставятся интересы ребенка, обеспечивается защита его прав при учете позиций других участников учебно-воспитательного процесса;

- комплексность: совместная деятельность различных специалистов, всех участников учебно-воспитательного процесса в решении задач сопровождения: классных руководителей, учителей, педагога-психолога, администрации и др.;

- активная позиция ребенка: главной задачей становится не решить проблемы за ребенка, а научить его решать проблемы самостоятельно, создать условия для становления способности ребенка к саморазвитию;

- превентивность: обеспечение перехода от принципа «скорой помощи» (реагирования на уже возникшие проблемы) к предупреждению возникновения проблемных ситуаций.

Основные направления деятельности педагога-психолога:

1. Организационно-методическое направление имеет своей целью координацию учебного процесса во время адаптационного периода учащихся 5-х классов в условиях введения ФГОС, оказание методической помощи учителям по вопросам организации эффективного обучения учеников, контроль за функционированием образовательной среды и реализация системы мониторинга формирования универсальных учебных действий, реализацией учебных программ и внеурочной деятельности. Основная роль при реализации данного направления – администрация школы.

2. Работа с учениками с целью профилактики трудностей в обучении, формирования навыков эффективной учебной деятельности, ранее выявление учеников «группы риска», решение кризисных ситуаций развития в период адаптации.

3. Работа с родителями.

Цель – психолого-педагогическое просвещение (повышение уровня психолого-педагогической компетенции), вовлечение родителей в образовательное пространство каждого ребенка, что достигается через осознание каждым родителем значимости познавательной деятельности ребенка, ее особенностей, специфики и зависимости от благоприятного климата в семье; раннее выявление дезадаптированных семей, помощь в решении различного рода кризисных ситуаций.

В реализации направлений активно принимают участие администрация школы, педагог-психолог, классные руководители, учителя-предметники.

Для успешного психолого-педагогического сопровождения адаптационного периода младших подростков необходимо осуществлять следующие виды работ:

- диагностика (индивидуальная и групповая, психологическая, психолого-педагогическая, педагогическая);
- консультирование всех участников образовательного процесса (индивидуальное и групповое);
- психолого-педагогическое просвещение: формирование психолого-педагогической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации, учителей и родителей;
- экспертиза образовательной среды, профессиональной деятельности сотрудников школы
- профилактика;
- организационные виды деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся 5-х классов необходимо направлять на создание условий для успешного обучения учащихся в среднем звене школы. Успешная социально-психологическая адаптация к обучению в средней школе в условиях внедрения ФГОС возможна при ситуативном поощрении и демонстрации успеха; при систематическом наблюдении и фиксации положительной динамики в развитии каждого отдельного ученика, при этом важно моносравнение, сравнение в пределах отдельно взятого ученика. Главное – создание в рамках образовательной среды психологических условий успешной адаптации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Битянова М.Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1998.

2. Дубровина И.В., Прихожан А.М., Данилова Е.Е., Дубровина И.В.. «Психология. 5 класс». М.: Московский психолого-социальный институт, 2007.

3. Ульянова Т.Л. Школьная дезадаптация и связанные с ней трудности в общении // Средняя школа. 2006. №7.

4. Цукерман Г.И. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001. №5.

5. Фролов И.Т. Философский словарь. М.: Республика, 2002.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION YOUNGER ADOLESCENTS, WITH THE IMPLEMENTATION OF FSES BGE

© 2013

T.A. Abramova, educational psychologist

Regional Sociopsychological centre on the basis of the MBU gymnasium №38, Togliatti (Russia), abramyata@yandex.ru

УДК 372.879.6

УЧИТЕЛЬ И ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В ОБЛАСТИ ЗДОРОВЬЯ В ШКОЛЕ УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ

© 2013

Б.Ю. Алейзяк, кандидат наук, адъюнкт (доцент**)** кафедры туризма и рекреации

Академия физической культуры им. Бронислава Чеха, Краков (Польша), bozena.alejziak@awf.krakow.pl

Основой концепции Школы укрепления здоровья являются принципы по укреплению здоровья установленные в Оттавской хартии (1987, с. 382-384), которые определяют главные предпосылки здоровья, указывают направление действий по укреплению здоровья, а также методы их осуществления. В результате вышеуказанных предпосылок в 1989 году Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) была составлена модель «Школ укрепления здоровья». Вышеупомянутая стратегия внедряется в жизнь в 1991 году, то есть инициируется пилотный проект в Чехии, Польши, в Словакии и в Венгрии. В 1992 году была учреждена Европейская сеть школ укрепления здоровья (ЕСШУЗ). Она была создана Европейским региональным бюро ВОЗ, Европейской комиссией и Советом Европы, которого членом Польша стала в группе первых седьми стран. В настоящее время движение Школ укрепления здоровья развивается во всем мире, учитывая специфику, зависящую от местных культурных, социально-экономических факторов и систем образования. Таким образом, нет в Европе или в мире одной, общепринятой концепции и определения такой школы – каждая страна создает свою концепцию.

По мере приобретения опыта меняются акценты и главные принципы концепции Школы укрепления здоровья, а основным направлением перемен был переход от доминирующего в первом периоде традиционного подхода (парадигмы) направленного на образование в области здоровья к подходу направленному *к укрепляющей* здоровье *школе*, определенному тоже как общий подход к здоровью в *школе (*С. Клифт, Б.Б. Енсен, 2005; Б. Войнаровска, К. Стемпняк, 2002а, с. 76-83; Б. Войнаровска, К. Стемпняк, 2002б, с. 3-6; ORE (Центр развития образования), 2010*)*. Поэтому в 2005

году была обработана новая модель, стандарты, а также определение ЕСШУЗ, из которого следует, что современно *укрепляющая* здоровье *школа* создает условия и предпринимает действия, которые способствуют хорошему самочувствию членов школьного общества, развитию компетенций, которые помогают членам школьного общества предпринимать действия во имя здоровья, своего и других людей, а также создавать здоровую среду (Б. Войнаровска, 2012, с. 254 и далее). Основой действия в образовании в области здоровья является **пять принципов Школы укрепления здоровья**:

1. **Общий подход к здоровью в *школе***, *заключается в связи между* политикой школы и ежедневным ее функционированием. Это касается действия, которое направлено на развитие компетенций, дающих возможность осуществлять образование в области здоровья, создание в школе способствующей здоровью физической и социальной среды, формирование жизненных компетенций, развитие эффективных связей между школой, семьями и обществом;

2. ***Участие*** **учеников, работников школы и родителей** в важных школьных предприятиях формирующих чувство участия в создании, которое является основным условием эффективности действий в *укрепляющей* здоровье *школе*;

3. ***Качество школы***, *которое проявляется в том, чтобы обеспечить* хорошие условия преподавания и учения, исходя из того, что здоровые ученики лучше учатся, здоровые учителя и другие работники лучше работают и у них большее удовлетворение от работы;

4. **Доказательство** – то есть проведение исследований, которые приведут научные доказательства, что общий подход к здоровью в школе полезный для решения многих проблем в области здоровья учеников;

5. **Школа и общество** – ЕСШУЗ является частью общества, а ее задача это инициирование сотрудничества с внутренней и внешней окружающей средой, построение социального капитала и повышение уровня медицинской грамотности (*health literacy*).

Школа укрепления здоровья осуществляет тоже **пять стандартов**:

1) помогает членам школьного общества (в том числе родителям) понять и одобрить концепцию *укрепляющей* здоровье *школы*;

2) управляет проектами укрепления здоровья таким образом, который способствует участию, партнерству и взаимодействию школьного сообщества (в том числе родителей и местного сообщества), а также эффективным и перспективным действиям;

3) занимается образованием в области здоровья учеников, работников учреждения, а также родителей и стремлением к повышению его качества и эффективности;

4) создает общественную атмосферу способствующую: удовлетворению от учебы и работы, повышению чувства собственного достоинства учеников и работников, здоровью и развитию учеников и работников и тому, чтобы добиваться успехов, а также способствующую участию, партнерству и взаимодействию членов школьного и местного сообщества и родителей;

5) создает физическую среду способствующую здоровью, безопасности и хорошему самочувствию учеников и работников.

Как подчеркивает Б. Войнаровска (2012, с. 252) невозможно создать школу укрепления здоровья в течение одного учебного года, потому что это своего рода идея и ценность, которую надо постепенно внедрять в жизнь тогда, когда мы открываем ее в себе и в других людях, а также стремимся к ней. Это бесконечный путь к идеалу, ка-

ким является достижение полного потенциала своего здоровья. Школа укрепления здоровья обозначает особую философию образования, которая постепенно должна стать имманентным свойством обычной деятельности школы и ежедневной жизни членов ее сообщества. Такой подход вытекает тоже из сущности укрепления здоровья, которое учитывает концепцию сбалансированного развития обществ и личностей. Однако чтобы внедрять вышеуказанную идею, изменения должны происходить в первую очередь в физической среде школы, а после этого в сознании учителей и воспитателей, а только потом в группе учеников и воспитанников.

Функционирование школы укрепления здоровья должно базироваться на тесном сотрудничестве и координации действий учителей, которые должны принимать участие в работе групп: воспитательных, профилактических, по делам укрепления здоровья, по делам популяризации школы, по сложным воспитательным проблемам и вопросам социальной защиты, по обработке проектов. Они должны тоже создать предметные группы. Учители школы укрепления здоровья должны вместе диагностировать потребности школьного сообщества, планировать действия в школе, контролировать и решать вопросы, а также сделать эвальвацию предпринимаемых действий. Это, прежде всего, системная работа, которая требует творческого участия учителей в укреплении здоровья, как и в осуществлении образования в области здоровья. В осуществлении задач надо предпочитать активные методы работы, которые сделают каждого человека соавтором несущим свою долю ответственности за выполнение задач. Идеей школы укрепления здоровья является создание хорошей обстановки, способствующей откровенности. Такой результат можно получить тогда, когда мы контролируем самочувствие представителей разных групп школьного сообщества, а также применяем метод «от человека к проблеме». Для формирования сознательных видов поведения учителей в области укрепления здоровья, им необходимо постоянно развиваться, принимая участие в семинарах и обучениях, которые в Польши организует Центр развития образования (http://www.ore.edu.pl/; дата обращения: 4.11.2013).

Работу учителей в школе укрепления здоровья должны поддерживать соответствующие «школьные воспитательные программы», а также «школьные программы профилактики», которые нужно планировать и модифицировать в соответствии с потребностями учеников, а также при их участии. Осуществление идеи ЕСШУЗ создает дружественную школу, в которую ученики ходят с удовольствием, а учителя стараются обеспечить многие потребности учеников, такие как: потребность в безопасности, потребность в установлении связей и в самореализации, а также материально-социальные потребности, которые очень важны для учеников из малообеспеченных семей.

В Польше двадцать лет идея, связанная с укреплением здоровья, внедрялась в четырнадцати избранных учреждениях. В результате того образование в области здоровья было введено в программу обучения, как обязательная часть материала на каждом уровне обучения в польских школах. В Распоряжении Министра народного образования Республики Польша от дня 27 августа 2012 года по делам основной программы дошкольного воспитания, а также общего обучения в отдельных типах школ (Вестник законов РП 2012.977 от дня 30 августа 2012 г., с. 13, 96, 391) читаем, что важной задачей школы (…) считается образование в области здоровья, цель которого – формировать у учеников привычку заботиться о своем здоровье и здоровье других людей, а также умение создавать среду способствующую здоровью.

В настоящее время за образование в области здоровья в школе отвечают все учителя. Классные руководители учитывают вышеупомянутый вопрос в плане воспи-

тательной работы, зато учителя предметов в соответствии с программным материалом в рамках данного предмета. Там тоже записано, что важное место на III и IV этапе образования занимает физическое воспитание, которое выполняет важную роль в области образования, развития и здоровья, поддерживая физическое, психическое и социальное развитие, а также здоровье учеников. Оно формирует привычку физической активности и заботы о здоровье в течение всей жизни, исполняет ведущую роль в образовании в области здоровья учеников.

Основой конструирования тематического блока «образование в области здоровья» в физическом воспитании является принять дефиницию и цели этого образования: «Образование в области здоровья это дидактическо-воспитательный процесс, в котором ученики *учатся жить***,** чтобы сохранить и совершенствовать свое здоровье и здоровье других людей, а также создать среду способствующую здоровью, а в случае болезни или инвалидности активно принимать участие в ее лечении, справляться и уменьшить ее отрицательные последствия». Это записано в документе: Программная основа с комментариями «Физическое воспитание и образование в области безопасности», Министерство народного образования РП, Варшава 2009, с. 56.

Ведущей целью образования в области здоровья является помощь детям и молодежи в том:

- как узнать себя, следить за процессом своего развития, определить и решить проблемы в области здоровья;
- как понять чем является здоровье, от чего оно зависит, почему и как следует заботиться о нем;
- как развивать чувство ответственности за свое здоровье и здоровье других людей;
- как укреплять чувство собственного достоинства и повышать веру в свои возможности;
- как развивать личные и социальные способности помогающие поддерживать хорошее самочувствие и положительно приспособиться к задачам и вызовам ежедневной жизни;
- как подготовиться к участию в действиях во имя здоровья и создания здоровой среды дома, в школе, в месте работы, в местном сообществе.

Следует подчеркнуть, что к образованию в области здоровья надо подходить не только индивидуально, потому, что оно является тоже важным элементом гражданского и социального образования. Стоит тоже добавить, как замечает И. Оцеткевич (2012, с. 220), что профилактическим действием можно также считать явление социальной поддержки. Связущее звено между образованием в области здоровья и профилактикой это стратегия развития человеческих способностей (К. Осташевски, 2011, с. 62-71), которые по определению ВОЗ обозначают «способности (умение), которые делают возможным положительное приспособительное поведение, благодаря которому человек может эффективно справляться с задачами (требованиями) и вызовами ежедневной жизни» (М. Соколовска, 2012, с. 448 и далее). Это определение касается психосоциальных способностей, то есть стремления человека к удовлетворяющей жизни, познанию самого себя. Для успешного существования в обществе, человек должен обладать многими разнообразными способностями. Какого они рода и иерархии по степени важности зависит от многих демографическо-социальных и культурных факторов. С точки зрения укрепления здоровья и первичной профилактики среди детей и молодежи ВОЗ (Женева 1997) выделяет две группы способностей:

1. **Основные способности ежедневной жизни**, которые делают возможным хорошее самочувствие, отношения с людьми и виды поведения способствующие здоровью: умение принимать решения, решать вопросы, хорошо понимать друг друга и договариваться друг с другом, справляться с эмоциями и со стрессом, творческое и критическое мышление, хорошие межличностные отношения, самоутверждение, сочувствие. Этих десять основных способностей можно объединить в пять групп:

- Умение принимать решения и решать вопросы,
- Творческое и критическое мышление,
- Умение понимать друг друга и договариваться друг с другом и поддерживать хорошие межличностные отношения,
- Самоутверждение и сочувствие,
- Умение справляться с эмоциями и со стрессорами.

2. **Специфические способности (касающиеся того, как мы справляемся с угрозами)** напр. умение ассертивно отказываться от алкоголя, сигарет, наркотиков, половых контактов без средств защиты, участия в актах насилия, вандализма и т.п. Они развиваются во взаимосвязи с вышеуказанными основными способностями.

Подход направленный на развитие человеческих способностей (анг. *life skills approch*) определяется как: «взаимодействующий процесс преподавания и учения, который заключается в том, чтобы получить знания, формировать определённую манеру поведения и способности, благодаря которым молодой человек берет на себя большую ответственность за свою жизнь: он делает здоровые, жизненные выборы, не поддается отрицательным влияниям и давлению оказываемому со стороны других людей, а также избегает рискованных для здоровья форм поведения» (ЮНИСЕФ, 2000).

Важную роль в формировании вышеуказанных способностей играет учитель физической культуры, который одновременно является основным субъектом образования в области здоровья в школе, поэтому его отношение к собственному здоровью и эмоциональное отношение к формировании поведения воспитанников, их заботы о здоровье, в большой мере способствует построению определенной манеры поведения на всю жизнь, а также сознания детей и молодежи, чтобы предпочитать здоровый стиль жизни (З. Жуковска, П. Лавничак, 2002, с. 72).

Как учитель физической культуры, так и учителя остальных предметов, должны популяризировать разнообразные формы того, как активно и с пользой для здоровья провести свободное время, должны формировать здоровые и гигиенические привычки, мотивировать детей и молодежь, чтобы самостоятельно демонстрировали полезные для здоровья формы поведения (А. Ячевски, 1995; Г. Паньтак, 2006; Б. Войнаровска, М. Соколовска, 2001; Х. Накийама, 1993).

Поэтому в *укрепляющей* здоровье *школе* это означает не только сделать возможной соответствующую форму физической активности для детей, но тоже обратить внимание на более широкий аспект вопроса – знания, понимание, подвижные способности и развитие положительных манер поведения, а также убеждения в необходимости физической активности в течение всей жизни. Следует также подчеркнуть, что физическая активность это не только организованные спортивные занятия и физическая культура, но неотъемлемая часть разнообразных задач осуществляемых в повседневной жизни.

Во Всемирной декларации по здравоохранению от 1998 г., под заглавием «Здоровье для всех в 21 веке», указано, что инвестировать в здоровье надо как можно раньше, уже в раннем детстве, а даже в пренатальном периоде. К сожалению, образо-

вание в области здоровья это длинный процесс, обнимающий весь цикл жизни человека, в котором важную роль играет физическая (напр. место жительства), общественная (семья, школа, ровесники) и культурная (место здоровья в иерархии, примеры людей для подражания) среда. Эти факторы формируют чувство ответственности за свое здоровье и здоровье других людей, влияют на решения касающиеся здоровья.

Важной задачей для учителей является поддержать и развивать у детей мотивировку к большой физической активности. Как пишет И. Оцеткевич: «Несомненно одними из ключевых учительских компетенций считаются способность к диалогу и способность вести переговоры» (И. Оцеткевич, 2010, с. 26-27), которые здесь наверно будут полезными. В школе укрепления здоровья это означает не только создание возможности заниматься спортом, но тоже формирование сознания, а также положительных видов поведения и уверенности о необходимости подвижного образа жизни.

Заключение

В настоящее время для большинства людей здоровье является одной из самых важных человеческих ценностей. Чтобы эффективно формировать полезные для здоровья виды поведения, необходимо обучаться по этой теме. Кажется, что самой эффективной средой для этого является школа. Образование в области здоровья имеет в школе историческую традицию, которая восходит к периоду древности, однако в современную эпоху главную роль исполнила деятельность Всемирной организации здравоохранения, которая в 1991 году разработала концепцию и внедрила в жизнь модель школы укрепления здоровья. Эта концепция является особой идеей изменений происходящих в физической и социальной среде школы, в которой субъектами действий являются учитель, ученик, родитель, то есть целая внутренняя и внешняя среда школы. Однако чтобы эффективно внедрять идею укрепления здоровья в школе нужны квалифицированные научные кадры, которым необходимо понять и одобрить идею школы укрепления здоровья, чтобы формировать в группе детей и молодежи положительное отношение к здоровью и потребность в осуществлении полезного для здоровья образа жизни.

В польских школах вышеуказанную задачу обязаны осуществлять все учителя. Однако особенную роль играет учитель физической культуры, который для молодежи должен быть советником по делам здоровья, физического развития и эстетики тела, а одновременно достоверным и увлекательным примером для подражания. Суть образования в области здоровья это не, вопреки обычному мнению, передача знаний и способностей, но мотивирование учеников к активному участию в их усвоении и в построении поведения полезного для здоровья. Основой удачи этого процесса являются отношения, которые связывают учителя с учениками, так называемые воспитательные отношения. Учитель и ученик должны доброжелательно относиться друг к другу и добровольно взаимодействовать друг с другом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Clift S., Jensen B.B. (ред.) (ред.), The health promoting school: International advances in theory, evaluation and practice, Copenhagen, Danish University of Education Press, 2005; www.dpb.dpu.dk; bogsalg@dpu.dk [дата обращения: 30.07.2013].

2. Jaczewski A., Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania, Warszawa 1995.

3. Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidlines to facilitate the development and implementation of life skills programmes (WHO/MNH/PSF/93. 7A. Rev. 2), WHO, Geneva 1997.

4. Nakijama H., Wprowadzenie w szkołach wszechstronnego programu edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia; «Lider», №5, 1993, а также «Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w szkole», тетрадь 5, Warszawa 2002.

5. Ocetkiewicz I., Wsparcie uczniów, rodziców i nauczycieli w kontekście nowych przepisów o pomocy psychologiczno-pedagogicznej w Polsce, [в:] M. Banach и J. Matejek (ред.): Z teorii i praktyki pracy socjalnej, MTM, Levoca 2012.

6. Ocetkiewicz I., Kreowanie kompetencji współczesnego nauczyciela, [в:] A. Kwatera, P. Cieśla (ред.): Rola i zadania dydaktyk przedmiotowych w kształceniu nauczycieli, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, а также Zakład Chemii i Dydaktyki Chemii, Instytut Biologii, Kraków 2010.

7. Ostaszewski K., Związki między edukacją zdrowotną a szkolnym programem profilaktyki, [в:] B. Wojnarowska (ред.): Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011, c. 62–71 (www.ore.edu.pl).

8. Ottawa Charter for Health Promotion; Health Promotion, 1987, 1, c. 382–384; http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/ [дата обращения: 30.09.2013].

9. Pańtak G., Prawo dziecka do zdrowia. Seminaria i narady, «Problemy opiekuńczo-wychowawcze», №1, 2006.

10. Procedura nadawania krajowego certyfikatu szkoła promująca zdrowie, Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE), Warszawa, Październik 2010.

11. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012.977 z dnia 30 sierpnia 2012 r.). [Распоряжение Министра народного образования Республики Польша от дня 27 августа 2012 года по делам основной программы дошкольного воспитания, а также общего обучения в отдельных типах школ (Вестник законов РП 2012.977 от дня 30 августа 2012 г.)]

12. Sokołowska M., Umiejętności życiowe, [в:] B. Woynarowska (ред.), Edukacja zdrowotna, PWN, Warszawa 2012.

13. What is the life skills approach? UNICEF – Teacher Talking. Explore Ideas, 31.05.2000.

14. Woynarowska B., Sokołowska M., Ścieżka edukacyjna – edukacja prozdrowotna i promocja zdrowia w szkole, Warszawa 2001.

15. Woynarowska B, Edukacja zdrowotna, PWN, Warszawa 2012.

16. Woynarowska B., Sokołowska M., Szkoła promująca zdrowie; doświadczenia dziesięciu lat, KOWEZ, 2000, тетрадь №10 (2006), «Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w szkole», специальное издание.

17. Woynarowska B., Stępniak K., Cele i modele szkoły promującej zdrowie w różnych krajach Europy, «Edukacja» 2002a, №4.

18. Woynarowska B., Stępniak K., Ewolucja koncepcji i modelu szkoły promującej zdrowie w Europie, «Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne», 2002б, №12.

19. Understanding Skill-Based Heath Education & Life Skills [в:] Skills for Health (document 9), WHO, 2003.

20. Żukowska Z., Ławniczak P., Nauczyciel wychowania fizycznego wobec edukacji zdrowotnej (badania empiryczne), [в:] W. Wrona-Wolny, B. Makowska, B. Jawień, Nauczyciel w edukacji zdrowotnej, Zeszyty Naukowe AWF, №86, Kraków 2002.

NAUCZYCIEL A EDUKACJA ZDROWOTNA DZIECI I MŁODZIEŻY W SZKOLE PROMUJĄCEJ ZDROWIE – TYTUŁ W JĘZYKU ANGIELSKIM

© 2013

B. Alejziak, candidate of sciences
Bronisław Czech University School of Physical Education, Krakow (Poland), bozena.alejziak@awf.krakow.pl

УДК 378:004.77

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА И ЕГО ПРОБЛЕМЫ

© 2013

С.Н. Андреева, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии
ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Йошкар-Ола (Россия), swetlana64@list.ru
С.В. Бахтина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии
ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Йошкар-Ола (Россия), basvet57@mail.ru

В современном мире проблема одаренности возникает в связи с возрастающими потребностями общества, обусловленными изменениями экономических и политических систем, с острой необходимостью в талантливых неординарных специалистах. Образование, удовлетворяя потребности социума, предъявляет высокие требования к уму, воле и способностям ребенка. Сегодня учебные учреждения на первый план выдвигают задачу увидеть в каждом ребенке личность, помочь ей сформироваться, развиться и совершенствоваться, распознать индивидуальность, а также создать систему работы с одаренными детьми, в полной мере содействующую развитию их потенциальных возможностей. Как явление одаренность существует в человеческой природе, с ним встречаются учителя, воспитатели, родители. Данное понятие включает в себя огромное количество признаков, затрагивающих различные его стороны, поэтому до настоящего времени нет его четкой формулировки. С психологической точки зрения одаренность рассматривается многоаспектно, как:

- своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности. Совместное действие способностей, представляющих определенную структуру, позволяет компенсировать недостаточность отдельных способностей за счет преимущественного развития других;
- общие способности, или общие моменты способностей, обусловливающие широту возможностей человека, высокий уровень и своеобразие его деятельности;
- умственный потенциал или интеллект, целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к обучению;
- совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей;
- талантливость, наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности.

Разработка методов измерения одаренности впервые была начата в рамках психометрии, направленной на оценку индивидуальных различий и личностных особенностей. За основу была взята идея о том, что каждый индивид обладает определен-

ными способностями, психологическими свойствами и личностными чертами. Основоположником эмпирического подхода к изучению проблемы одаренности и создателем методик ее исследования является Фрэнсис Гальтон. Он открыл и обосновал роль наследственности в индивидуальных различиях между людьми. В европейской науке XX века много работ посвящено проблеме одаренности, таланта, гениальности, однако, наибольшее внимание уделено изучению интеллекта и способностей человека. В этом направлении интересны работы Ж. Пиаже, А. Бине, Ч. Спирмена, Р. Кеттелла [3]. В области исследований интеллекта важное место занимают факторы влияния среды. Огромный вклад в изучение проблемы одаренности внесли европейские ученые, основатели экспериментальной психологии: Г. Фехнер, Г. Гельгольц, отечественные психологи: Л.С. Выготский, П.П. Блонский. Значительным современным вкладом в изучение данного явления явилось создание концепции «Одаренные дети» (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков). В последнее время расширился диапазон исследований одаренности детей и возрос интерес к проблемам талантливой молодежи. Сегодня в научном мире известно несколько десятков концепций одаренности, созданных в русле самых разнообразных теоретических направлений. Такое многообразие подходов отражает сложность природы одаренности, невозможность выработки общих эталонов и стратегий развития для всех ее проявлений. Однако при всем различии точек зрения на качество и количество факторов, определяющих реализацию потенциала одаренных детей, большинство современных концепций объединяет понимание одаренности как целостного, многогранного и развивающегося качества личности.

Мы в своем исследовании опирались на понятие одаренности, предложенное А.И. Еремкиным, который определяет ее следующим образом: «это свойство человеческой индивидуальности, проявляющееся в совокупности ее духовных сил и природных способностей, обеспечивающих высокий уровень творчества, результаты которого определенным образом изменяют или преобразуют окружающий мир» [1, с. 38]. По его мнению, одаренность является нормой для любого человека, а ее отсутствие связано с неверным воспитанием и образованием. Ростки одаренности существуют в каждом, дают каждому возможность творить, развивать этот дар в себе, способствовать созданию условий для развития творческого потенциала в других людях. Изучая личностные особенности одаренных ребят (исследование проходило на базе школ г. Йошкар-Олы и ряда школ Медведевского района Республики Марий Эл), мы выделили некоторые характеристики, присущие таким детям.

1. Одаренные дети в целом более благополучны, чем другие учащиеся: не испытывают проблем в обучении, их укоренившиеся интересы и склонности, развиваемые уже с детства, служат хорошей основой для успешного личностного и профессионального самоопределения (100% испытуемых). Хотя довольно часто они испытывают трудности в общении со сверстниками, хуже адаптируются к новой обстановке, могут растеряться в самых простых житейских вопросах.

2. Необычные способности одаренных детей стали проявляться довольно рано, иногда опережая возрастные нормы (83% респондентов). Современная наука объясняет это индивидуальным темпом созревания организма и происходящих возрастных изменений. Многие известные ученые, музыканты, художники и писатели проявили свои выдающиеся способности в раннем возрасте. Всем известны блестящие достижения маленького А. Моцарта, выдающиеся успехи в детстве Ф. Гальтона, И. И. Мечникова, К. Гаусса, В. Гюго, Ф. Шуберта. Хотя нередко выдающийся умственный потенциал, как показывают биографии многих известных людей, долгое вре-

мя остается незамеченным окружающими. Не проявившие себя в детстве люди достигли выдающихся результатов в зрелом возрасте.

3. Развитию способностей ребят способствовало создание родителями, педагогами условий в осуществлении ими соответствующей деятельности (музыкальной, изобразительной, познавательной, в области математики, физики и т.д. (94% семей).

4. У большинства одаренных детей (за редким исключением) наблюдалось проявление определенных личностных качеств – положительного отношения к соответствующей деятельности, интереса к ней, наличия организованности, сосредоточенности, самостоятельности, целеустремленности, настойчивости (96% ребят).

5. В ряде случаев у одаренных детей наблюдаются эмоциональные срывы: критические замечания вызывают либо слезы, либо агрессию, а даже незначительный неуспех может привести к отчаянию (21%).

6. У некоторых (по нашим данным у 37%) одаренных детей есть проблемы, связанные с их физическим развитием, либо с их физическим здоровьем. Часть из них освобождены по медицинским показаниям от уроков физкультуры, другие избегают занятия спортом, предпочитая им любимый вид деятельности.

7. Определенное число (до 23%) одаренных детей занимаются только деятельностью, интересной для них, не вызывающей большого психического напряжения. Любую другую деятельность, которая не входит в сферу их склонностей, они либо избегают, либо исполняют недостаточно качественно. Возникают ситуации, когда одаренные дети, будучи очень старательными в любимом деле, все же не прилагают волевые усилия в ненужных, по их мнению, занятиях. Хорошо это, или плохо, что одаренный ребенок - это не всегда образцовый ребенок? По мнению К.Г. Юнга, «одаренный ребенок может иметь даже неблагоприятные характеристики: разбросанность, голова полна шалостей. Он – нерадивый, халатный, невнимательный, озорной, своенравный, он может даже производить впечатление заспанного» [5]. К.Г. Юнг считает, что такие особенности могут иметь защитный характер, быть обороной против внешних влияний, цель которых спокойно и без помех предаваться внутренним процессам фантазии. В соответствии с его точкой зрения, у одаренного ребенка его душевная наклонность вращается в широком диапазоне противоположностей, ведь дарование чрезвычайно редко характеризует все душевные области более или менее равномерно. К.Г. Юнг отмечает, что личности одаренного ребенка может быть присуща дисгармония, которая выражается в том, что той или иной сфере личности может доставаться так мало внимания, что можно говорить о ее выпадении из общего развития. «Прежде всего, есть громадные различия в степени зрелости. В сфере одаренности при одних обстоятельствах господствует аномальная скороспелость, в то время как при других духовные функции лежат ниже нормального порога того же возраста. Из-за этого порой складывается такой внешний образ, который вводит в заблуждение. Перед нами вроде бы недоразвитый и духовно отсталый ребенок, и мы никак не ожидаем от него сверхобычных способностей» [5].

8. Наши изыскания подтвердили мнение многих исследователей о том, что одаренных детей в значительной степени отличает от остальных умственная активность, связанная с познавательной потребностью. Один из первых, кто описал эту неугасающую жажду, был Н.С. Лейтес [2]. В свою очередь В.С. Юркевич считает, что эта потребность является «мотором» развития талантливых детей, что эти дети становятся одаренными, благодаря позитивной социальной среде и ненасыщаемой познавательной потребности, благодаря чему их способности развиваются «семимильными шагами». Б.М. Теплов особо подчеркивал, что «талант многосторонен», что речь

должна идти не о существовании разных одаренностей, а о широте самой одаренности. Центром научной проблемы многосторонних дарований, по убеждению Б.М. Теплова, является возможность успешно действовать в различных областях, что объясняется, прежде всего, наличием некоторых общих моментов одаренности, имеющих значение для разных видов деятельности.

9. У одаренных детей развито чувство справедливости. Они остро воспринимают социальную несправедливость (57%), устанавливают высокие требования к себе и окружающим (64%), отстаивают свою позицию (78%), болезненно относятся ко лжи (82%). Ребята пытаются понять социальное устройство общества, в котором живут, чувствуют свою связь с ним и реагируют на социальные изменения (97%).

10. Особенностью Я-концепции личности одаренных детей является низкая самооценка (59%). Этому факту существует множество объяснений. Ряд психологов полагают, что эта категория ребят оценивает свои достижения, поступки с позиции взрослых: реально и достаточно жестко, считая их не очень высокими, детскими.

11. Одаренные дети очень самокритичны (61%). Им многое в себе не нравится, например внешность, неразвитость каких-либо умений и навыков (петь, играть на гитаре, со вкусом одеваться и т.д.). Это вызывает у них астенические эмоциональные состояния, перманентные переживания, уход в себя. Наши выводы подтверждаются исследованиями психологов, доказавших, что среди одаренных детей часто встречаются дети с высоким уровнем нервно-психического напряжения, которое связано с их неуравновешенностью, возбудимостью и способствует высокой реакции на стресс-факторы, провоцирует острые эмоциональные проявления, поведенческие нарушения, невротические и соматические расстройства.

12. Одаренные дети испытывают трудности социализации (31%). Это вызывает у них высокое психическое напряжение, невротизацию, приводит к дезадаптации. Не случайно одаренных детей относят к группе риска. Социально адаптированным взрослым трудно понять, почему умный, воспитанный ребенок не пользуется успехом в классе, избегает компаний сверстников, не принимает активного участия в жизни коллектива. Они не учитывают того, что одаренные дети очень остро воспринимают и реагируют на происходящее. Их эгоцентризм приводит к тому, что они относят все на свой счет: шутки, замечания, глупые «приколы» одноклассников. Одаренный ребенок чаще ищет общения с взрослыми, так как они понимают его лучше, чем сверстники, которые могут над ним насмехаться, иногда дают прозвища в отместку за то, что он обладает преимуществом почти по всем параметрам развития. Трудности ежедневного общения, которые не всегда задевают обычного ребенка, способны больно ранить ребенка одаренного.

Таким образом, мы видим, что большие способности связаны с большей уязвимостью личности одаренного ребенка. Благодаря широте восприятия и чувствительности, одаренные дети глубоко переживают социальную несправедливость. Американские психологи отмечают, что человек, восприятие которого хронически опережает его возраст, всегда находится под стрессом. Взрослым трудно адекватно воспринять неуемное желание одаренного ребенка исправить несправедливость общества. Повышенная эмоциональная чувствительность одаренных детей, стремление к социальной справедливости необходимы для того, чтобы одаренные дети выполнили свое предназначение в обществе. Нельзя не отметить тот факт, что вся современная культура ориентирована на среднего человека. В отечественной психологии сложился традиционный подход пристального изучения и внимания к обычным и умственно отсталым детям. Этих детей всесторонне исследовали, для них разрабатывались спе-

циальные программы обучения, готовились психологические кадры. Одновременно с этим помощь одаренным детям расценивалась как выращивание интеллектуальной элиты и нарушение социальной справедливости.

Таким образом, анализ научных публикаций, наши исследования показали, что одаренная личность характеризуется, как правило, особенным психическим развитием. Это касается как когнитивной, так и психоэмоциональной сферы. Вместе с тем отмечаются проблемы, которые возникают у одаренных детей в современном социуме и затрудняют процесс самоактуализации, развития их личности. Серьезной проблемой некоторой части интеллектуально одаренных детей является скачкообразность их творческих проявлений. Особенно часто это происходит с детьми, у которых наблюдается ускоренный темп умственного и общего возрастного развития. Нет никакого сомнения, что при соответствующей системе обучения и воспитания, при четко продуманной системе психологического сопровождения одаренных детей эта проблема может быть вполне успешно преодолена, что подтверждается и данными психогенетики о весьма значительной, гораздо более выраженной роли средовых факторов в развитии этих ребят. При этом система развития одаренности ребенка требует тщательной продуманности, ориентированности на личность, реализации в сензитивный возрастной период. Еще одной часто встречающейся проблемой многих одаренных детей является трудность профессиональной ориентации. Нередко бывает, что даже к окончанию подросткового периода одаренные юноши или девушки затрудняются с выбором своего призвания. В целом возникает ситуация некоторой социальной дезадаптации одаренных детей, которая может принимать довольно серьезный характер, временами вполне оправдывая отнесение этой группы ребят к группе повышенного риска.

На основе вышесказанного, мы приходим к выводу, что сегодня существует потребность в создании системы работы с одаренными детьми, включающую в себя психологическое сопровождение, в полной мере учитывающую личностные особенности одаренного ребенка и ориентированную на продуктивную помощь в решении его проблем. В целостной системе работы с одаренными детьми немаловажная роль отводится семье с ее особыми детско-родительскими отношениями. Однако, эффективна будет лишь та система детско-родительских отношений, в которой выполняются следующие условия: признание безусловной ценности ребенка; создание обстановки его безусловного принятия; предоставление ребенку свободы выражения, проявления индивидуальности, так как творчество способно развиваться и реализовываться только через активность самого ребенка.

Таким образом, одаренные дети нуждаются в особом воспитании, индивидуальных учебных программах, а может быть и в специальных школах, в которых учителя знают и учитывают возможности каждого одаренного ученика, ставят перед ним сверхзадачи, решая которые он будет развиваться согласно своим задаткам и способностям. Хорошее знание особенностей развития одаренных детей является ключом к познанию их возможностей и базой для разработки специальных программ для них.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Еремкин А.И. Школа одаренности. М., 2003. 336с.

2. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников: Учебн. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 320с.

3. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии 1989. №6. С. 29-33.

4. Одаренные дети: пер. с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слуцкого; Предисл. В.М. Слуцкого. М.: Прогресс, 1991. 376с.

5. Теплов Б.М. Способности и одаренность. Избранные труды в 2т., т.1. М. 1985. 461с.

6. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души / Пер. с нем. М.: Канон, 1997. 336с.

7. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: Книга для учителей и родителей. М.: Просвещение. 1996. 136с.

PERSONAL DEVELOPMENT OF THE GIFTED CHILD AND HIS PROBLEMS

© 2013

S.N. Andreeva, candidate of psycological sciences, associate professor of the department of general and practical psychology
Mari state university, Yoshkar-Ola (Russia), swetlana64@list.ru
S.V. Bakhtina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of general and practical psychology
Mari state university, Yoshkar-Ola (Russia), basvet57@mail.ru

УДК 37.01

О НЕКОТОРЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В АСПЕКТЕ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К СОТРУДНИЧЕСТВУ В СОЦИУМЕ

© 2013

О.А. Багина, преподаватель кафедры дошкольного и начального общего образования
КОГОАУ ДПО (ПК) «ИРО Кировской области», Киров (Россия), or_1978kirov@mail.ru
В.М. Злоказова, учитель начальных классов
МКОУ СОШ п. Октябрьский Зуевского района Кировской области (Россия), zlokazovavera@gmail.com

В контексте модернизации современного образования актуальным становится формирование компетенций учащихся в различных сферах жизни. Особое значение приобретает социальная компетенция, от которой зависит успешность деятельности в любой сфере (общественной, профессиональной, семейной жизни). Существенной составляющей социальной компетенции является коммуникативная компетенция, формирование которой начинается уже в начальной школе. В ФГОС НОО, в материалах, сопровождающих введение ФГОС, дается ориентир на формирование коммуникативных универсальных учебных действий (далее УУД). В Проекте профессионального стандарта педагога отмечается, что в компетенцию учителя входит формирование коммуникативной компетенции учеников. В Программе развития воспитательной компоненты говорится о формировании коммуникативной культуры учащихся.

Учеными-разработчиками новых стандартов (А.Г. Асмоловым, О.А. Карабановой и др.) отмечается «ведущая роль сотрудничества» в образовательном процессе, так как, возрастает уровень требований к коммуникационному взаимодействию и толерантности членов поликультурного общества. С другой стороны,

данные психолого-педагогических исследований свидетельствуют о низком уровне коммуникативной компетентности, который находит отражение в увеличении количества детей с высокой социальной и межличностной тревожностью [4].

В процессе формирования коммуникативных УУД происходит развитие коммуникации как общения и кооперации со взрослым и сверстником, развитие планирующей и регулирующей функции речи; осознание содержания своих действий и усвоение учебного содержания; формирование внутреннего плана действий.

Данная проблема в теории и практике отечественного образования актуальна на протяжении многих десятилетий. В.И. Загвязинский, цитируя Л.С. Выготского, пишет: «Любые психические функции формируются первоначально преимущественно в коллективно распределенной деятельности и только затем становятся достоянием личности, интериоризируются, выражаются в индивидуальной форме деятельности» [3]. Коммуникативная деятельность играет огромную роль во всех основных видах человеческой деятельности: сама социальная природа человека делает общение условием познания, условием труда, условием выработки систем ценностей. Общение субъектов обучения осуществляется в тех же формах, в которых происходит общение между людьми в жизни [2]. В исследованиях В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман было выявлено, что сотрудничество учеников друг с другом порождает большое количество контрольно-оценочных высказываний и действий, побуждает к обсуждению разных точек зрения, способов действий, к рефлексии своей деятельности. Исследователями были отмечены высокий мотивационный уровень занятий, проявление инициативности, совершенствование способности саморегуляции, умения самостоятельно строить собственную учебную деятельность [6,8].

Итак, одним из наиболее эффективных способов формирования коммуникативных УУД - инструментальной основы коммуникативной компетенции – является организация коллективно распределенной деятельности в микрогруппах (3-6 человек). Содержание и организация такой деятельности требует от педагога поэтапного проектирования работы, рефлексивного анализа промежуточных и итоговых результатов. Содержание на первых этапах, на наш взгляд, следует подбирать одинаковое для всех групп и доступное для всех учеников. Например, с младшими школьниками при знакомстве с правилами организации сотрудничества можно провести путешествие по станциям на тему «Осень».

Детям можно предложить обсуждение пословиц: «Что одному не под силу, то легко коллективу», «Ум хорошо, а два – лучше». В процессе беседы ученики делают выводы: «Задания может выполнять не только один человек, но и пара, и группа. Каждый человек имеет свою точку зрения, которая может отличаться от других мнений. Когда мы работаем вместе, то задания выполнять легче. Мы можем помогать друг другу, обсуждать точки зрения и находить правильное решение сообща. Чтобы эффективнее шла работа, нужно распределить обязанности и ответственно их выполнять и др.»

Далее ученики делятся на группы по 5 человек (с помощью листопада из листьев разных цветов), получают маршрутные листы (табл. 1), обсуждают вместе с учителем обязанности каждой роли, которую им предстоит выполнить в групповом взаимодействии (организатор, спикер, таймер, секретарь, контролер), обсуждают общие правила работы в группе и «отправляются» в путешествие. Обязательно необходимо сообщить детям, что на каждой станции ученики будут меняться ролями (количество станций и количество ролей одинаково). Любой ученик в роли организатора распре-

деляет роли, вписывает имена детей в маршрутный лист в соответствии с тем, чтобы каждый участник команды выполнял функции в новой роли.

Содержание для проведения игры может быть следующим.

Солнцу теплому не верьте -
Впереди метели.
В золотистой круговерти
Листья полетели.
Это я пришла с дождями,
Листопадом и ветрами (Осень).
Нельзя нам на свете прожить без чудес,
Они нас повсюду встречают.
Волшебный, осенний и сказочный лес
Нас в гости к себе приглашает.

1. **Приметы осени.** Задание: сложить разрезанную картинку с изображением осенней природы, назвать и записать приметы осени.

В руки возьмем по корзинке,
В лес за грибами пойдем,
Пахнут пеньки и тропинки
Вкусным осенним грибом.

2. Грибная поляна. Задание: даны картинки с изображением съедобных и несъедобных грибов, надо собрать грибы в корзинку и ответить на вопрос: «Какие ещё грибы можно собрать в лесу?».

Дождь по улице идет,
Мокрая дорога,
Много капель на стекле,
А тепла немного.
Как осенние грибы,
Зонтики мы носим,
Потому что на дворе
Наступила осень.

3.Осеняя фантазия. Задание: осенью часто идут дожди и на земле образуются лужи (даётся рисунок лужи). Пофантазировать, дорисовать. Что получилось?

Птицы на юг улетают -
Гуси, грачи, журавли.
Вот уж последняя стая
Крыльями машет вдали.

4.Что это за птицы? Задание: осенью птицы улетают в теплые края. Даны фотографии перелётных птиц. Назвать их.

Закружится ветер под песню дождя,
Листочки нам под ноги бросит.
Такая красивая это пора:
Пришла к нам опять Чудо-Осень.

5. Чудо–Осень. Задание: сочинить стихотворение об осени по предложенным рифмам (буриме)

_____золотая
_____стая
_____кусты
_____листы.

Подобные мероприятия можно проводить по любому учебному предмету (например, при обобщении темы), во внеурочной деятельности. Причем необходимо постепенное усложнение заданий в группах: от заданий репродуктивного характера – к заданиям конструктивного и творческого уровней (открытие новых знаний, КСО, ГСО, выполнение проектов). А также общее фронтальное руководство учителя деятельностью детей в группах со временем должно смениться внутригрупповым управлением самих учеников.

Что касается организации работы детей внутри групп, то необходимо именно этому уделить особое внимание и провести несколько обучающих занятий. Здесь у педагогов возникает несколько проблемных вопросов в организации сотрудничества: «Как организовать предварительную работу по обучению младших школьников выполнению разных ролей в группе, обучающий контроль и коррекцию работы учеников со стороны учителя на этапе обучения умению сотрудничать, пошаговый инструктаж учащихся по ходу работы в группе, оценивание работы каждого участника сотрудничества?»

Предварительно, при работе в парах, уже необходимо включать контрольно-оценочный момент, когда детям предлагается оценить друг друга по двум критериям: «участвует в обсуждении задания», «участвует в выполнении задания», оценить работу в паре в целом по наличию выполненного задания.

Работу по обучению умению сотрудничать в микрогруппах можно организовать по этапам, в процессе которых будут создаваться условия для достижения планируемых результатов по формированию коммуникативных УУД. На первом этапе познакомить учеников, например, только с тремя обязанностями каждого члена группы, выдать оценочные листы (табл. 2). На данном этапе младшие школьники учатся определять общую цель и пути ее достижения; договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих (и на следующих этапах эти умения продолжают совершенствоваться). На втором этапе, после того, как дети приобретут опыт успешного осуществления функций в рамках каждой роли в группе, следует добавить новые обязанности (по одной или две – в зависимости от особенностей класса или планов учителя) каждому члену группового взаимодействия. В дальнейшем, на следующих этапах работы (до окончания 4 класса), также добавляются новые функции, в целом охватывающие все коммуникативные УУД по ФГОС НОО, входящие в состав коммуникативной компетенции младшего школьника.. А именно: слушать собеседника; признавать возможность существования различных точек зрения; строить понятное монологическое высказывание; формулировать собственное мнение; аргументировать свою точку зрения; анализировать разные мнения для принятия одной точки зрения в данной ситуации; вести диалог; контролировать действия партнеров; положительно разрешать конфликты; задавать вопросы (при наличии такой ситуации); *понимать относительность мнений и подходов к решению проблемы*. Перечисленные характеристики следует добавлять по мере готовности детей к их осуществлению, либо распределить по годам обучения.

Важно оценить наличие продукта (выполненного задания) деятельности группы, как показателя эффективности работы в целом при выполнении детьми разных ролей.

Получая опыт проигрывания разных ролей, у учеников формируется понимание возможности существования разных точек зрения, разных позиций в одной и той же учебной ситуации. Ученики начинают осознавать, какую роль интереснее всего

выполнять, что способствует в дальнейшем более осознанному выбору роли, обязанностей в сотрудничестве. И в то же время школьники учатся быть компетентными в выполнении разных ролей.

Оценивание контролером действий партнеров и себя осуществляется по завершению каждого этапа, так как детям легче оценить друг друга сразу, чем отсрочено – в конце игры. Количество баллов по выполнению каждой обязанности и замечания по выполнению функций в ходе работы, общее количество баллов, уровень контролер отмечает в соответствующих графах оценочного листа для каждого ученика (табл. 2; табл. 3).

Таким образом, при постепенном добавлении функций участникам сотрудничества создаются условия для углубленного формирования коммуникативных УУД. Причем данные обязанности (функции) являются содержанием и критериями оценки сформированности коммуникативных УУД, что обеспечивает возможность мониторинга развития данных УУД.

Важна не только оценка и взаимооценка деятельности в группе, но рефлексия, проводимая каждым учеником. Здесь могут разные варианты организации, способствующие осознанию учениками продуктивности осуществляемой деятельности, удовлетворенности проделанной работы. Либо учитель задает вопросы устно, и каждый ученик пишет ответы, либо вопросы даны в письменном виде. Вопросы могут быть такие:

1. В какой роли я был успешен (выполнил все обязанности)?
2. В какой роли я был менее успешен (какие обязанности не выполнил)?
3. Самая интересная для меня роль?
4. Самая трудная роль?
5. Получалось ли мне соблюдать общие правила работы в группе?
6. Что мешало успешности группы в целом?
7. Что мешало моей успешности?
8. Чему мне надо научиться, чтобы быть успешным в дальнейшем?

В процессе оценки, рефлексии результатов работы организуется формирующие оценивание, актуальное для настоящего времени, которое призвано обеспечить качество образования благодаря поэтапному формированию и контролю достигаемых результатов. Систематическое сравнение данных об актуальном уровне достижений и данных о желаемом уровне достижений с целью преодоления разрыва между этими уровнями – суть формирующего оценивания [6].

Мы описали некоторые рекомендации, шаблоны, которые педагогам можно менять, корректировать, адаптировать в соответствии с конкретными условиями своей деятельности.

Коммуникативная деятельность в жизни осуществляется в разных формах, в обучении моделируются эти формы, создаются условия для организации коммуникативной деятельности (тщательный отбор содержания для осуществления сотрудничества в микрогруппах, современных технологических приемов и т.д.), что способствует формированию коммуникативной компетенции и успешности личности в социуме.

Таблица 1.

Маршрутный лист. Группа №1.					
Название этапа	**Организатор**	**Спикер**	**Секретарь**	**Таймер**	**Контролер**
1. Приметы осени	Света	Катя	Дима	Женя	Наташа
2. Грибная поляна	Наташа	Женя	Света	Катя	Дима
3. Осенняя фантазия	Женя	Света	Наташа	Дима	Катя
4. Что это за птицы?	Катя	Дима	Женя	Наташа	Света
5. Чудо-Осень	Дима	Наташа	Катя	Света	Женя

Таблица 2.

	Организатор		**Секретарь**		**Таймер**		**Спикер**		**Контролер**		**Всего баллов**	**Уровень**
ответ	организует обсуждение задания		участвует в обсуждении задания		участвует обсуждении задания		участвует в обсуждении задания		участвует в обсуждении задания			
	принимает решение в обсуждении - как выполнять задание		участвует в выполнении задания		участвует в выполнении задания		участвует в выполнении задания		участвует в выполнении задания			
	организует выполнение задания - распределяет роли (обязанности)		ведет запись хода решения, ответа (оформление продукта деятельности)		контролирует время выполнения задания		делает сообщение о результатах работы группы, представляет продукт		контролирует действия партнеров по группе, оценивает себя и участников своей группы в соответствии с критериями			

Таблица 3.

Показатели оценки	Отлично справляется со своими обязанностями	Хорошо справляется со своей ролью, не более двух замечаний по работе	С трудом справляется со своими обязанностями, три и более замечаний по работе.
Количество баллов	5 баллов	4 балла (одно замечание) 3 балла (два замечания)	2 балла (три замечания) 1 балл (четыре замечания) 0 баллов (больше четырех замечаний, невыполнение роли)
Уровень	21-25 баллов «Отличный сотрудник»	15-20 баллов «Хороший сотрудник»	1-14 баллов «Начинающий сотрудник»

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байбородова Л.В., Харисова И.Г., Чернявская А.П. Лекция №2 Организация групповой работы (продолжение) // Управление современной школой. Завуч. 2013. №5. С. 99-110.

2. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие для слушателей ФПК, директоров общеобразоват. школ и в качестве учеб. пособия по спец-курсу для студентов пед. ин-тов / Под ред. М. Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1982. 319с.

3. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 192с.

4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151с.

5. Пинская М.А., Улановская И.М. Новые формы оценивания. Начальная школа. 2-е изд. М.: Просвещение, 2014. 80с.

6. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987. 267с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 31с.

8. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 268с.

SOME CONDITIONS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FOR ASPECT OF THE PREPARAITION OF STUDENTS TO SOCIETY COOPERATION

© 2013

O.A Bagina, teacher of the department of primary education
Institute for the Development of Education of the Kirov region, Kirov (Russia), or_1978kirov@mail.ru
V.I. Zlokazova, teacher of primary education
Secondary school Oktyabrsky, Zuevsky district of Kirov region (Russia), zlokazovavera@gmail.com

УДК 376.2

СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ КОРРЕКЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ: ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

© 2013

С.В. Белокопытова, аспирант кафедры педагогики
ФГБОУ ВПО «Липецкий государственный педагогический университет», Липецк (Россия), svb625@yandex.ru

Проблема сохранения здоровья населения все более отчетливо осознается представителями системы образования как профессионально значимая. Это объясняется, прежде всего тем, что само понятие здоровье стало трактоваться более широко, чем просто отсутствие заболевания, в него все чаще вкладывается социокультурный смысл: современные определения здоровья включают такие компоненты как субъективное благополучие и ответственное поведение [6].

С раннего возраста детям не прививаются основы здорового образа жизни, на должном уровне не ведётся профилактическая работа, направленная на предупреждение возникновения заболеваний (А.В. Лотоненко).

По существу, вопрос полноценного физического развития растущих поколений – это проблема экологии человека, сохранения его как вида [5].

Рост численности детей и подростков с ортопедической патологией имеет тенденцию к росту. Всемирная организация здравоохранения объявила первое десятилетие XXI в. периодом улучшения диагностики и качества лечения болезней костно-мышечной системы.

Для решения сложившейся социальной проблемы, по нашему мнению, необходимо в системе образования ввести пропедевтический «Программнометодический курс преодоления отклонений физического развития подростков». Реализация подобной программы совместно с медицинскими учреждениями позволит осуществить деятельность, в которой назрела острейшая необходимость.

Педагог, социальный работник, методист ЛФК, медицинский работник по роду своей профессиональной деятельности оказывают влияние на поведение других людей.

При этом требуется не просто убедить человека, например в неправильности или неадекватности его действий, но и быть уверенным, произведенное воздействие скажется на дальнейшем его поведении, приведет к прогнозируемому позитивному изменению [6].

Ученые доказывают, что здоровье не столько счастливая случайность, сколько следствие самовоспитания, поведения, стиля жизни, взглядов на жизнь, это способность к развитию, совершенствованию. Поэтому здоровью надо учить. (Сириес Д., Гавидия В.).

Информационная технология на базе ОКП, испытанная временем и практикой в вузовском образовании позволяет включать учащихся в новую образовательную среду и формирует у них готовность к активной деятельности преодоления имеющихся отклонений физического развития.

Нарушения опорно-двигательного аппарата (ОДА) имеют особое место в детской патологии, приводящие в последствии к подростковой и детской инвалидности.

Нарушения функции стопы и осанки являются важной социальной и медицинской проблемой.

Как показывает практика, ни сами дети, ни их родители, ни педагоги не воспринимают всерьёз данную проблему и считают, что нарушения ОДА не являются заболеванием. Опросы подростков и их родителей, показали, что они не знают о возможных последствиях, которые могут возникнуть в будущем, если не проводить коррекционную работу.

Важнейшей слагаемой здорового образа жизни в школьный период являются систематические занятия физической культурой, спортом, а при необходимости лечебной физической культурой. Л.П. Гребова отметила, что болезни опорно-двигательного аппарата занимают одно из первых мест среди заболеваний, особенно у подростков 15-18 лет.

Причем многие считают, что занятия каким-либо видом спорта смогут предостеречь подростков от болезней опорно-двигательного аппарата и обращать внимание на имеющиеся нарушения не стоит «все пройдет само собой», или «спортсмены не болеют».

Большие по объему и интенсивности физические нагрузки в детском спорте, недостаточно дифференцированный подход при выборе спорта отрицательно сказываются на организме ребёнка. Известно, что хронические болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани (остеохондропатии, артроз, миозит) у спортсменов 10-17 лет отмечается в 91% случаев (у не спортсменов – в 38,4%). Заболеваемость сколиозом спортсменов 10-14 лет выше, чем не спортсменов (52,1% против 27,2%), среди 15-17-летних – соответственно 12,0 и 5,4% (Н.В. Шеставина, В.С. Монахов, 1995). Остеохондропатии у спортсменов 10-14 лет развиваются в 15,5% случаев, у не спортсменов – в 1,2 %, у 15-17 –летних - соответственно в 12,0 и 1,0%. Из остеохондропатий чаще (5,7%) регистрируется болезнь Осгуда-Шлаттенра (у 10-14-летних спортсменов – 9,8%, 15-17 – летних – в 3,0% случаев). Миозит регистрируется у юных спортсменов в 17,2%, артрозы – в 4,8% случаев [2].

Своевременная систематическая интеграционная профилактическая работа с активным участием педиатров, ортопедов, хирургов, воспитателей, учителей играет важную роль в формировании нормальной функции стопы и позвоночника у ребёнка, предупреждении отклонений во всей рессорной системе организма и, самое главное, способствует повышению качества жизни, профессиональной пригодности, улучшению физического здоровья детей и подростков [2].

Развитие человека (биологическое, социальное) – это сложный, длительный, противоречивый процесс, детерминированный множеством факторов, лежащих как в окружающей человека социальной среде, так и в нем самом. Показателями развития личности являются качественные изменения в сознании, поведении, деятельности, отношении человека к миру. Результат развития – становление человека как биологического вида и социального существа [5].

Используя ОКП, мы меняем представление учащихся об их собственном здоровье, формируется рефлексивный компонент. Учащиеся становятся более активными, самостоятельными, что побуждает их к активной деятельности преодоления нарушений физического развития.

В результате самостоятельной коррекционной работы учащихся возникает оперативная внутренняя обратная связь, смысл которой заключается в том, что учащиеся анализируют свое здоровье и готовы применить на практике полученную информацию.

Поэтому в реабилитационный процесс в коррекционной работе с учащимися рекомендовано включать особый «Проект преодоления отклонений физического развития подростков». Современный педагог и специалист, обучающийся по Государственному образовательному стандарту 022500 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья», владея средствами информационной технологии на базе обучающей компьютерной программы ОКП («Свидетельство №2012614174, правообладатель И.Г. Гузенко), заложенной в рассматриваемый «Проект», может приобщать учащихся к коррекции собственных отклонений в развитии, внося вклад в программу «Здорового образа жизни», использовать физическую реабилитацию.

Физическую реабилитацию следует рассматривать как лечебно-педагогический и воспитательный процесс или, правильнее сказать, образовательный процесс. Основным средством физической реабилитации являются физические упражнения и элементы спорта, а применение их – всегда педагогический, образовательный процесс [7].

Сравнительный анализ эффективности трехлетнего применения методов коррекции показал, что на фоне занятий спортом в 52,3% случаев улучшается осанка, в 39,2% уменьшается дуга искривления позвоночника при сколиозе I степени. У лиц, занимающихся корригирующей гимнастикой, в 16,1% случаев улучшается осанка, в 20% случаев уменьшаются проявления сколиоза [2].

В самом общем виде здоровый образ жизни – это осознанное в своей необходимости постоянное выполнение гиенических (валеологических) правил укрепления и сохранения индивидуального и общественного здоровья [6].

Лечебная физическая культура-это научно-практическая, медико-педагогическая дисциплина, изучающая теоретические основы и методы использования средств физической культуры для лечения, реабилитации и профилактики различных заболеваний. Особенность ЛФК по сравнению с другими методами лечения и реабилитации заключается в том, что она использует в качестве основного лечебного средства физические упражнения – мощный стимулятор жизненных функций организма человека [7].

Однако, как показывает анализ массовой общеобразовательной практики, учителями недостаточно используются такие специфические методы, которые отвечают гуманистическому принципу «побуждать», а не «понуждать» и, тем самым, усиливают интерес учащихся к той деятельности, на которую их ориентирует педагог [3].

Используя ОКП, мы побуждаем учащихся к активной деятельности, что способствует у них хранению учебно-научной информации длительное время и в нужный момент они могут воспроизвести полученные знания.

Рассматривая контексты внешней и внутренней трансляционной деятельности, видим, что миллионы учащихся и студентов повторяют одни и те же рутинные информационные действия в процессе обучения. Путём восприятия осуществляется перевод учебно-научной информации из внешней текстовой сферы во внутреннюю умственную деятельность, где сенсорные регистры (слух, зрение, тактильные органы) за счёт психического напряжения передают её в виде психоневрологических сигналов в кратковременную, а затем в долговременную (вечную) память (В.П. Зинченко, Р. Аткинсон).

Уже в сенсорной памяти информационные сигналы задерживаются лишь на доли секунды, а затем в кратковременной (буферной) зоне происходит отсеивание информации [4].

Важным моментом является то, что в процессе работы учащиеся выполняют все рекомендации, которые им предлагаются. Но самостоятельно они не могут воспроизвести ту информацию, которую им была представлена ранее. Во время посещения занятий, направленных на улучшение состояния здоровья, подростки и их родители отмечают положительное воздействие физических упражнений. Но во время каникул, карантина и т.д., т.е. когда занятия не проводятся, подростки почти ничего не помнят из того, чему их учили. Следовательно, самостоятельно (дома) выполнять рекомендации методиста учащиеся затрудняются и скорее не могут, так как не удаётся сориентироваться, что и как надо делать.

Чтобы вместе с малозначащей безвозвратно не исчезла учебно-научная информация, необходимы в сфере энграмм долговременной памяти повторы (ревербации) (А.А. Крылов), среди которых можно отметить челночные, обобщённые повторы, осмысление, установка на интерес и длительное запоминание [4]. Использование обучающей компьютерной программы (ОКП) у учащихся, способствует эффективному восприятию информации, при использовании специальных информационных карт (ОКП).

Учащиеся охотно изучали свои нарушения и методы коррекции. Живой интерес у них вызывает информационный подход к разработке «Проекта для преодоления отклонений физического развития». Они применяли программу формирования и контроля за физическим развитием, хотя они не профессионалы в области медицины, физической реабилитации и вычислительной техники. Следовательно, представленный «Тезаурус о пользователе» снимает любые ограничения, и программа доступна для любого возраста.

«Проект преодоления нарушений физического развития подростков», разработанный на базе обучающей компьютерной программы (ОКП), состоит из трёх компьютерных презентаций» (И.В.Роберт), объединенных в общий блок.

«Первая презентация образца», содержит практический блок.

«Вторая презентация»», содержит экспериментально-исследовательскую деятельность.

«Третья презентация» - диагностический, тестовый контроль.

Все «Презентации» содержат особые «Электронные таблицы» (И.В. Роберт), именуемыми «Инфо-карты», аналогичные картам, представленным в работе И.Г. Гузенко. С помощью рассмотренных «Презентаций» успешно решается задача информационного обеспечения управления ОКП и освоения форм, средств и методики коррекционной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кастюнин С.А., Вайнер Э.Н. Лечебная физкультура при нарушениях опорно-двигательного аппарата у детей (нарушения осанки, сколиозы, ДЦП и др.). Пособие для родителей, учителей физической культуры, методистов ЛФК. Липецк. 2008.

2. Гребова Л.П. Лечебная физическая культура при нарушениях опорно-двигательного аппарата у детей и подростков: учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 176с.

3. Научно-методический журнал №3(17), 2008; ISSN 1999-3455 «Культура физическая и здоровье».

4. Гузенко И.Г. Педагогика рефлексивной праксеологии: монография. Л.: Издательство ЛГПУ, 2009. 304с.

5. Крившенко Л.П. и др. Педагогика: учебник / Под ред. Л.П. Крившенко. Москва: Проспект, 2010. 432с.

6. Правильный выбор: Программа формирования у старших подростков социальных установок на здоровый образ жизни / Сост. С.М. Чечельницкая, А.А. Михеева, Д.А Шалаева, Ю.В. Величкина. М.: Фонд «Центр социального развития и информации», 2005.

7. Физическая реабилитация: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по Государственному образовательному стандарту 022500 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья» / Под общей ред.проф. С.Н. Попова. Изд. 5-е. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 602с.

8. Физкультурно-оздоровительные технологии: научное издание / Под общей редакцией доктора педагогических наук, профессора А.А. Горелова, доктора педагогических наук, профессора А.В. Лотоненко. М.: «Еврошкола», 2011. 306с.

SOCIAL ASPECT CORRECTIVE ACTIVITIES TEACHERS: INFORMATION AND EDUCATIONAL REHABILITATION OF IMPAIRED STUDENTS PHYSICAL DEVELOPMENT

© 2013

S.V. Belokopytova, graduate student of pedagogy
Lipetsk State Pedagogical University, Lipetsk (Russia), svb625@yandex.ru

УДК 37.01

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

© 2013

Г.Г. Бородаева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы
ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград (Россия), 2005galina@list.ru

В научной литературе «среда» определяется как одна из важнейших междисциплинарных категорий, а также объект исследования в социальных и педагогических науках. Как известно, в философии одной из основных категорий является *пространство*, как некая материальная или логически мыслимая *среда*, обозначающая протяженность, порядок, взаимное расположение и совокупность отношений одновременно существующих материальных объектов, их элементов (частей) и процессов. Пространство – это *среда* всего сущего, окружение, в котором все происходит и случается; это *некая сущность*, «заполненная объектами и людьми». В педагогике и психологии - «среда» и «ближайшее окружение» рассматриваются как один из факторов процесса психического и физического развития личности, влияющим на нравственное и социальное воспитание ребенка. В социальных науках категория «среда» означает комплекс предметов, явлений и процессов окружающей социальной действительности, с которыми человек взаимодействует на протяжении всей жизни. В социальной экологии «окружающая *экологическая* среда» - это жизненное пространство, целостная система, состоящая из двух взаимосвязанных и взаимовлияющих друг на друга компонентов: *природного и социального*. Исследователи в области социальной экологии в состав природного компонента включают атмосферу, гидросферу, литосферу, растительный и животный мир, микроорганизмы. Социальный компонент - это обще-

ство, трудовая сфера, определенная система социальных связей и взаимоотношений, среда проживания человека, культура как «совокупность всех материальных и духовных ценностей, появившихся в результате материального и духовного вмешательства человека в природу, общество и мышление» [1, с. 128]. И, пожалуй, самое главное *составляющее* социального компонента – это сам человек, как окружающая среда для другого человека (каждый человек – *эго* и для него другой человек, каким бы он ни был – окружение, *среда*). Каждый из нас поэтому – и человек и окружение одновременно, в зависимости от позиции наблюдения» [2, с.18].

Учитывая данные характеристики экологической среды, и, принимая их в качестве методологических основ, мы исследуем качество окружающей природной и социокультурной среды города, чтобы выявить и более целенаправленно использовать все возможности природных средств и ресурсов в социальном воспитании детей, подростков и молодежи. Под социальным воспитанием мы понимаем «…взращивание человека в ходе планомерного создания условий для его относительно целенаправленного позитивного развития, ценностной ориентации и индивидуальной помощи» [3, с. 38].

В течение 15 лет мы совместно со студентами факультетов социальной и коррекционной педагогики, психологии и социальной работы проводим анализ качества окружающей природной и социокультурной среды в различных районах Волгограда. Систематизация конкретных фактов и полученных данных дает основание утверждать, что наряду с явными позитивными изменениями экологическая среда города во многих районах может быть оценена как условно благоприятная для физического и психического здоровья человека, а также для жизни растений и животных. Как известно, характерными особенностями современного этапа общественного развития являются быстрый темп роста городов и увеличение числа проживающих в них людей. Город, развиваясь на определенном природном ландшафте, включает компоненты неживой природы - рельеф, климат, источники воды, а также компоненты живой природы - растительность, животный мир. В результате активной преобразующей деятельности человека экологическая среда многих районов Волгограда характеризуется высокой концентрацией негативных антропогенных факторов. К ним относятся: загрязнение атмосферного воздуха, высокий уровень шума, большая сосредоточенность промышленных и строительных предприятий на отдельных территориях, газовые и пылевые выбросы промышленных и строительных предприятий, сброс сточных вод в окружающие водоемы, коммунальные и бытовые отходы, высокая плотность населения в отдельных, в основном, центральных районах города. В современной науке накоплено достаточно много убедительных фактов и данных, свидетельствующих о негативном влиянии загрязненной окружающей среды на физическое и психическое здоровье человека. В то же время, следует признать, что здоровье человека и, в первую очередь, здоровье и психика растущего ребенка в значительной степени зависят не только от качества природной, но и социокультурной среды.

Данные экологического мониторинга, которые приводятся в средствах массовой информации, а также простой визуальный осмотр городских территорий и сравнительный анализ условий жизни в разных районах Волгограда дает основание констатировать не только условно благоприятный уровень качества окружающей природной, но и социокультурной среды. Анализ эмпирических данных показывает, что с каждым годом городскому ребенку приходится почти постоянно испытывать негативный психологический и эмоциональный стресс, связанный с переизбытком социальной информации. Это и большие массы людей, меняющиеся лица спешащих и не

всегда дружелюбно настроенных людей в транспорте, магазинах, поликлиниках, центрах досуга. Увеличивающийся с каждым годом поток разнообразного транспорта; всевозможные виды мелькающей рекламы на городских улицах; телевизионные передачи и фильмы, «переполненные» негативной информацией и, конечно, компьютерные игры-войны, как один из наиболее традиционных подарков детям в настоящее время. Взрослому человеку порой трудно адаптироваться к постоянно изменяющейся окружающей среде, а для ребенка – это постоянный «стресс помноженный на страх потеряться и потерять родных». В результате у многих детей развиваются неврозы и так называемые болезни «цивилизации». Известно, что социальные условия, информационные и интеллектуальные перегрузки вызывают у человека психическую усталость и эмоциональный стресс, что, в свою очередь, становится причиной возникновения различного рода соматических и психических заболеваний.

Анализ социокультурной среды города дает основание утверждать, что одной из серьезных и сложных проблем российского общества является проблема насилия. Агрессивность современной молодежи многие исследователи объясняют теми трудными социальными условиями жизни, которые пришлось испытать многим российским семьям за прошедшие годы различных реформ. Именно годы социальных потрясений «разорвали» нормальные семейные и детско-родительские взаимоотношения, разрушили планы и надежды людей, уничтожили естественные человеческие привязанности в некоторых семьях. Борьба за существование, а иногда за элементарное выживание сделали невозможным нормальный отдых, отпуск, досуг, поездки и путешествия. Финансово-экономическое неблагополучие в семьях, невозможность иметь многое из того, что появилось в магазинах (продукты питания, одежда, техника) обернулось неприязнью, ненавистью и агрессивностью детей против родителей. Агрессивность заполнила окружающую среду: насилие в семьях по отношению к женщине-матери или по отношению к ребенку; драки, кровь, убийства, терроризм, войны на телевизионных экранах; тревога, страх, нападения, оскорбления на улицах города. Агрессивность по отношению к другому человеку разрушает психику и приводит к деградации личности. Агрессивность и вандализм по отношению к природной среде также приводит к деградации личности. Разрушая все вокруг себя, человек уничтожает в себе все то, что дает основание считать его человеком разумным. Деградируя как уникальный биологический вид, человек все чаще строит свои социальные связи и отношения по законам хищничества и паразитизма.

Негативные факторы экологической – природной и социальной - среды провоцируют конфликтные ситуации, рост преступности, увеличение числа самоубийств в различных половозрастных и социальных группах населения и, что наиболее страшно, попытки суицида в детской и молодежной среде. Жизнь человека в ситуации повышенного социального и природного риска увеличивает число наркоманов и алкоголезависимых людей. Особенно высокий процент наркоманов отмечается в молодежной и подростковой среде, что объясняется диспропорцией между физической (соматической) и психической акселерацией. Поэтому, особенно важны научные исследования в сфере социальных и экологических проблем современного мира. Специалистам различных ведомств и учреждений, а также родителям необходимо знать, понимать и учитывать специфику влияния экологической среды на здоровье ребенка, а также использовать фактор окружающей природной и социальной среды, природные средства и ресурсы в процессе социального воспитания ребенка дошкольного и младшего школьного возраста.

Природа определяется исследователями как особая философская категория. Ведь, природа – это «*нечто* интуитивно ясное и в то же время, трудно определяемое в силу его многозначности». В предельно широком смысле природа - это весь мир в целом как бесконечное многообразие его конкретных проявлений. Очевидно, что в этом смысле понятие природы совпадает в своем содержании с такими научными и философскими категориями как «бытие», «Универсум», «реальность», «Вселенная», «космос», поскольку с помощью этих терминов также обозначают совокупность всего сущего, включая и самого человека. В качестве природных средств и ресурсов педагоги и, конечно, родители могут использовать: народные здравоохранительные методики, такие как *гидротерапия* (водные процедуры, обтирание водой и снегом, умывание снеговой водой, обливание, купание, плавание); *термотерапия* (укрепление здоровья с помощью тепла – контрастный душ, баня, сауна); *криотерапия* (закаливание холодом); *аэротерапия* (воздушные ванны, специальные упражнения и дыхательная гимнастика, используя чистый речной, морской, горный, лесной воздух соснового бора); *гелиотерапия* (солнечные ванны в утренние часы); *стопотерапия* (хождение босиком по чистому песку и земле, траве, мелким камням); *талассотерапия* (лечение болезней и профилактика заболеваний с помощью морской воды, водорослей, морских грязей и других продуктов моря); *ароматотерапия* (укрепление здоровья с помощью запахов растений). Ведь, как известно, приятные запахи различных растений поднимают настроение, повышают работоспособность, внушают оптимизм, вызывают бодрость, успокаивают нервную систему ребенка. Эти методики помимо терапевтического эффекта помогают разнообразить виды деятельности и игры детей в физическом и эстетическом воспитании.

Особое значение в социальном воспитании детей имеют различные виды *анималотерапии* (забота, уход, ответственность за жизнь и здоровье своего друга). Контакты с животными и растениями являются тем дополнительным каналом взаимодействия ребенка с окружающим миром, который может способствовать как психологической, так и его социальной реабилитации. Стремление к взаимодействию с миром природы особенно проявляется у детей, подвергнутых тому или иному виду депривации (депривация /от англ, deprivation — лишение/ — лишение человека возможности установить или поддерживать жизненно значимые связи с окружающим миром, например, лишение ребенка нормального общения с родителями из-за болезни, длительной разлуки и др.). Во взаимодействии с любимым животным, а в отдельных случаях и с растениями, ребенок получает бесценный нравственный коммуникативный опыт, который порой другим путем он получить не может по самым разным причинам. Анализ эмпирических фактов показывает, что взаимодействие с животными и растениями помогает снимать стресс, нормализовать работу нервной системы и психики ребенка в целом. В процессе непосредственного взаимодействия с природными объектами у ребенка происходит нормализация дыхания, артериального давления, очень часто исчезает бессонница. Таким образом, природа выполняет психофизиологическую и психокоррекционную, а во многих случаях – реабилитационную – функции. Следуюшим важным направлением в социальном воспитании детей мы считаем трудовое и нравственное развитие личности ребенка.

Трудовое воспитание детей невозможно представить без умеренной работы на лоне природы (в саду, огороде, лесу, парке). Мы подчеркиваем, именно настоящая физическая работа, результативный труд детей, а не просто игры или упражнения. *Природотрудотерапия* − укрепление здоровья и одновременно понимание значимости и важности преобразования природы в процессе трудовой деятельности детей.

Тем более, что красота природы, созерцание ребенком живописного ландшафта, пусть даже на сравнительно небольшом участке земли, поднимает настроение, возвышает душу человека, отвлекает от «ненужных» проблем» и тяжелых переживаний. Поэтому, использование такой методики как *ландшафтотерапия* особенно важно для детей в трудных жизненных ситуациях.

Как мы уже отмечали, постоянный городской шум расшатывает нервную систему ребенка, негативным образом влияет на его здоровье. Поэтому, поездки «за город», возможность насладиться тишиной на лоне природы оказывает восстановительное терапевтическое влияние на организм ребенка. С другой стороны, не просто тишина вдали от городского шума, а звуки природы – мы в своем исследовании называем – *музыка природы* – (шелест листьев и волн прибоя, журчание ручейка, капли дождя и др.) способны успокоить психику и сконцентрировать внимание любого гиперактивного ребенка.

Важным аспектом социального воспитания в современном мире является формирование социокультурной мотивации человека. Ведь, социальное воспитание как особый вид социализации, а именно — «относительно целенаправленная и социально-контролируемая социализация, протекает как под влиянием внешних сил и условий (факторов), так и вследствие мотивов и действий самого человека, направленных на самоизменение» [4, с. 34]. В первую очередь, это относится к переосмыслению исторически сформировавшейся в человеческом сознании установки, направленной на потребительское, разрушающее отношение человека к природе. Многие исследователи отмечают, что в последние годы во многих развитых странах произошла экологизация нравственного сознания людей, изменились ценностные ориентации, в которых наряду с социальными и моральными ценностями, важное значение для людей, в том числе, и для детей приобрели природные элементы. Отсюда, развивая социокультурную мотивацию ребенка необходимо создавать условия для развития его интереса, потребности и стремления к созидательной работе.

Природа получила статус самостоятельной ценности в силу ее уникальности, неповторимости и, к сожалению, невосполнимости в самых разных ситуациях. Хотя, как известно, именно природа (как и человек), способна к самовосстановлению. К счастью, все чаще природа выступает как цель, а не только как средство развития цивилизации. Нравственная позиция в отношениях человека к природе должна стать и надо признать, становится все более гуманистической, то есть в качестве приоритета в общественном и государственном развитии должен быть принцип не только «как благо человека», но и «как благо природы».

Итак, как мы отмечали выше, человек существует в системе взаимодействия различных природных и социальных связей и отношений. Душевное равновесие, хорошее настроение, жизненный и профессиональный успех человека возможен лишь при условии оптимальной и гармоничной адаптации человека к окружающему – природному и социальному - миру. В тоже время нормальное существование человека в окружающем мире осуществляется при условии физиологической и психологической адаптации человека к природной среде. Важной особенностью развития личности является психолого-педагогическая закономерность, определяющая влияние окружающей экологической среды на формирование свойств и качеств человека. Ребенок не может стать нормальной личностью вне социального окружения, вне нормального человеческого общения. Но человек – существо не только социальное, но и природное; уникальный биологический вид. Поэтому для нормального развития ребенка также необходима и природная среда во всем своем многообразии, неповторимости и

красоте. Для полноценного развития личности ребенка, восстановления его психических сил особую значимость приобретают такие природные средства и возможности, как «воспитание красотой родного края». Увидеть, понять и полюбить природу в детском возрасте значит накопить силы для преодоления различных трудностей во взрослой жизни. Никакие комфортные социальные условия не могут восполнить природный вакуум и не могут возместить ребенку психологические потери, связанные с отчуждением природы.

Многие проблемы, связанные с воспитанием и взрослением ребенка, а также укрепление его здоровья, снятие стресса, восстановление сил, могут быть решены с помощью природы. После долгого пребывания в квартире или замкнутом пространстве городских кварталов ребенок, оказавшись в лесу, на лугу, в парке всегда испытывает психологический и эмоциональный комфорт независимо от времени года. Картина окружающей природы с ее разнообразными красками, цветами, формами, звуками уже сама по себе обладает большими терапевтическими возможностями. Берег реки с полоской песка, голубое небо, яркое солнце, белые облака, зеленые листья на деревьях, яркие цветы на клумбах или лужайках, кромка леса за рекой – как много нового может получать, воспринимать и изучать ребенок каждый день своей жизни. Эстетически привлекательная форма природного окружения возбуждает у ребенка чувство радости, удовольствия, наслаждения и любви ко всему окружающему. Требуется только чуткое отношение и грамотное поведение со стороны не только педагогов, но и родителей, а также других взрослых.

Природа как единое целое, как совокупность основных природных элементов (вода, воздух, почва, ландшафт, растения, животные), являясь естественной средой существования человека, одновременно может использоваться в качестве специальных педагогических средств и психологических условий для социального воспитания личности ребенка, развития его нравственных качеств. Сильный положительный эмоциональный эффект природного окружения родители и педагоги могут использовать, чтобы поговорить с ребенком по душам, выяснить его проблемы и трудности, а быть может понять и простить друг друга за ошибки или проявленную грубость, агрессивность.

Ведь, как известно, многие болезни можно избежать, если во время применить профилактические меры. Это касается не только физических и психических заболеваний, но и социальных болезней общества. Поэтому решение проблем социального характера обеспечивает экологическую безопасность общества, а защита, охрана, восстановление природной окружающей среды, в свою очередь, способствует физической, психической и эмоциональной реабилитации человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маркович Д.Ж. Социальная экология. М.: Восточный университет – Союз, 1996. 407с.

2. Гостушки Д. Човек је човеку околина // Човек и средина. Белград. 1975. №1. С. 18-29.

3. Мудрик А.В. Социальное воспитание в воспитательных организациях // Вопросы воспитания. 2010. №4(5). С. 38-43.

4. Ясницкая В.Р. Как сделать класс классным: воспитание подростков. М.: Просвещение, 2008. 223с.

ECOLOGICAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF CHILDREN SOCIAL EDUCATION

© 2013

G.G. Borodaeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Social work»
Volgograd state social-pedagogical university, Volgograd (Russia), 2005galina@list.ru

УДК 316.6

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА АКТИВИСТОВ ШКОЛЬНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

© 2013

И.И. Буренок, кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет» филиал в г. Славянск-на-Кубани (Россия)
Т.В. Шапран, магистр 2 курса
ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет» филиал в г. Славянск-на-Кубани (Россия), tatjana-shapran@rambler.ru

В концепции модернизации российского образования на период до 2015 года определены важность и значение самоуправления для развития государственно-общественной системы управления образовательным учреждением, социализации и профессионального самоопределения учащихся. В соответствии с этим в школе применяются различные формы самоуправления, действуют разнообразные модели школьного самоуправления, включенные в общую школьную систему.

Современная педагогика дает определение понятию «самоуправление» как принципу автономного управления малыми сообществами, общественными организациями и объединениями в гражданском обществе.

С целью исследования системы работы школьного самоуправления и определения эффективности руководства этой системой, мы изучили локальные документы, программу деятельности, содержание планов работы, мнение членов самоуправления.

Объект исследования – процесс руководства школьным самоуправлением в современных условиях средней общеобразовательной школы.

Предмет исследования – система ученического самоуправления как среда, обеспечивающая позитивную социализацию каждого учащегося.

Гипотеза исследования – Воспитание лидерских качеств у старшеклассников в современном обществе будет эффективным, если он будет обеспечен методическим, психолого-педагогическим руководством, поддержкой и сопровождением.

Задачи исследования:

1. Создание системы ученического самоуправления как среды, обеспечивающей позитивную социализацию каждого учащегося.
2. Диагностирование и анализ результатов деятельности школьного самоуправления.
3. Развитие инициативы, творческой индивидуальности учащихся.

Цель исследования - Создание благоприятных педагогических, организационных социальных условий для самореализации, самоутверждения, саморазвития каждого учащегося в процессе включения его в разнообразную содержательную ин-

дивидуальную и коллективную деятельность; стимулирование учащихся к социальной активности и творчеству, воспитание гражданина с высокой демократической культурой.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №18 г. Славянска-на-Кубани, где на протяжении 5лет реализуется система школьного самоуправления через программу деятельности «СЛАВЯНЕ».

Проведя, исследование мы выяснили, что самовыражение каждого члена совета школьного самоуправления реализуется через их участие в конкретных делах по ежегодному плану. Отлажена система обеспечения взаимодействия на основе отношений сотрудничества между администрацией, учителями, лидерами самоуправления и коллективом учащихся. При детальном изучении планов заседаний, можно констатировать, что соблюдаются и защищены права членов самоуправления, прописанные в Уставе, где выражены интересы личности учащихся.

Проанализировав активность учащихся школы, мы определили, что все они являются членами школьной республики «Славяне». В активе школьного самоуправления состоят 14 учащихся.

За год проведено 11 заседаний школьного самоуправления, на которых рассматривались вопросы по организации и проведении мероприятий, направленных на реализацию творческого потенциала учащихся и их самореализации в общественной жизни школы, района.

На высоком качественном уровне были организованы и проведены различные, мероприятия, которые были организованы непосредственно активистами школы.

Проведённый нами анализ позволяет сделать вывод о наличии значительного потенциала для роста самоорганизации и гражданской активности среди учащихся школы. Использование ресурса системы школьного самоуправления требует от дирекции и других ответственных лиц совместной выработки нового подхода к развитию социальной активности и лидерского творческого потенциала через обучение активистов в «Школе лидеров». Предстоит работа в направлении нормативности сознания активистов школьного самоуправления, закрепление их ценностных ориентаций, развитие лидерских качеств, управленческой и коммуникативной культур и формирования духовно-нравственных характеристик.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безродная Я.А. Организация ученического самоуправления как средство формирования социальной зрелости старшеклассников: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. СПб.: Ленингр. гос. обл. ун-т им. А.С. Пушкина, 2006. 24с.

2. Берн Э. Лидер и группа. О структуре и динамике организаций и групп / Пер. с англ. А. Грузберга. М.: Эксмо, 2008. 288с.

TALENT DEVELOPMENT ACTIVISTS SCHOOL GOVERNMENT

© 2013

I.I. Burenok, Ph.D., Associate Professor
Kuban state university, branch in Slavyansk-on-Kubani (Russia)
T.V. Shapran, undergraduate
Kuban state university, branch in Slavyansk-on-Kubani (Russia),
tatjana-shapran@rambler.ru

УДК 370

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2013

М.В. Бывшева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург (Россия), MByvsheva@ya.ru

Современная система образования строится как непрерывная, что должно усилить ее как фактор развития личности независимо от возраста человека: взрослого или ребенка. Наиболее яркий след образование оставляет в жизни ребенка, т.к. в этот период происходят существенные изменения под влиянием общественного обучения и воспитания. Поэтому требуется целенаправленная работа по обеспечению преемственности педагогов дошкольного и начального образования вообще и при формировании познавательной мотивации детей в частности.

В целостной системе непрерывного образования преемственность может рассматриваться в отношении самой образовательной системы и получающей образование личности. Тогда преемственность может рассматриваться как два неоднозначных явления:

1) как процесс и результат последовательной и системной соподчиненности всех структурных уровней и ступеней образования, соотносящейся с систематичностью и последовательностью освоения человеком образовательных программ, реализуемых в институциональных и неинституциональных, базовых, дополнительных, государственных, общественных структурах образования;

2) как процесс и условие непрерывного образования личности, обеспечивающие становление и развитие личности, раскрытие ее потенциала во все возрастные периоды.

Вопросы преемственности уровней (ступеней) образования чаще всего рассматриваются исследователями через освещение отдельных аспектов. В трудах Г.Н. Александрова, О.В. Кузнецова, С.М. Годника и др. исследуются проблемы преемственности при переходе обучающихся с одной ступени образования на другую в рамках школы, а также школы и вуза. В работах Л.А. Венгера, Н.Ф. Виноградовой, В.В. Давыдова, В.Я. Лыковой, В.Т. Кудрявцева и др. изучаются вопросы преемственности между дошкольным и начальным образованием. В работах Н.Б. Истоминой и Г.В. Воитевой, Т.С. Комаровой и О.Ю. Зыряновой, отражены отдельные методические вопросы обеспечения преемственности в содержании образования.

С современных позиций формирования познавательной мотивации детей особую значимость приобретает аспект преемственности образования как условия непрерывного развития личности. Проследим этот момент подробнее.

Младший школьный возраст прямо ассоциируется с началом систематического обучения детей, которое вносит неоценимый вклад в формирование познавательной мотивации человека в процессе становления учебной деятельности. Вместе с тем известно, что учебная деятельность не складывается в одночасье с поступлением ребенка в первый класс – она постепенно разворачивается, открывая новые грани для развития мотивационных структур ребенка.

Зарождение же познавательных мотивов как желания постигать новое можно увидеть уже в дошкольном возрасте, который называют «возрастом почемучек».

Пяти-шестилетние дети открыты к познанию мира, они активно задают вопросы «кто такой?», «что такое?», «отчего?» и «почему?», тем самым проявляют познавательный интерес, составляющий основу мотивации к учебной деятельности. Не смотря на то, что такой интерес носит ситуативный характер, он обращен к будущей школьной жизни ребенка, где он будет открывать тайны предметного мира. Однако, текущие интересы дошкольников сосредоточены на «мире людей», и у детей преобладают широкие социальные мотивы, которые носят опосредованный характер, слабо осознаются.

К шести-семи годам, на фоне разных желаний и потребностей дошкольники начинают более дифференцированно подходить к деятельности и выбирать именно то дело, которое для них привлекательно. Так возникает соподчинение мотивов, иными словами, ребенок способен выделять ведущий мотив среди многих других. Более того, направленность мотивации кристаллизуется: для детей становится привлекательным исполнение роли ученика, достижение признания со стороны взрослых, предметное общение и взаимодействие со сверстниками. Так мотивы познавательного характера уходят на второй план, нарастает социальная составляющая мотивации, которая концентрируется вокруг школы.

Таким образом, у детей дошкольного возраста начинают складывать отдельные мотивы, определяющие характер учебной деятельности: познавательные мотивы, позволяющие заглянуть в сущность мироздания, и социальные мотивы, создающих основу для совместной учебной работы. Между тем, эти мотивы между собой слабо связаны, ситуативны, неустойчивы.

Дети, поступившие в первый класс, первоначально стремятся занять новое значимое место в обществе – стать школьником. И здесь основой становятся такие мотивы, как «буду ходить в школу, буду взрослым и самостоятельным», «получу хорошую оценку, и мама (папа) меня похвалят», «буду хорошо вести себя на уроке, и учитель меня заметит и одобрит мое поведение». И вчерашние дошкольники старательно выполняют задания учителя, пытаясь соответствовать школьным требованиям и получать только «пятерки». Но уже к концу первого класса становиться ясно, что успешны в учебе не те, кто горит желанием «быть школьником», а те, для кого учеба становится увлекательным занятием. Становится очевидным закономерный переход в учебной работе: от решающей роли социальных мотивов в учении первоклассников в первые месяцы пребывания в школе к повышению значения познавательного интереса к концу учебного года. При этом социальные мотивы необходимо рассматривать как отправную точку зарождения учения – деятельности по самоизменению субъекта учения.

С учетом данных положений была выполнена опытно-поисковая работа по определению ведущего мотива будущих первоклассников. Исследование проводилось с применением методики М.Р. Гинзбурга в подготовительных группах детских садов, всего было обследовано 78 детей старшего дошкольного возраста и получены следующие выводы.

1. Результаты обработки данных позволили констатировать, что у будущих первоклассников с большим отрывом доминирует мотив получения отметки. Причина этого очевидна: старшие дошкольники стремятся к тому, чтобы были признаны их достоинства и сильные стороны, им требуется оценка как подкрепление важности и правильности их поведения и результатов деятельности. Иначе говоря, они готовы

принять отклик о своей жизнедеятельности со стороны общества. Однако, из-за того, что в первый год обучения отметки как таковые не выставляются, дети могут попасть в противоречивую для себя ситуацию неоправданных ожиданий по поводу оценки результата их работы, что негативно скажется на формировании инициативности, самостоятельности, активности – важнейших субъектных характеристик.

2. По данным исследования было выявлено, что вторым по распространенности у будущих первоклассников является познавательный мотив. И это объяснимо. Старшие дошкольники неоднократно слышали от взрослых, что в школе они многому научатся, получат новые знания; у большинства детей есть опыт обучения на подготовительных курсах в школе; и, конечно, у детей есть опыт получения знаний и навыков на занятиях в детском саду. Казалось бы, что школьная позиция детей, имеющих ведущий познавательный мотив, наиболее крепкая, но в школе детям предстоит изучать не только то, что интересно лично им, но и осваивать трудный или не очень привлекательный лично для них материал. И это может стать фактором риска в становлении субъектности будущего школьника.

3. В целом, приходится констатировать, что приступающие к обучению первоклассники, уже имеют стремление к учебной деятельности, но в большинстве случаев не имеют устойчивой осознаваемой мотивации к учению. Более, чем в половине случаев (59%) школа привлекательна для будущих первоклассников наличием отметок – а это внешний социальный, и, как стало ясно, рискованный мотив. Еще 34% детей ждут ситуации получения новых знаний, но при этом дети в большинстве случаев не имеют четкого представления о том, какие это будут знания и какой ценой они достаются. И только у 7% будущих первоклассников значимое место в структуре школьной мотивации занимают внутренние мотивы социальной направленности: позиционный (или статусно-ролевой) и мотив общественной ценности учения. Это указывает на то, что круг учебных мотивов современных будущих первоклассников сужается из-за слабой выраженности социальных мотивов учения (мотив «много знать», мотив «повзрослеть», похвала учителя и др.) и неустойчивости познавательных мотивов вследствие доступности разнообразной информации об окружающей действительности.

Осознавая это как проблему, стоит с первых дней обучения начинать формировать у младших школьников устойчивые внутренние мотивы учения (в т.ч. познавательные и социальные) на основе полимотивированности жизнедеятельности первоклассников. Точнее учителю необходимо активизировать весь арсенал детской деятельности (игровой, познавательной, коммуникативной, художественной и др.) и потенциал общения, тем самым позволить учащимся проявить свои возможности по школьным предметам и в отношении связанного с ними практического материала. Как следствие у детей ожидается проявление и закрепление внутренних мотивов учения, источником которых является сам ребенок, выступающий в этот момент истинным субъектом жизнедеятельности.

Анализ работ Л.И. Божович, М.Р. Гинзбурга, К.М. Гуревича, Н.И. Гуткиной, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др. показывает, что мотивы тесно связаны с эмоциональными переживаниями, возникающими в ситуации деятельности. В связи с этим важной задачей учителя выступает побуждение детей к активности процессом и содержанием собственно учебной работы, а не внешними факторами, например, отметкой или наказанием.

Поскольку мотивация тесно связана с эмоциональным фоном деятельности, очевидно, что младшие школьники с большим удовольствием будут учиться, если

они смогут проявлять свою познавательную активность. Интересно, что в этом случае учение будет усиливаться другими мотивами, в частности социальными, хотя они в первый год обучения в основном являются внешними (мотив получения оценки, мотив порадовать родителей и т.п.) и не имеют прямого влияния на процесс учебной работы. Вместе с тем, полимотивированность учения позволит достигать лучших результатов, а рефлексия по этому поводу даст возможность выделить наиболее ценный мотив и создать проекцию по его укреплению. В итоге будет создаваться ситуация по развитию деятельности учения в частности и стимулированию становления субъектности младшего школьника в целом.

В учебной работе младших школьников, а особенно первоклассников, решающее значение в создании положительного эмоционального фона имеют два фактора: теплота отношений со стороны взрослых (прежде всего учителя) и степень трудности решаемых учебных задач.

Теплота отношений учителя при этом выражается в том, что он проявляет открытость в общении, отдает приоритет диалогу с детьми и совместной с ними деятельности, а также гибко предъявляет разумные требования к ученикам, поощряя инициативность, самостоятельность, творчество детей. Теплота отношений в педагогических взаимодействиях прямо влияет на характер мотивации к учению у младших школьников. При этом наибольший рост мотивации происходит при отказе учителя от категоричных суждений при оценке ученических работ, при повышении поддержки учеников, при сближении позиций взрослого и детей в отношении общих целей. Оптимальный уровень мотивации к учению у младших школьников сопряжен с психологически комфортной обстановкой в классе. Однако, дальнейшее сближение учителя и школьников может привести к снижению уровня мотивации у последних.

Степень трудности учебных задач, определяется относительно «зоны актуального» и «зоны ближайшего развития» школьника и влияет на мотивацию следующим образом. Учебные задачи, лежащие в зоне актуального развития ребенка, лишь в первый момент вызывают положительную учебную мотивацию, которая очень скоро сменятся потерей интереса к деятельности. Задачи слишком трудные также в большинстве случаев резко снижают уровень мотивации к учению у младших школьников. Наибольший уровень мотивации учащиеся имеют, когда задача соответствует их «зоне ближайшего развития» и они могут сквозь преодоление прийти к решению задачи, самостоятельно выстраивая последовательность действий.

Таким образом, в практике обучения младших школьников оптимальными будут такие педагогические приемы, которые направлены на формирование учебной мотивации как источника субъектности учащихся, а именно приемы, которые *поддерживают достаточную степень трудности учебных задач, дают возможность детям выражать познавательную активность, позволяют обеспечить психологически комфортную атмосферу в классе*.

Обеспечение достаточной степени трудности учебных задач – достаточно сложная психолого-педагогическая и методическая проблема, которая возникает в разные моменты становления учебной деятельности. Особенно затруднительно ее решать при организации домашней учебной работы младших школьников. Учащиеся начальных классов еще не умеют эффективно работать с учебными заданиями без помощи наставника, поэтому задания им представляются трудными, следствием этого мотивация школьников к учению может резко упасть.

Согласно современным требованиям в первом классе домашние задания должны отсутствовать, а в 3-4 классе их следует дозировать. Однако это не снимает про-

блему влияния самостоятельной домашней работы на формирование мотивации к учению, особенно в контексте становления субъектности младших школьников. Ведь именно домашняя работа позволяет ребенку проявить свою независимость, допустить и исправить личные ошибки, обдумать допущенные промахи. Об этом прямо писал Д.Б. Эльконин: «Самостоятельные домашние задания не только имеют чисто учебное значение, как закрепляющие материал, усвоенный в классе, на уроке, но играют и большую воспитательную роль. Они важны для воспитания организованности, формирования самой учебной деятельности» [3, с. 238]. Итак, принимая значительную роль домашних заданий в становлении учебной деятельности, возникает вопрос руководства самостоятельной домашней работой как фактора формирования мотивации к учению у младших школьников.

Известны типичные педагогические требования организации домашней работы учащихся начальной школы: содержание домашнего задания должно повторять содержание темы, изучаемой на уроке; упражнения должны закреплять умения и навыки, формируемые в классной работе; и, наконец, при даче домашнего задания учитель должен предоставить разъяснения по его выполнению. Как показывает практика, данный подход не несет воспитывающего потенциала – он отражает лишь формальную сторону процесса и лишь повышает трудность домашней работы. Для того, чтобы изменить ситуацию, учителю необходимо придерживаться следующих рекомендаций:

- повышать готовность учащихся выполнять учебные задания на основе формирования обобщенных способов действий под руководством учителя;
- создавать младшим школьникам ситуации выбора заданий за счет их вариативности, как по форме, так и содержанию;
- предлагать детям для домашней самостоятельной работы личностно-значимый материал;
- ориентировать младших школьников на применение информационно-справочных материалов из учебников, словарей, электронных баз данных;
- предоставлять стимулирующую, организующую и обучающую помощь в форме консультаций для нуждающихся учащихся;
- давать возможность учащимся выполнять предварительный контроль и оценку домашней работы, с последующей ее коррекцией.

В целом организация самостоятельной домашней работы требует тщательной подготовки со стороны учителя, который должен в доступной форме предоставить младшим школьником методические рекомендации по ее выполнению. В этом случае можно уверенно говорить о формировании у младших школьников положительной мотивации к учению как внутреннего личностного образования.

На становление учебной мотивации также влияет *возможность выражения познавательной активности младших школьников* в соответствии с их истинными интересами. С.Л. Рубинштейн указывал, что «Интересы не являются продуктом будто бы в себе замкнутой природы ребенка. Они возникают из контакта с окружающим миром; особенное влияние на них оказывают окружающие люди» [2, с. 117]. Для младших школьников значимым лицом является учитель и именно он в ответе за то, какие интересы преобладают у детей и какими способами они их активно выражают.

В этом направлении можно, прежде всего, рекомендовать в течение учебного дня предоставить детям широкий спектр видов деятельности (игра, познавательно-исследовательская, художественно-эстетическая, двигательная и др.), как на уроке, так и во внеурочное время, предложив форму занятия, как «занимательного дела».

Это само по себе уж привлекает интерес детей, дает простор для их активности, позволяет им проявить себя в роли деятеля, т.е. реализовать свои возможности в процессе работы и зафиксировать полученный результат. В этом отношении хороши уроки-соревнования, уроки-викторины, уроки-путешествия и, конечно же, экскурсии. Наиболее ярко происходят такие занятия с насыщением их наглядностью: реальными объектами и мультимедийными моделями.

Огромным потенциалом для выражения возможностей личности обладает игра. При этом нужно понимать, что игры привлекательны для младших школьников тогда, когда они дают им возможность освоить новые способы общения и позволяют проявить компетентность в какой-либо области знания. Игра в школе своего рода конкурент учению и учителю нужно насытить ее материалом для расширения кругозора и пополнениях опыта детей.

Для выражения детской активности необходимо не только проводить на уроках дидактические игры, но организовать разнообразные игровые занятия на переменах и во внеурочное время. Для этого должна быть оборудована игровая зона, в которой в достаточном количестве имеются игры и игрушки, соответствующие возрасту детей (для первоклассников – атрибуты для сюжетно-ролевой и режиссерской игры, для учащихся 3-4 класса – настольно-печатные игры, головоломки, шахматы, шашки и т.п.). На уроках хорошо применять такие педагогические формы, как путешествия и викторины; для перемен подойдут соревнования и турниры. Повышению мотивации к игровому занятию способствует грамотное распределение ролей в игре. Роль ведущего можно предоставить заранее подготовленным детям. Для учащихся 1-2 класса интересно развивается игра, когда учитель приносит в класс игрушку или куклу-перчатку и ведет диалог с классом от ее имени. Внимание учащихся 3-4 класса может привлечь анимированный персонаж или вымышленный герой, вступивший с классом в переписку. Здесь учителю помогут средства ИКТ, которые можно применять при организации игр на уроках и во внеурочной деятельности.

Игру, как естественную форму выражения детской активности, хорошо сочетать с другими видами детской деятельности: двигательной, коммуникативной, музыкально-эстетической. Тогда занятие будет достаточно разнообразным и дети, независимо от особенностей своего темперамента (степени эмоциональности, возбудимости и силы реакций) смогут проявить свою познавательную активность в подходящей для них форме самовыражения.

Психологически комфортная атмосфера в классе – достояние всех участников классного коллектива младших школьников, однако ключевую роль здесь играет учитель. Дети с удовольствием откликаются на совместную работу с учителем, во многом ему доверяют и ориентируются на его оценки, поэтому учителю необходимо поддерживать положительный настрой учащихся на уроках и во внеурочное время.

Прежде всего, следует придерживаться элементарных правил психогигиены общения, составляющих основу воспитания гуманистических и в тоже время реалистических установок. Как показывают исследования, дети чаще всего занимают в общении те позиции, которые могут легко удерживать, поэтому задача учителя – вести младших школьников от принятия себя «младшим» к проектированию «себя взрослым». Здесь можно применять поручения по элементарным поводам (раздать пособия, тетради; передать важные сведения другим учителям, работающим с классом и т.п.), также полезен прием опережающей подготовки материала урока: ребенок, подготовивший новый материал, будет иметь уверенность в себе, что обеспечит радость познания и общения всему классу. Главное в выборе приема – его адресность, важно

предложить его именно тем школьникам, кто его примет сложившуюся ситуацию как точку роста.

В повседневной жизни младших школьников, учитывая их истинное желание «скорее подрасти», хорошо давать им возможность проявить себя «старшими». Это можно сделать, например, предоставив возможность детям играть театральные роли в спектаклях для малышей, или позволив им быть самостоятельными в простейших трудовых делах. Интересно в этом направлении выглядят «Дни дублера», когда учащиеся 4 класса проводят уроки в младших классах; социальные акции «Мы в ответе за тех, кого приручили» в 3 классе или «Праздник для дошколят», организованный учениками 1-2 классов. При таком подходе младшие школьники как ученики могут проявить свои умения и личные достижения, следовательно, получить одобрение со стороны окружающих, удовлетворение от хорошо выполненного дела.

И, конечно же, для поддержания эмоционально комфортной атмосферы полезно сохранять доброжелательность в общении, применять эмоционально окрашенную речь, обеспечивать адекватный ритм деятельности школьников.

Поддерживая эмоционально комфортную атмосферу в классе, можно естественным образом поддерживать живой интерес к познанию разных сторон окружающего мира, постепенно переориентируя его от интереса к результату деятельности к ее процессу. Тогда у детей на фоне эмоциональной привлекательности учебного предмета будут складываться истинно познавательные мотивы, структурирующие субъектность ученика.

В завершении статьи следует подчеркнуть, что характер познавательной мотивации детей дошкольного и младшего школьного определяется характером деятельности детей и особенностями решаемых ими познавательных задач. Поэтому в логике преемственности ее становления педагогам необходимо начать с главного – укреплять социальную мотивацию как основу любой общественно значимой практики и поддерживать ростки познавательной мотивации у детей дошкольного и младшего школьного возраста как источника субъектности растущего человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. Москва: Академия, 2003. 176с.

2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. М.: Педагогика, 1989. 328с.

3. Эльконин Д.Б. Избранные психологические. М.: Педагогика, 1989. 560с.

CONTINUITY IN THE FORMATION OF COGNITIVE MOTIVATION IN CHILDREN OF PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL AGE

© 2013

M.V. Byvsheva, candidate of pedagogical Sciences, The Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg *(Russia), MByvsheva@ya.ru*

УДК 316.621

ФЕНОМЕН ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

© 2013

О.В. Вовденко, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология»
МБОУ ВПО «Волжский институт экономики, педагогики и права», Волжский (Россия), Oksanangel77@rambler.ru

Непредсказуемость и отсутствие возможности влиять на происходящее, как значимые характеристики исторических процессов развития нашей страны, в значительной степени повлияли на менталитет нации, и создали почву для закрепления у большинства людей чувства беспомощности. Однако глобализация современного мира, интеграция России в мировое сообщество предъявляют к современному человеку иные требования. Теперь ответственность за свою жизнь, все события, происходящие в ней, за успех или его отсутствие принадлежит самому человеку и требует определенных усилий с его стороны. Пассивная позиция ожидания решения жизненных вопросов, принятия решений кем-либо извне оказывается непродуктивной.

Изменения в общественном сознании влияют на все поколения, в том числе на детей и подростков. Характерные черты социальной ситуации развития задают жесткие рамки направлению, содержанию и характеру развития подростка, определяя и нормы возрастного развития. Принимая во внимание особенности подросткового возраста с развивающимся чувством взрослости, обретением психологической независимости от родителей, повышенной степенью интолерантности к ним, при сохранении ценности семьи в ценностных ориентациях и социальных нормах (В.С. Мухина, Ф. Райс и др.), можно утверждать особую роль детско-родительских отношений, выступающую как фактор возникновения и закрепления личностной беспомощности у современных подростков в рамках их семей.

По определению М. Селигмана, выученная или приобретенная беспомощность – состояние человека, в котором он научился вести себя беспомощно, даже при том, что возможность улучшения появляется после исчезновения вредных обстоятельств, в которые человек были поставлен.

Как известно, выученная беспомощность определяется наличием дефицита в трех сферах – когнитивной, мотивационной и эмоциональной. Мотивационный дефицит характеризуется отсутствием или нарушением способности действовать, активно меняя ситуацию, когнитивный аспект выученной беспомощности проявляется в неспособности человека обучаться тому, что в схожих ситуациях действие может оказаться достаточно эффективным, и эмоциональный дефицит характеризуется преобладанием подавленного или даже депрессивного состояния, закрепляющегося вследствие бесплодности собственных усилий.

Для исследования выученной беспомощности и связи ее проявления у подростков с социальной ситуацией развития, в частности с особенностями родительской позиции по отношению к подросткам, нами были выбраны методики: Опросник родительского отношения (ОРО) (А.Я. Варга, В.В. Столин) – методика для родителей подростков; Методика определения атрибутивного стиля (ОСАД) (М. Селигман. В адаптации Д.А. Циринг), позволяющая изучить когнитивный компонент выученной беспомощности у подростков; Методика изучения Мотивации достижения / Мотивации избегания (МД-МИ) (А. Мехрабиан), позволяющая определить мотивационный ком-

понент проявления феномена «выученной беспомощности» у подростков; Детский опросник неврозов (ДОН) (В.В. Седнев).

По результатам ОРО для большинства родителей характерно принятие своего ребенка (96%), отвержение диагностировано у 4% родителей, которые не доверяют ребенку и не уважают его. Все родители демонстрируют социально желательный образ родительского отношения. 78,5% родителей стремится к симбиотическим отношениям с ребенком, и только 21,5% родителей способны и готовы предоставить своему ребенку свободу, доверяют ему и считают самостоятельным. У 52,7% родителей отчетливо просматривается авторитаризм, в то время, как 47,3% родителей допускают, что мнение ребенка может не совпадать с их собственным, что он имеет право на выбор и отвечает за свою судьбу, прежде всего перед собой. У 25,8% родителей имеются стремления инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. 74,2% родителей доверяет своему ребенку, радуется его успешности и умелости и предоставляют ему достаточно свободы для развития и саморазвития.

По результатам методики ОСАД в целом подростки достаточно позитивно оценивают происходящие с ними события, наибольшие баллы имеют шкалы генерализация хорошего и устойчивость хорошего, чуть ниже показатель у шкалы персонализация хорошего. По результатам методики МД-МИ чуть больше трети подростков характеризуются мотивацией достижения, у остальных подростков либо доминирует мотивация избегания, либо мотивация достижения проявляется в отдельных ситуациях или в определенных сферах деятельности подростков. По ДОНу средний уровень депрессии диагностирован у половины подростков. Астения на среднем уровне выявлена у 56% подростков в виде нарушения внимания, мышления, памяти и работоспособности. Высокий уровень тревожности диагностирован у 10%, а средний – у 50% подростков, что свидетельствует об эмоциональном переживании ожидания неблагополучия, предчувствия угрозы, которое считается начальным этапом формирования невротических нарушений большей частью обследованных подростков.

Корреляционные связи между показателями родительского отношения и признаками наличия феномена выученной беспомощности свидетельствуют, что определенная родительская позиция в отношении своего ребенка, заключающаяся в отвержении его, отношении к нему как «маленькому неудачнику», неспособному без родителей на что-либо стоящее, строгость и критичность в сочетании с болезненной привязанностью к ребенку, стремлением везде и всюду контролировать и направлять его, приводит к формированию у подростка «выученной беспомощности», которая проявляется в высокой тревожности, доминировании мотивации избегания, концентрации на плохом в своей жизни в сочетании с верой, что рядом с родителями всегда будет хорошо и полном отсутствии активной инициативы по отношению к своей жизни.

Выученная беспомощность детерминирована преимущественно средовыми факторами, центральным из которых можно считать нарушения взаимоотношений в семье, в частности, определенная неконструктивная воспитательская позиция родителей по отношению к подростку. Следует отметить, что наиболее определяющую роль играет отцовский стиль воспитания, так как, по мнению многих исследователей, именно отцовская воспитательная функция связана с развитием уверенности в себе, самостоятельности, стремления к достижению успеха в конкретной деятельности и в жизни в целом. Другим важным фактором формирования выученной беспомощности выступает травматизация личности подростка в трудных жизненных ситуациях. Негативный опыт неподконтрольных событий, возникающий в жизни подростка, является

одним из существенных факторов риска развития выученной беспомощности, особенно в том случае, если в семье этого подростка наблюдается дисгармоничное родительское отношение родителей. Таким образом, можно утверждать, что подросток с выученной беспомощностью имеет значительные ограничения возможностей взаимодействия с миром, а, следовательно, и социализации в целом.

По Г.М. Андреевой социализация – это двусторонний процесс: с одной стороны, это усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой — процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду [1, с. 331].

Определяя психологические нарушения социализации как проблемные переживания, связанные с восприятием сложившейся социальной ситуации развития, и препятствующие нормальному становлению самосознания личности, ее самоопределению в настоящем и будущем, самореализации и самоутверждению [2, с. 27], мы приходим к мысли, что, несмотря на средовую детерминацию выученной беспомощности, возможно оказание психологической помощи в преодолении данного феномена в индивидуальной работе с самим подростком.

Исходя из того, что, активный, самостоятельный подросток применяет широкий репертуар действий, который позволяет ему, максимально эффективно раскрывая свои способности, сначала воспринимать, а затем преобразовывать бытие, занять авторскую позицию по отношению к своей жизни. То есть основными задачами психологической помощи подростку в этом направлении становятся: развития у подростков смыслопоисковой и смыслообразующей деятельности, способности к преодолению психологических нарушений социализации, творческого подхода к решению проблем; выработка позитивных установок, развитие потребности самопознания, творческого самовыражения, самоопределения, построения временной перспективы, целеполагания; развитие мотивации к высшим потребностям человека самореализации и самосовершенствованию, самоактуализации. Становление такой позиции возможно через проектную деятельность в отношении себя и своего будущего.

О.В. Люсова [4, с. 148-160] рассматривая личностное проектирование как самореализацию в жизненных ситуациях, предлагает следующие этапы проектирования будущего:

1. Осознание подростком значимых потребностей, желаний, интересов, заключающееся в реконструировании «эталонной» ситуации, и составлении модели этой» ситуации, создании образа, возможно через метафору.

2. Анализ наличной ситуации, постановка проблемы через выявление и анализ разрыва между «эталонной» и реальной ситуациями, оценку реальной ситуации с позиции «эталонной» и поиск обобщенной причины несоответствий, противоречий и разрывов между реальной и «эталонной» ситуациями. Кроме того на данном этапе происходит формулировка проблемы, направленной на изменение, совершенствование, улучшение, корректировку существующей реальности на основе анализа этих причин.

3. Этап целеполагания, определяющий стратегию проекта (ЦЕЛИ = Задачи + Условия) и включающий в себя оценку экологичности его предполагаемых результатов.

4. Оценка собственных ресурсов по критериям наличных внутренних и внешних ресурсов для достижения цели, а так же необходимых внутренних и внешних ре-

сурсов, в том числе и для нейтрализации факторов, препятствующих реализации проекта.

5. Технологический этап, предполагающий, что проект может быть описан вербально, представлен графически и раскрыт в виде модели. Этот раздел должен быть представлен в виде процесса, то есть следует выделить отдельные этапы и фрагменты, определить последовательность их реализации во времени. Подробно проанализировать факторы, которые будут содействовать и препятствовать реализации проекта.

6. Реализация проекта.

7. Оценка результатов проекта.

8. Оценка результатов проекта.

Такой подход к работе с подростком в полной мере позволяет обрести уверенность в себе, своих силах и преодолеть в конечном итоге проявления феномена выученной беспомощности и соответствует возрастным задачам его развития, в качестве которых М. Кле [3, с. 126] выделяет следующие:

1) осознание временной протяженности собственного Я (включающей детское прошлое и определяющей проекцию себя в будущее);

2) осознание себя как отличного от интериоризированных родительских образов;

3) осуществление системы выборов, которые обеспечивают целостность личности.

Итак, выученная беспомощность обнаруживается пассивностью в поведении подростка, отсутствием желания и опыта использовать актуальные возможности преобразования действительности в желаемом для подростка направлении, выбором неэффективных копинг-стратегий при совладании с возникающими трудными жизненными ситуациями, значительными трудностями в общении и построении взаимоотношений с окружающими подростка людьми, как сверстниками, так и взрослыми. Выученная беспомощность, как правило, детерминирует снижение успешности деятельности и ограничением общения. Однако, возможностью преодоления феномена выученной беспомощности у подростков обладает технология личностного самоопределения через проектную деятельность в отношении себя и своего будущего.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект пресс, 1988. 376с.

2. Вовденко О.В. Преодоление психологических нарушений социализации подростков средствами метафоры : дисс. ... к. психол. н. Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. Нижний Новгород, 2011. 222с.

3. Кле М. Психология подростка. Психо-сексуальное развитие. М.: Педагогика, 1991. 174с.

4. Люсова О.В. Проектирование жизненного пути в юношеском возрасте; Муницип. бюдж. образоват. учреждение высш. проф. образования «Волж. ин-т экономики, педагогики и права». Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2012. 200с.

THE PHENOMENON OF LEARNED HELPLESSNESS OF MODERN TEENAGERS AS SOCIO-PSYCHOLOGICAL PROBLEM

© 2013

O.V. Vovdenko, candidate of psychological sciences, associate professor of the department «Psychology»
Volzhsky Institute of Economics, pedagogy and law, Volzhsky (Russia), Oksanangel77@rambler.ru

УДК 316.6

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АВТОРИТЕТА УЧИТЕЛЯ

©2013

Т.Э. Гаранина, учитель технологии
МБУ школа №61, Тольятти (Россия), school61@edu.tgl.ru

В своем Послании Федеральному Собранию РФ В.В. Путин, в качестве важнейшей, выдвинул задачу раскрытия способностей каждого ученика, в решении которой приоритетная роль отдается учителю.

В этих условиях как никогда ранее возрастает роль школы и учителя в учебно-воспитательном процессе и ставит в ряд острейших проблему авторитета его личности среди учеников [7].

Многие теоретики-педагоги отмечали огромное нравственное воздействие, могучую и мудрую власть учительской профессии. Платон писал, что если башмачник будет дурным мастером, граждане от этого будут только несколько хуже обуты, но если воспитатель детей будет плохо выполнять свои обязанности, в стране появятся целые поколения невежественных и дурных людей. Учителю, подчёркивал Я.А. Коменский, вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под солнцем. Он проводил ряд блестящих аналогий между учителем и садовником, учителем и предприимчивым архитектором, уподоблял учителя усердному ваятелю, расписывающему и шлифующему умы и души людей. К.Д. Ушинский рассматривал учителя как ратоборца истины и добра, как живое звено между прошедшим и будущим, посредника между тем, что создано прошлыми поколениями и поколениями новыми. Его дело, по виду скромное, - одно из величайших дел в истории. Если учитель, полагал Л.Н. Толстой, имеет только любовь к делу, он будет хорошим учителем. Как правильно указывал А.С. Макаренко, ученики простят своим учителям и сухость и даже придирчивость, но не простят плохого знания дела. Выше всего ценят они в педагоге мастерство, глубокое знание предмета, ясную мысль [6].

Авторитет – общепризнанное влияние и значение какого-либо лица, группы, которое основано на знаниях, нравственных достоинствах, заслугах, жизненном опыте. Условно можно выделить два главных компонента педагогического авторитета. Это личностный и профессиональный компоненты. Личностный компонент авторитета учителя составляют общая культура и поведение учителя, требовательность и педагогический оптимизм, педагогическая любовь. Профессиональный компонент педагогического авторитета составляют профессиональные знания, педагогический такт, стиль взаимодействия с воспитанниками. Чем авторитетнее педагог, тем больше у него возможностей для эффективного разрешения конфликтных ситуаций.

Проблема авторитета учителя постоянно привлекала к себе внимание на протяжении многих веков. Наличие авторитета позволяло выполнять ряд социально зна-

чимых функций. Приоритетное значение стали приобретать воспитательная функция, функция накопления и передачи социального опыта, социально-коммуникативная и функция социального утверждения.

Учитывая приоритетность значения учителя в отечественной педагогической традиции, представляется актуальным обращение к историко-педагогическому опыту, переосмысление всего лучшего в наследии отечественных педагогов в контексте формирования авторитета учителя [4].

Однако сегодня стремительное развитие информационной среды делает учителя менее значимым в качестве источника передачи знаний, положительного социального опыта. Более того, в современном образовании все отчетливее проявляется тенденция разрушения принципа социальной иерархии, в котором коренятся важнейшие черты традиционных культур – почитание старших, наставников-учителей, с одной стороны, и ответственность последних за воспроизводство духовного опыта социума – с другой [8].

Если еще два-три десятилетия назад ребенок развивался в основном в условиях малого или определенного конкретного социума – семьи, класса, ближайшего окружения, дворовых компаний, пионерской, комсомольской организаций, но всегда при четкой привязанности к конкретному взрослому. Однако в настоящее время, он поставлен в принципиально новую ситуацию – ситуацию разорванных связей, когда уже с дошкольного, младшего школьного возрастов находится в огромном развернутом социальном пространстве, где на его сознание давит хаотичный поток информации, идущей из телевизора, Интернета, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей. Получаемый подрастающим поколением поток информации не имеет структурно-содержательной логической связи, подается бессистемно, размывает ценностные ориентации и представления детей и подростков о социально конструктивном поведении, формирует циничность и равнодушие [1].

Исследование соотношения признаков авторитета в различные исторические периоды показало, что инвариантными его признаками с эпохи Античности являются власть, обладание знаниями, определенными качествами, заслугами, выступление в качестве образца, примера. Исследование сущностных характеристик авторитета в контексте отношения к его носителю показало, что данный феномен определялся уважением в период Античности; страхом, почтительностью – в период Раннего и Среднего Средневековья, страхом и в то же время признанием общественной значимости – в период Возрождения и Реформации.

Начиная с периода Нового времени, в основе авторитета лежали доверие, почтение, уважительное отношение, а со второй половины XIX в. – и добровольное признание, послушание. Тем не менее, с 1930-х гг. эти признаки трансформировались в беспрекословное доверие и подчинение, и лишь со второй половины XX в. в качестве отношения к носителю авторитета вновь стали рассматриваться такие признаки, как признание, уважение и доверие [4].

Полученные результаты показали, что определяющее значение для становления авторитета учителя имеют факторы, заключенные в личности и деятельности самого педагога: умение применять принципы дидактики, коммуникативные способности, направленность на партнерские взаимоотношения, личностное общение с учащимися, участие педагога в жизни учеников, понимание со стороны педагога, забота, заинтересованность в каждом. Другими словами, в современных социокультурных условиях определяющее значение имеют те качества учителя, которые на протяжении многих веков составляли его общекультурный идеал [3].

Авторитет учителя представляет собой интегративную характеристику его личности, приобретаемую в процессе деятельности и общения с учащимися, которая основывается на обладании учителем рядом качеств, получивших широкое признание. Основные признаки феномена авторитета на протяжении периода второй половины XIX-XX вв. претерпевали изменения и были обусловлены его функциями, которые он выполнял в зависимости от потребностей общества и социальных ожиданий от носителя авторитета. Выделение существенных признаков авторитета позволяет рассмотреть данный феномен в контексте отношения к его носителю, как эталон, как средство управления, определить его функции и условия становления.

Исходя из выделенных особенностей, нами было определено, что авторитет учителя представляет собой интегративную характеристику его личности, приобретаемую в процессе деятельности и общения с учащимися, которая основывается на обладании учителем рядом свойств, качеств, заслуг, знаний и опыта, получивших широкое признание, что проявляется в доверии, признании за носителем авторитета права на руководство, следовании его указаниям и советам [5]. Таким образом, проведенное исследование позволило определить сущность и содержание понятия «авторитет» в историко-педагогической ретроспективе, выявить особенности и динамику развития педагогических идей второй половины XIX-XX вв. в контексте формирования авторитета учителя, изучить культурно-исторический контекст его формирования, определить преемственность в современных социокультурных условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белухин Д.А. Учитель: от любви до ненависти… Кн. для учителя. М., 1994. 245с.

2. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. М., 1991. 135с.

3. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.; Воронеж, 1996. 67с.

4. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб., 2000. 346с.

5. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999. 187с.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1999. 256с.

7. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. М., 1997. 57с.

THE SOCIAL PEDAGOGICAL PROBLEMS OF AUTHORITY OF THE TEACHER

©2013

T.E. Garanina, technology teacher

MBU school №61, Togliatti (Russia), school61@edu.tgl.ru

УДК 376.2

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ

©2013

С.Б. Гнедова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный университет», Ульяновск (Россия),
gnedichs@mail.ru

Инклюзивное (включенное) образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах [1]. Планомерная, систематическая работа по приобщению ребенка с парциальными нарушениями интеллектуального развития, физическими или сенсорными недостатками к обычному школьному обучению, обнаруживает многочисленные проблемы, не последней из которых является готовность педагогов к взаимодействию с «особыми» школьниками.

С 2011 года в Ульяновской области реализуется государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы», утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 17 марта 2011г. №175, по формированию сети базовых образовательных учреждений, реализующих образовательные программы общего образования, обеспечивающих совместное обучение инвалидов и лиц, не имеющих нарушений развития. В 2011 году в реализацию мероприятий программы вступило 10 образовательных учреждений региона, в 2012 году – 8 образовательных учреждений, в 2013 году определены 30 образовательных учреждений.

Центр инклюзивного образования (ЦИО), организованный на базе ОГБОУ ДПО «Ульяновский Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования» ведет активную работу, направленную на выявление и разрешение трудностей, с которыми сталкиваются при переходе к инклюзивному образованию, организации, предоставляющие образовательные услуги. Одной из задач Центра является мониторинг актуальных проблем, связанных с внедрением инклюзивного образования.

Для проведения мониторингового исследования были разработаны две анкеты. Первая предназначалась для выявления общешкольной готовности к внедрению инклюзивного образования и заполнялась директорами, завучами или методистами учебных заведений, включенных в программу «Доступная среда». Вторая анкета, анализу результатов которой посвящено данное сообщение, адресовалась педагогам, непосредственно работающим с детьми с ОВЗ.

Всего было собрано и проанализировано более девяноста анкет педагогов 18 школ». Анкета включала следующие вопросы:

- Общие сведения о педагоге – возраст, стаж, уровень профессиональной подготовки, данные о повышении квалификации – общепрофессиональной, специализированной (то есть по проблемам обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья);

- Сведения об используемых приемах и методах работы: учебные программы, используемые в работе с учащимися ОВЗ; технологии воспитательной, образовательной, развивающей и психокоррекционной работы; методы воспитательной, образовательной, развивающей и психокоррекционной работы с учащимися с ОВЗ.

Получены следующие результаты.

1. Общие сведения об участниках мониторингового исследования

В мониторинговом исследовании, отражающем состояние инклюзивного образования в Ульяновской области на 2012-2013 год, приняли участие учителя восемнадцати школ, первыми вступивших в программу «Доступная среда» (начиная с 2011 года). Из них 9 школ – это сельские школы (МОУ Старомайнская СОШ №2, МОУ Среднеякушкинская СОШ, МОУ Павловская СОШ № 1, МОУ Новомалыклинская СОШ, МОУ СОШ № 1 р.п. Кузоватово, МОУ Ишеевская СОШ, МОУ Инзенская СОШ №2, МОУ СОШ №4 МО «Барышский район», МБОУ-Старокулаткинская сош №1).

Подавляющее большинство (94%) участников мониторингового исследования – женщины, мужчины составили 6% от числа участников.

Молодые учителя в возрасте от 20 до 30 лет составляют 10% от числа всех участников мониторингового исследования. Самые значительные группы – это специалисты в возрасте до 40 лет (29% опрошенных) и в возрасте от 41 до 50 лет – 45% опрошенных. Педагоги предпенсионного и пенсионного возраста (до 60 лет и старше 61) составили 9% и 7% соответственно.

Педагогический стаж участников исследования – от 8 месяцев до 43 лет, в среднем – чуть более 22 лет (см. Рис. 1).

Самую значительную группу составляют педагоги со стажем от 16 до 25 лет (38%), стаж от 26 до 35 лет имеют 26% участников мониторингового исследования. Группа учителей со стажем от 6 до 15 лет – в силу возраста и имеющегося опыта работы, можно считать эту группу наиболее открытой для реформ и новаций – составляет 19% участников мониторингового исследования.

Начинающие педагоги, с малым стажем работы – от 8 месяцев до 5 лет, - составили 7% опрошенных; педагоги со стажем более 35 лет – около 10%.

Исходя из данных о возрасте и стаже работы, можно сделать вывод, что большинство специалистов, работающих со школьниками, обучающихся в инклюзивных классах, - это состоявшиеся, накопившие значительный опыт работы педагоги.



Рисунок 1 - **Педагогический стаж учителей, работающих с учащимися с ОВЗ**

2. Профессиональная подготовка и переподготовка специалистов

Большинство участников мониторингового исследования имеют высшее образование – 92%; 8% - среднее специальное (педагогическое). Следует отметить, что большинство педагогических кадров прошли подготовку на базе учебных заведений Ульяновской области – Ульяновского Государственного Педагогического Университета имени И.Н. Ульяновска, Сенгилеевского педагогического училища.

Восемьдесят один процент участников исследования регулярно проходит курсы повышения квалификации, в том числе и по программам, связанным с организацией обучения детей с ОВЗ, инклюзивного и коррекционного образования, внедрения развивающих технологий обучения. Чаще всего переподготовка проходила на базе ОГБОУ ДПО УИПКПРО, курсы продолжительностью от 72 до 144 часов. Большая часть педагогов обладает начальными знаниями о принципах организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, о задачах, которые решает специальная педагогика, специальная психология, логопедия, дефектология.

Тем не менее, следует отметить, что узкоспециализированные курсы – такие, как «Олигофренопедагогика», или «Сурдопедагогика», смогли пройти небольшое число педагогов (3%). Однако в дальнейшей работе с детьми, серьезно отличающимися не только от сверстников возрастной нормы развития, но и от детей с качественно другими ограничениями здоровья, педагог должен уметь четко определять, какие именно психологические и поведенческие особенности ребенка определяются сутью его дефекта. Что ставит проблему дообучения педагогов, самообучения и самообразования специалистов. Для эффективной работы педагогов инклюзивного образования необходима организация не только курсов повышения общепрофессиональной квалификации, но и более глубокое изучение «узких» дисциплин: педагогики и психологии детей с задержкой психического развития, детей с нарушениями речи, детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, психологии часто болеющих, соматически ослабленных дошкольников и школьников, и др.

Следует отметить, что учителя сельских школ находятся в более сложных условиях, по сравнению с учителями, живущими в крупных городах, так как располагают меньшими возможностями для самообразования и повышения квалификации. Доступность литературы, в том числе и электронных изданий, использование современных средств коммуникации не в состоянии полностью восполнить последовательное, многоаспектное, систематическое изложение материала преподавателем. Так же учителя, проживающие в отдаленных районах области, обладают меньшими возможностями встречаться с коллегами, посещать «круглые столы» и практические семинары, на которых происходит обмен опытом.

3. Используемые образовательные программы

Участникам исследования предлагалось ответить на вопрос, какие образовательные программы они используют в учебном процессе в работе со школьниками с ограниченными возможностями физического и психического здоровья. Большинство респондентов перечислили используемые учебные программы и учебные пособия, в которых опубликованы типовые учебные программы, однако следует отметить, что большинство упомянутых образовательных программ предназначены для работы с детьми возрастной нормы развития. Разработка и внедрение образовательных программ, специально адаптированных под возможности школьников с нарушениями сенсорных систем, задержкой психического развития, обучающихся в инклюзивных классах, является одной из актуальных задач системы инклюзивного образования на переходном этапе.

Учителя сельских школ затрудняются в поиске программ, адаптированных для учащихся с ОВЗ. Также они затрудняются в самостоятельной разработке программ. Возможно, причиной тому является недостаток профильных знаний (по дефектологии, специальной педагогике, специальной психологии, логопедии, и т.п.), возможно, речь идет о чисто субъективной неуверенности в собственных силах. В любом случае, суть инклюзивного обучения такова, что преподаватель не может ориентироваться только на типовые учебные программы: индивидуальная вариация развития ребенка, обусловленная особенностями его психического, физического, социального статуса, требует от педагога высокой эффективности профессиональной деятельности, педагогического мастерства, гибкости в построении как собственного поведения, так и организационно-управленческой деятельности по отношению к учащимся.

4. Технологии работы с детьми с ОВЗ

Следующие четыре вопроса предлагали участникам исследования охарактеризовать технологии, используемые в работе с детьми ОВЗ – воспитательные, образовательные, развивающие, психокоррекционные.

Однако лишь немногие респонденты разделяли технологии по цели воздействия – собственно воспитательной и образовательной. Чаще всего назывался один и тот же вид как образовательной, так и воспитательной технологии (см. Рис. 2).



Рисунок 2 - **Используемые технологии воспитательной и образовательной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья**

Крайне редко (1-2 упоминания) педагоги отмечали такие варианты воспитательной и образовательной работы, как «конструкторская деятельность учащихся», «групповое обучение», «пассивный метод обучения», хотя в последнем случае не совсем ясно, что имеется в виду.

Среди ответов учителей чаще всего упоминались:

- личностно-ориентированный подход (17% от общего числа ответов);
- игровые технологии как воспитательной, так и образовательной работы (9%);
- педагогика сотрудничества (13% от общего числа ответов);
- здоровьесберегающие технологии (14,54%);
- информационно-коммуникативные технологии (13,2%).

Чуть реже упоминались такие виды работы, как:

- поисково-исследовательский метод обучения (5,9%);
- дифференцированное (4,54%) и индвидуализированное обучение (4%).

Стабильно, но относительно редко, упоминались такие виды работы, как:
- использование компьютерных технологий;
- проектный метод;
- коллективная творческая деятельность (КТД);
- инновационная творческая деятельность (ИТД);
- создание естественной развивающей среды для ребенка.

Частота указанных вариантов ответов составила от 1% до 4% от общего количества ответов.

Следует отметить, что хотя большинство принявших участие в мониторинговом исследовании педагогов давали по два, три, а иногда и больше вариантов ответа на вопросы, какие воспитательные и образовательные технологии используются ими в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровье, есть группа учителей, которая затруднилась дать развернутый ответ на эти вопросы. Эта группа не столь уж и мала – чуть более 6,5% (6 человек). Ее составили учителя физической культуры, музыки. Стоит сказать, что методика преподавания указанных предметов как для обычных школьников, так и для детей с ОВЗ, не сильно различается. Однако, тем не менее, существует вероятность, что педагоги затруднились с ответом, потому что плохо представляют суть воспитательной и образовательной работы с детьми, чьи возможности отличаются от возрастной нормы развития; не могут определить место своего предмета в общей системе коррекционно-развивающих занятий.

Технологии развивающей работы чаще всего или не определялись, или назывались «развивающее обучение», «дифференциация детей по результатам наблюдения и диагностики», «здоровьесберегающие технологии», «педагогика сотрудничества» и «индивидуальный подход». Можно сделать вывод, что большинство учителей, принявших участие в исследовании, не сориентированы в данных направлениях работы с детьми с ОВЗ.

Иногда звучали совершенно случайные, не соотносящиеся с вопросом, ответы: «обучение в коллективе», «театральное искусство», «игровой метод». Из важного в контексте развития и внедрения инклюзивного подхода отметим ответ «Тьюторское сопровождение» (5% от общего числа ответов). Конечно, появление тьюторов в школах не является в полном смысле слова технологией развивающего или психокоррекционного воздействия, однако сам факт знания о тьюторах, специфике их работы, позволяет сделать вывод о постепенном распространении идеи инклюзии и интеграции как особых форм обучения.

Нулевой ответ (отсутствие указания на конкретный вид развивающей технологии в работе с детьми с ОВЗ) дала почти четверть опрошенных (24%), что является указанием на необходимость дальнейшего просвещения, повышения квалификации учителей, популяризации действенных технологий развивающей работы.

5. Методы работы с детьми с ОВЗ

Такая же путаница наблюдается в ответах на вопрос «Какие методы – воспитательные, образовательные, развивающие, психокоррекционные – используются в работе с детьми ОВЗ?» Часть респондентов не делали различия между понятиями «технологии», «приемы» и «методы работы»; называли, например, «междисциплинарное взаимодействие», или «побудительно-мотивационные методы», «оценивание по объективным критериям», «повышение самооценки ребенка», и т.п. Перечисленные воздействия, безусловно, окажут некий положительный эффект на детей, как возрастной

нормы, так и с ограниченными возможностями здоровья, однако они не являются полностью самостоятельными методами обучения, воспитания и психокоррекции.

В ответах указывались личностно-ориентированный подход, информационные технологии, педагогика сотрудничества. Из собственно методов работы – воспитательной, образовательной, развивающей, психокоррекционной, - упоминались:

- словесные методы работы (беседа, опрос, дискуссии, критическое чтение, и т.п.);
- наглядно-иллюстративные методы обучения;
- метод моделирования и конструирования;
- личностно-ориентированный подход;
- развивающие занятия;
- тренинги, в том числе и коммуникативные тренинги, сказкотерапия, музыкотерапия и арт-терапия. К сожалению, такие ответы прозвучали в анкетах всего лишь 6% опрошенных (6 человек).

Самыми популярными ответами были ответ «Педагогика сотрудничества» и «Индивидуальный подход» (27% и 11% от общего числа, соответственно).

Не дали содержательный ответ на вопросы «Какие методы воспитательной работы используются с детьми с ОВЗ» и «Какие методы образовательной работы используются с детьми с ОВЗ» 18% участников мониторингового исследования. Следует отметить, что затруднилось в поисках содержательного ответа на вопросы, какие развивающие и психокоррекционные методы используются в работе с детьми с ОВЗ, абсолютное большинство опрошенных – 68%.

Таким образом, можно сделать вывод, что необходима работа по повышению квалификации специалистов, реализующих инклюзивный подход. Педагоги нуждаются в доподготовке и переподготовке по общим вопросам организации инклюзивного и коррекционного образования; по методам и технологиям воспитательной работы; теории развивающего обучения; специальным вопросам обучения, воспитания и психокоррекции детей с нарушениями сенсорных систем, задержки психического развития, нарушениями нервно-психического здоровья.

6. Необходимая помощь Центра инклюзивного образования

Последним учителям задавался вопрос, в какой помощи Центра инклюзивного образования они нуждаются при внедрении инклюзивного подхода. В большинстве случаев респонденты затруднились в ответе на этот вопрос. Из тех немногих содержательных ответов, которые были получены, чаще всего звучало предложение по увеличению финансирования образовательного учреждения, которое должно способствовать привлечению высококвалифицированных специалистов – дефектологов, логопедов, специалистов ЛФК, врачей. Что, в целом, перекликается с данными о недостаточном количестве так называемых «узких специалистов» в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивный подход.

В целом, результаты проведенного мониторингового исследования показывают острую необходимость повышения квалификации специалистов, которые будут работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья – как в общенаучных вопросах, так и по специализированным дисциплинам (развитие детей с хроническими соматическими заболеваниями, детей с задержкой психического развития, детей с нарушениями речи, детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, и т.д.). Необходимо создавать «банк методик», которые могут быть взяты за основу при осуществлении инклюзивного подхода в работе с детьми с нарушениями зрения, слуха, речи, моторики, высших психических функций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барбитова А.Д., Гнедова С.Б. Инклюзивного образование: от теории к практике: практико-ориентированная монография. Ульяновск: ОГБОУ ДПО УИПКПРО, 2013. 160с.

CURRENT PROBLEMS OF TEACHERS OF INCLUSIVE EDUCATION AREA ULIYANOVSK

©2013

S.B. Gnedova, Ph.D., assistant professor of psychology
Ulyanovsk State University, Ulyanovsk (Russia), gnedichs@mail.ru

УДК 376.4

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

© 2013

Т.А. Дроздова, учитель физической культуры
ГБС(к)ОУ «школа-интернат №3», Тольятти (Россия), dta2508@yandex.ru

Состояние здоровья современной молодёжи – важнейший показатель благополучия общества и государства в целом. Ухудшение физического здоровья детей школьного возраста в России стало не только медицинской, но и серьезной психолого-педагогической проблемой.

Здоровье – это противоположное понятие болезни, рассматриваемое как синоним нормы. Поэтому «здоровье» можно определить как нормальное психосоматическое состояние человека, отражающее его полное физическое, психическое и социальное благополучие, обеспечивающее ему полноценное выполнение трудовых, социальных и биологических функций.

Из всех нарушений здоровья человека умственная отсталость является самой распространённой. В мире насчитывается более 300 млн. человек с умственной отсталостью. Специалисты, занимающиеся изучением данной категории детей, определяют умственную отсталость, как указывает А.Р. Маллер, не как болезнь, а как состояние психического недоразвития, характеризующееся многообразными признаками, как в клинической картине, так и в комплексном проявлении физических, психических, интеллектуальных и эмоциональных качеств [1].

Согласно мировой статистике, умственно отсталыми считаются 2,5 – 3% от всего населения планеты, к примеру, слепота встречается в 25 раз реже; данная проблема касается каждой 10-й семьи. Однако 87% случаев это лёгкое снижение интеллекта, заметное только в школе, а в целом такие люди легко приспосабливаются к обычной жизни [2].

В сохранении и укреплении здоровья важную роль играет физическая активность человека, постоянная мышечная деятельность, лежащая в основе жизнедеятельности всего организма. Еще в древности было замечено, что физическая активность способствует формированию сильного и выносливого человека, а неподвижность ведет к снижению работоспособности, и различным заболеваниям.

В культуре и педагогике разных народов физическое развитие, здоровый образ жизни и воспитание всегда занимало важное место. От того, что будет заложено в ре-

бёнка с самого раннего детства, будет зависеть в дальнейшем его отношение к самому себе, своей жизни, положению в обществе.

Передовые русские педагоги и общественные деятели всегда уделяли большое внимание вопросам физического воспитания детей. На роль физического воспитания в психическом развитии личности с самого раннего детства указывали В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.Г. Чернышевский и др.

С развитием цивилизации роль физической культуры в жизни общества значительно возрастает. Причиной этому являются негативные последствия современной цивилизации – гиподинамия, ухудшения экологии, распространение курения, алкоголя, наркотиков и т.п.

Согласно Федеральному закону от 20 июля 1995 года №125-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» и Постановлению Правительства РФ от 17 марта 2011 года № 175 «О государственной программе Российской федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы» должны быть созданы равные возможности для инвалидов во всех сферах жизнедеятельности.

Дети с ограниченными возможностями здоровья не имеют возможности взаимодействовать с окружающими людьми также свободно и полноценно, как и здоровые люди, они порой испытывают дефицит общения, безразличие со стороны окружающих, иногда демонстрируемую открыто неприязнь.

Дети с диагнозом умственной отсталости относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Отставания в физическом развитии умственно отсталых детей, степень приспособления к физической нагрузке зависят не только от поражения ЦНС, но и являются следствием вынужденной гипокинезии. Отсутствие или ограничение двигательной активности, по мнению Л.В. Шапковой, тормозит естественное развитие ребенка, вызывая цепь негативных реакций организма: ослабляется сопротивляемость к простудным и инфекционным заболеваниям, создаются предпосылки для формирования слабого малотренированного сердца. Гипокинезия часто приводит к избыточному весу, а иногда к ожирению, что еще больше снижает двигательную активность [2].

Специфические особенности моторики у умственно отсталых детей обусловлены, прежде всего, недостатками высших уровней регуляции. Это, с точки зрения Н.Л. Литош, порождает низкую эффективность операционных процессов всех видов деятельности и проявляется в несформированности тонких дифференцированных движений, плохой координации сложных двигательных актов, недостатках целесообразного построения движений, затруднениях при выполнении или изменении движений по словесной инструкции [3].

Для развития всесторонне развитой личности не маловажную роль играет формирование интереса к занятиям спортом. Основными задачами, позволяющими достичь эту цель, являются:

- охрана и укрепление здоровья детей;
- формирование жизненно необходимых двигательных умений и навыков ребенка в соответствии с его индивидуальными особенностями, развитие физических качеств;
- воспитание потребности и умения самостоятельно заниматься физическими упражнениями;
- приобретение необходимых знаний в области физической культуры и спорта;
- содействие воспитанию нравственных и волевых качеств, развитию психических процессов и свойств личности.

На сегодняшний день не существует какой-то одной уникальной технологии здоровья. Здоровьесбережение может выступать как одна из задач образовательного процесса, реализуемого, в том числе, и в детских домах-интернатах специализированного типа. Это может быть образовательный процесс:

- медико-гигиенической направленности (осуществляемый при тесном контакте педагог – медицинский работник – ученик);
- физкультурно-оздоровительной (предпочтение отдается занятиям физкультурной направленности);
- экологической (создание гармоничных взаимоотношений с природой).

Только благодаря комплексному подходу к обучению школьников могут быть решены задачи формирования и укрепления здоровья учащихся с ОВЗ.

Следует помнить, что физическая культура – неотъемлемая часть жизни ребёнка, в том числе, и с особыми образовательными потребностями. Она занимает достаточно важное место в учебе, организации досуговой деятельности школьников, спортивно-оздоровительной и других. Занятия физическими упражнениями играют значительную роль в работоспособности будущих членов общества, именно поэтому знания и умения по физической культуре должны закладываться в образовательных учреждениях различных уровней поэтапно.

В настоящее время в научной литературе существует достаточно много определений понятия «здоровьесберегающие образовательные технологии». Т.В. Карасева интерпретирует понимание здоровьесберегающих образовательных технологий как системно организованной совокупности программ, приемов, методов организации образовательного процесса, не наносящего ущерба здоровью его участников на основе качественной характеристики педагогических технологий по критерию их позитивного воздействия на здоровье учащихся и педагогов [4].

Здоровьесберегающая педагогика это – педагогическая система, основанная на разумном приоритете ценности здоровья, которую необходимо воспитать у учащихся и реализовать в учебно-воспитательном процессе. Это также, по мнению С.В. Протасовой, образовательная система, провозглашающая приоритет культуры здоровья и технологически обеспечивающая его реализацию в организации обучения, в том числе и детей с ОВЗ [5].

Школа со здоровьесберегающей средой это, прежде всего, такое образовательное учреждение, в котором обеспечивается равновесие между адаптивными возможностями организма и постоянно меняющейся средой. Это педагогическая система, в которой должны применяться технологии обеспечения психолого-медико-социального сопровождения учащихся с ОВЗ на каждом возрастном этапе его развития. Это постоянная диагностика состояния здоровья с помощью тщательно подобранных методов и методик исследования, обладающих валидностью и надёжностью. Это система разнообразных мероприятий по формированию здорового образа жизни школьника, эффективная профилактическая, коррекционная и реабилитационная работа по медицинским показателям каждого индивида. Это универсальные технологии, направленные на включение учащихся в здоровьесберегающую деятельность, способы формирования личностных концепций здоровья, выработки умений к саморегуляции эмоциональных состояний, самоконтролю в стрессовых ситуациях и т. д.

Создание комплексной стратегии улучшения здоровья учащихся с ОВЗ, разработка системы мер по сохранению здоровья детей во время обучения и выработка знаний и навыков, которыми должен овладеть любой школьник, в том числе, и с ум-

ственной отсталостью, является основой формирования здоровьесберегающей среды учебного заведения коррекционного типа.

Одной из задач здоровьесберегающей педагогики является такая организация режима труда и отдыха учащихся, создание таких условий для работы, которые бы обеспечили высокую работоспособность учащихся во время учебных занятий, позволили бы снять утомление и избежать переутомления.

Физическая культура – это особая и самостоятельная область культуры, которая приобретает ряд специфических черт в приложении к детям с ОВЗ, занимающихся физическими упражнениями и массовым спортом. Обеспечивая развитие двигательного аппарата, укрепляя здоровье, занятия физической культурой повышают работоспособность организма, способствуют социальной адаптации к окружающей среде и преодолению множества отклонений, поскольку именно движение, по мнению ряда авторов, осуществляет непосредственно ту связь ребенка с окружающим миром, которая лежит в основе развития его психических процессов и организма в целом [6].

Физическая культура имеет большие возможности для коррекции и совершенствования моторики индивида. Так, например, у детей с умственной отсталостью известную степень самостоятельности можно достичь с помощью интенсивного развития двигательных навыков, заучивания и использования ими стереотипных наборов движений, необходимых в стандартных жизненных ситуациях.

Большое число физических упражнений и вариативность их выполнения позволяет производить отбор целесообразных сочетаний для каждого отдельного случая. Это обуславливает преимущество средств физического воспитания перед восстановительной трудотерапией.

На современном этапе развития нашего общества, к сожалению, проблемы физической реабилитации и социальной интеграции детей с ОВЗ средствами физической культуры и спорта решаются медленно. Основными причинами слабого развития физической культуры и спорта среди таких детей являются:

- практическое отсутствие специализированных физкультурно-оздоровительных и спортивных сооружений;
- недостаток оборудования и инвентаря;
- неразвитость сети физкультурно-спортивных клубов, детско-юношеских спортивных школ и отделений для инвалидов во всех типах образовательных учреждений;
- нехватка профессиональных кадров, работающих с детьми данной категории;
- недостаточная потребность и стремление в физическом совершенствовании у самих детей с умственной отсталостью, что связано с отсутствием специализированной пропаганды, стимулирующей их к занятиям физической культурой и спортом.

Приоритетной задачей физического воспитания остается – вовлечение в интенсивные занятия спортом как можно большего числа детей с ОВЗ, с целью их адаптации и интеграции в жизнь общества. Систематические занятия спортом создают психологические установки, необходимые для успешного существования лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе общественных отношений и дальнейшего их участия в социально полезном труде.

Таким образом, можно заключить, что применение средств физической культуры и спорта является эффективным, а в ряде случаев – единственным методом физической реабилитации и социальной адаптации детей с ОВЗ. Занятия физической культурой также выступают фактором улучшения самочувствия, повышения уровня здо-

ровья, физической подготовленности, удовлетворения потребности в общении, расширении круга знакомств, самореализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маллер А.Р. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта. М., 2001.

2. Шапкова Л.В. Средства адаптивной физической культуры: Методические рекомендации по физкультурно-оздоровительным и развивающим занятиям детей с отклонениями в интеллектуальном развитии / Под ред. С.П. Евсеева. М., 2001.

3. Литош Н.Л. Адаптивная физическая культура. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии: Учебное пособие. М., 2002.

4. Карасева Т.В. Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий // Начальная школа. 2005. №11.

5. Протасова С.В. Здоровьесберегающая педагогика в образовательном учреждении: миф или реальность // Теория и практика реализации компетентностного подхода в общем и профессиональном образовании: сб. науч. тр. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012.

6. Блинков Ю.А., Ткаченко В.С., Клушина Н.П. Медико-социальная экспертиза лиц с ограниченными возможностями. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.

THE ROLE OF PHYSICAL EDUCATION IN REHABILITATION OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

© 2013

T.A. Drozdova, teacher of physical culture
Boarding school №3, Togliatti (Russia), dta2508@yandex.ru

УДК 316.37

ПУТИ РЕШЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ У ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© 2013

Н.В. Захарова, учитель начальных классов
МБУ школа №1, Тольятти (Россия), nvz111@mail.ru
И.А. Самсонова, педагог-психолог Регионального социопсихологического центра
МБУ школа №1, Тольятти (Россия), irina.samsonowa@yandex.ru

Детская популяция в настоящее время состоит из трёх больших групп: нормально развивающиеся дети; одарённые дети; дети с нарушениями в развитии различной степени, то есть дети с особыми возможностями здоровья (ОВЗ). Число таких детей из года в год возрастает, ибо возрастают факторы риска, среди которых: отягощённая наследственность, патология беременности или родов у матери, хронические заболевания родителей, неблагоприятные экологические ситуации, профессиональные вредности у родителей до рождения ребёнка, курение матери во время беременности, алкоголизм родителей, неполная семья, неблагоприятный психологический микроклимат в семье и в школе.

Дети, с которыми мы работаем, имеют недоразвитие мышления, памяти, внимания, восприятия, речи, эмоционально-волевой сферы. У них гораздо дольше остаётся ведущей игровая мотивация, с трудом и в минимальной степени формируются

учебные интересы. Ограничения психических и познавательных возможностей не позволяют успешно справиться с задачами и требованиями, которые предъявляет им общество. Поэтому они с трудом входят в контакт со сверстниками и взрослыми, имеют различные виды нарушений поведения, социально-педагогическую запущенность, стойкие трудности в обучении. Это дети группы риска. Необходимо учитывать и то, что особенностью ребёнка с ОВЗ младшего школьного возраста является неумение осознать свои трудности, переживания, причины их появления. Всё это обуславливает гнев, страх, обиду, неуверенность в себе. От того, насколько успешным или неуспешным будет пребывание их в школе, во многом зависит формирование самооценки, характер взаимоотношений в обществе. Школьные трудности у детей с неустойчивой психикой способны стать фактором, повышающим риск наркогенного заражения: ребёнок, не сумев реализовать свою потребность в социальном признании за счёт учебной деятельности, нередко начинает искать иные способы самоутверждения, такие, как употребление психоактивных веществ (курение, алкоголь, наркотики). Поэтому очень важно научить младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья распознавать причины, вызывающие проблемы в жизни, а также сформировать уверенность в том, что он способен справиться с трудностями, добиться поставленной цели.

В процессе нашей работы возникло противоречие: несоответствие реальных возможностей воспитуемых тем требованиям, которые к ним предъявляются со стороны школы. Педагогическая идея – укрепление веры детей в свои силы, в свои возможности, свою способность преодолеть возникающие трудности. Цель работы: развитие умения у детей с ограниченными возможностями здоровья рефлексировать собственные поступки и самостоятельно решать возникающие проблемы.

Задачи:

- расширение знаний детей о правилах здорового образа жизни, воспитание готовности соблюдать эти правила;

- формирование представления об особенностях своего характера, навыков управления своим поведением, эмоциональным состоянием;

- развитие коммуникативных навыков (умения строить свои отношения с окружающими в разных ситуациях, избегать конфликтов);

- пробуждение у детей интереса к различным видам полезной деятельности, позволяющей реализовать потребность в признании, общении, получении новых знаний.

В своей работе мы используем здоровьесберегающий подход, психотерапевтические технологии, информационно-коммуникативные технологии, гуманно-личностную технологию Ш.А. Амонашвили.

Принципы педагогического взаимодействия:

1. Понимание. Уважение к ребенку и его собственному «Я», признание права ученика быть активным субъектом учебного и воспитательного процесса.

2. Природосообразность. Позиция, которая выражается в умении видеть за любыми внешними проявлениями ребенка черты живого, но сложного человека, имеющего право на индивидуальность, в умении не подавить человеческое профессиональным.

3. Поддержка. Внутренняя установка на доброе начало, возрастание веры педагога в потенциалы личности и возможности их раскрытия, обогащения.

Методы, которые используем в работе с детьми:

- созидающие (методы убеждения и упражнения);

- стимулирующие (методы поощрения и порицания);

- корректирующие (методы попечения и управления).

По результатам психолого-педагогической диагностики каждое полугодие определяются направления фронтальной и индивидуальной коррекционной работы в процессе обучения и воспитания учащихся. В данной работе прослеживается тесная связь учителя и психолога и используется:

1. Система специальных развивающих упражнений, позволяющих повысить уровень развития психических процессов, обеспечивающих учебные достижения школьника.

2. Психопрофилактика проходит в нескольких направлениях:

- интегрированные внеклассные мероприятия;

- классные часы, направленные на адаптацию к школе, развитие познавательной сферы, обучению общению;

- тренинги по коррекции агрессивного поведения детей младшего школьного возраста;

- групповые занятия, основная цель которых – помочь младшим школьникам научиться понимать себя, взаимодействовать со сверстниками, учителями и родителями, найти своё место в школьной жизни.

1. Психотерапевтические технологии: арт-терапия, сказкотерапия, музыкотерапия.

2. Школа для родителей.

Для детей данной категории на базе нашей школы существуют:

- специальные классы (КРО) на начальной ступени обучения в общеобразовательной школе;

- общеобразовательные классы, где обучаются дети с ОВЗ;

- совместная внеурочная работа для детей с ОВЗ и их сверстников (кружки, секции, различные мероприятия).

В такой инклюзивной системе возможен переход ребёнка на тот вид интеграции, который адекватен его состоянию. Во 2 классе КРО была создана воспитательная система «Пчёлки», основу которой составляют системообразующие виды деятельности – игровая, физкультурно-оздоровительная, художественно-эстетическая. Для укрепления связи класса со сверстниками из других учебных коллективов в процессе совместного проведения различных мероприятий был задействован воспитательный потенциал внешкольных учреждений: подростковый клуб «Старт», творческое объединение «Рукодельница» ДТДиМ, библиотека №19, спортивная секция «Лыжные гонки» СДЮСШОР 1, ДЮСШ №12 «Венец», ресурсный центр, Центр «Семья», ТОС №7.

За время обучения в начальных классах КРО ребята не только активно участвуют в различных мероприятиях на уровне школы, города, области, но и занимают призовые места.

Эффективность социальной адаптации в значительной степени зависит от того, насколько адекватно индивид воспринимает себя и свои социальные связи. Искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушениям социальной адаптации.

Практически любой психолог, учитель скажет, что начало пятого класса – сложный период, и не только для ребенка, но и для учителей, и родителей. Проблем много, и они не ограничиваются рамками учебного процесса, но связаны и с организацией жизни в школе в целом. И хотя каждая школа – сложный и своеобразный «ор-

ганизм», но многие трудности, переживаемые учениками в этот период, похожи. Так, в большинстве случаев сами пятиклассники указывают, что в школе стало сложнее, потому что:

- очень много разных учителей (их надо запомнить, привыкнуть к требованиям каждого);
- непривычное расписание (новый режим);
- много новых кабинетов, которые неизвестно как расположены;
- новые дети в классах;
- новый классный руководитель;
- проблемы со старшеклассниками.

Дети целым классом переходят на следующую ступень обучения. Это облегчает адаптацию к средней школе, так как межличностные отношения со сверстниками уже налажены, коллектив сформирован. Но с сентября в класс приходят новые учащиеся, и среди них дети с ОВЗ. Вот тут начинаются трудности в адаптации учащихся.

В МБУ школе №1 г.о.Тольятти ребята с ОВЗ успешно адаптируются среди своих новых одноклассников, хотя черты взаимоотношений этих учащихся своеобразны: адаптивные механизмы у них не имеют достаточно
развитых интеллектуальных и эмоционально-волевых возможностей для самостоятельного и продуктивного устранения недостатков.

В школе для ребят с ОВЗ действует полный вид интеграции. Учащиеся по 1-2 человека включаются в обычные классы, при этом они обязательно получают коррекционную помощь по месту обучения. По ряду причин учителя, работающие с детьми с ОВЗ, сталкиваются с серьезными психологическими проблемами.

В помощь педагогам среднего и старшего звена проводятся:

- лектории и обучающие семинары для учителей;
- оформление папки на школьном сайте с рекомендациями по работе с детьми с ОВЗ;
- проведение индивидуальных консультаций;
- «Круглый стол» по преемственности;
- тренинги с педагогами, направленные на снятие синдрома эмоционального выгорания педагогов и коррекцию эмоционального напряжения.

При работе с детьми с ОВЗ мы стараемся найти индивидуальный подход к каждому ученику, поэтому в нашем образовательном учреждении решаются задачи, которые позволяют:

- создавать единую психологически комфортную образовательную среду для детей, имеющих разные стартовые возможности;
- обеспечивать диагностирование эффективности процессов коррекции, адаптации и социализации детей с особенностями развития на этапе школьного обучения;
- преодолевать негативные особенности эмоционально-личностной сферы через включение детей в успешную деятельность;
- постепенно повышать мотивацию ребёнка на основе его личной заинтересованности и через осознанное отношение к позитивной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. М.: НЦ ЭНАС, 2003.

2. Гордеюк Т.Н., Егошкина Л.И. Психолого-педагогические инновации в коррекционных классах. Волгоград: Учитель, 2009.

3. Коблик Е.Г. Первый раз в пятый класс! М. Генезис, 2007.
4. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. Спб.: Речь, 2003.
5. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СбП., Речь, 2007.

THE WAYS OF THE DECISION OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF CHILDREN WITH SPECIAL POSSIBILITIES OF HEALTH AT A SECONDARY SCHOOL (OVZ)

© 2013

N.V. Zakharova, teacher of the primary school
MBU school №1 Togliatti (Russia), nvz111@mail.ru
I.A. Samsonova, teacher, psychologist of Regional social-psychological center
MBU school №1 Togliatti (Russia), irina.samsonowa@yandex.ru

УДК 37.013.42

ПОЗИТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПОЗИТИВНОГО «ОБРАЗА МИРА» В СОЦИАЛЬНОМ ОПЫТЕ РЕБЕНКА

© 2013

С.В. Колесова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования
ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия», Барнаул (Россия), svetlana.kolesova@mail.ru

Проблема воспроизводства социального опыта ребенка, формирования «образа мира» в процессе взаимодействия ребенка с социальными объектами давно волнует педагогику.

Объекты окружающего мира не сами по себе воздействуют на человека, не оказывают непосредственного влияния на личность. Различные социальные объекты сначала преобразуются в деятельности, как объекты этой деятельности, осмысливаются человеком как носители ценностей, что затем определяет формирование «образа мира» конкретной личности. Это явление важно для понимания закономерностей социализации личности ребенка, т.к. ребенок дошкольного и младшего школьного возраста еще не включен в собственно научное познание действительности, но в его социальном опыте уже имеется некий «образ мира» на интуитивно-эмоциональном уровне. Этот образ становится важным фактором в регулировании социальных отношений ребенка.

Многие русские психологи (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.) в своих работах обосновывают регулятивную функцию «образа» как формы отражения ценностного содержания социальных объектов в жизни и деятельности человека.

По мнению Н.Ф. Головановой для педагогики большое значение имеют такие характеристики «образа мира», как сочетание эмоциональных и рациональных компонентов; отражение внутреннего мира самой личности; общность содержания образа мира с другими людьми [1, с. 278-280]. Рассмотрим их более подробно. Во-первых, образ несет в себе как чувственное, эмоциональное наполнение, так и рациональные, осознаваемые ребенком характеристики, которые могут быть выражены в его сужде-

ниях, мнениях. Отчетливость, выразительность, полнота образа мира влияет на поведение ребенка в конкретной ситуации, его активность, на характер принимаемых решений и последующих действий. Во-вторых, «образ мира» отражает особенности самой личности ребенка, его внутреннего мира, его отношения к другим людям, к себе самому. Эти отношения отражают избирательность восприятия ребенка, специфику его самосознания и показывают тенденции, направленность его поведения. Это говорит о том, что успешность социализации ребенка во многом зависит от признания его субъектом взаимодействия с окружающим миром, от того, насколько обеспечивается его субъектная позиция в жизни. В-третьих, «образ мира» при его субъективности, формируется ребенком как единый с другими людьми – сверстниками, значимыми взрослыми. Для становления «образа мира» у детей важен опыт взрослых и ровесников. Ребенок не только воспринимает и накапливает этот опыт, но и присваивает его, запоминает определенные действия и может их повторять в типичных, схожих житейских ситуациях. Например, дети, играющие «в больницу», достаточно точно воспроизводят действия врача и пациента, которые они наблюдали в реальной жизни. При этом ребенок накапливает не всякий опыт поведения, который он наблюдает в жизни, а лишь тот, который оценивается ребенком как доступный, возможный для себя. Ребенок представляет, что он тоже способен это сделать и усваивает возможные для себя действия, нормы и ценности. Педагогам необходимо заботиться о том, чтобы «образ мира» каждого ребенка наполнялся содержанием, которое одинаково воспринимается и оценивается как самим ребенком, так и другими людьми. В этом случае можно рассчитывать на совместное построение согласованного социального взаимодействия.

Социализация - наиболее емкое понятие, характеризующее процессы образования личности. Она включает как осознанное усвоение и присвоение ребенком готовых вариантов проявления социальной активности и построения своей социальной жизни, способов взаимодействия с людьми, культурой, социумом, так и выработку собственных социальных стратегий, накопление собственного социального опыта, определение своих ценностных ориентаций, жизненных предпочтений.

Для педагогической теории и практики большое значение имеет поиск результативных способов освоения и присвоения детьми социального опыта. Н.Ф. Голованова отмечает, что на протяжении десятилетий наше образование признавало один путь решения указанной проблемы – «социальное научение в специальных условных формах, вырванных из живого социального контекста и воплощавшихся в дидактизированных мероприятиях. Очевидно, что обновление цели и содержания образования нельзя осуществить старыми способами. И дело здесь не в том, что изжили себя урок, классный час, беседа учителя с детьми, а в том, что эти формы совершенно не соотносились с социальной действительностью, с реальной жизнью самих детей. В условиях современной информационной культуры, невероятных скоростей смены содержания и способов коммуникации стоит принять как данность, что средствами воспитания становятся практически любые факты личной жизни ребенка, вызывающие сильные переживания и рождающие потребность проявлять свои достоинства, умения, социальный опыт. Значит, образовательная практика должна использовать в качестве средств воспитания сами проявления образа жизни. Требует специального педагогического осмысления технология освоения ребенком достаточного набора социальных ролей, технология создания специальных «ситуаций социального опыта», позволяющих школьнику пережить и принять позицию субъекта социализации» [1, с. 262].

Ряд социальных исследований, в частности, исследования Н.Ф. Головановой показывают, что детей тревожит их будущая взрослая жизнь, их представления о ней имеют негативную окраску: они боятся непреодолимых трудностей, боятся остаться без работы, без денег, без жилья, без еды. Только у небольшой части младших школьников представления о будущей взрослой жизни являются позитивными: им нравится, что взрослый может сам распоряжаться своим временем, своими деньгами, сам решает, что и когда делать, чем заниматься [1].

Это подтверждает необходимость целенаправленного формирования позитивного «образа мира» и себя в этом мире для современных детей. Решение этой задачи возможно средствами позитивной педагогики – нового направления в педагогической теории и практике, которое в настоящее время складывается и развивается как самостоятельная концепция.

В теории позитивной педагогики предполагается возможность управления человеком отрицательными сторонами жизни и своими отрицательными чертами в ходе личного саморазвития и продуктивного размышления о ходе соей жизни. «Самосовершенствование – это сложный процесс позитивных изменений длиною в жизнь. Он предполагает попытку человека преодолеть или обуздать отрицательные эмоции и качества своей личности, развитие умений находить положительное в различных жизненных ситуациях и обстоятельствах, что невозможно без позитивного мышления» [2, с. 202].

Рассмотрим взаимосвязь и соотношение понятий «позитивное мышление» и родового по отношению к нему понятия «мышление».

По мнению А.Н. Леонтьева, мышление является процессом сознательного отражения действительности в таких ее объективных свойствах, связях и отношениях, в которые включаются и недоступные непосредственному чувственному восприятию объекты [3].

С.Л. Рубинштейн трактует мышление как «опосредованное – основанное на раскрытии связей, отношений, опосредований – и обобщенное познание объективной реальности» [4, с. 310].

По мнению этих ведущих психологов, мышление является совокупностью умственных действий, направленных на разрешение определенной проблемы, жизненной ситуации. Мышление это оперирование в уме образами, символами, знаками с целью принятия правильного решения.

Понятие «позитивное мышление» является относительно новым в современной психологии и педагогике. Это явление пока еще недостаточно изучено, поэтому – не представлено в известных классификациях видов мышления. Проблема воспитания позитивного мышления также находится в стадии постановки и поиска путей её решения, построения соответствующих педагогических концепций и технологий.

Особенностью позитивного мышления является отражение взаимосвязи мыслительной и эмоциональной сферы личности. Проблема соотношения мышления и эмоций изучается как отечественными учеными (Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, О.К. Тихомировым и др.), так и зарубежными психологами (Д. Гоулманом, К. Изардом, М. Селигманом, А. Эллисом и др.). Большинство авторов сходятся во мнении о невозможности существования мышления, оторванного от мотивов, стремлений, установок, чувств человека.

Подтверждением этому служит теория взаимосвязи мышления и эмоций А. Эллиса. Созданная им «формула ABC» показывает, что активизирующая ситуация или событие (А) «вызывает» представления о ситуации, мысли, взгляды и т.п. (В), ко-

торые как следствие «порождают» эмоции и поведенческие реакции (С). Согласно этой модели, первично мышление, поскольку именно оно «запускает» переживание различных эмоций, эмоции выступают как результат мыслей и убеждений человека. Согласно теории А. Эллиса, важна именно интерпретация, а не сама жизненная ситуация [5, с. 23].

Человек с позитивным мышлением в любой сложной жизненной ситуации сосредоточен на деятельности, действии. Он ищет возможные решения, различные варианты выхода из проблемной ситуации. Негативно мыслящий человек, напротив, сосредоточен на своем состоянии, своих чувствах, переживаниях, что мешает ему действовать и искать варианты для преодоления возникших трудностей.

Проблема позитивного мышления давно интересует человечество. Еще со времен Сократа в недрах философии люди пытались найти решение задачи – как следует научиться думать, чтобы пребывать в гармонии с самим собой и с миром в целом.

Известно учение тибетского ламы Т. Лобсанга Рампы о влиянии мышления на жизнь человека: «мысль – это величайшая сила. И только благодаря позитивному разуму – всегда позитивному – … можно пережить и преодолеть все уготованные страдания и испытания, противостоять обидам, лишениям и, вообще, выжить» [6, с. 118]. Замечено, что негативные мысли вызывают переживание отрицательных эмоций, и не только препятствуют нормальной жизни человека, но и, являясь показателем «лености мышления», существенно задерживают духовное развитие человека. Овладение позитивным мышлением напротив, позволяет человеку быть независимым от обстоятельств, научиться управлять всеми своими поступками и сознанием в целом. В конечном итоге, приходит к выводу Т. Лобсанг Рампа, «все зависит от… нашего образа мышления» [6, с. 58].

По мнению Т.Н. Васильевой, термин «позитивное мышление» отражает решение внутренних проблем, поскольку человек должен уметь контролировать себя, свои мысли, эмоции, действия, в отличие от традиционного понимания мышления как совокупности умственных действий, с помощью которых в уме решается некоторая проблема внешняя по отношению к субъекту [7, с. 5, 8].

Современная социальная ситуация характеризуется дезинтеграцией общества, одной из причин которой выступает негативный стиль мышления, свойственный многим людям, составляющим население России. Порой человек сам создает проблемы – своими негативными убеждениями, оценками, пессимистическим отношением к жизни и даже не представляет, что перестроив свою когнитивную реакцию на жизненные ситуации, свой ход и образ мыслей, он мог бы жить иначе, содержание и ход жизни зависят от сложившегося позитивного или негативного стиля мышления.

В.Н. Панкратов убеждает, что «светлые», позитивные мысли являются результатом сознательного управления, а негативные мысли – следствием автоматического реагирования без размышлений и волевых усилий. Доминирование тех или иных мыслей определяется человеком, в силу чего каждый является хозяином своей судьбы настолько, насколько он обладает властью над своими мыслями. Это проявляется, во-первых, в том, что человек есть то, что он о себе думает; во-вторых, образ мыслей способен породить соответствующий образ жизни, образ мира; в-третьих, результат зависит от качества мыслей и, в-четвертых, «качество» жизни определяет не объективная ситуация, а субъективное реагирование на нее, проявляющееся в преобладающем стиле мышления [8].

В нашем понимании позитивное мышление – это особый вид мышления, характеризующийся следующими специфическими признаками: позитивное восприятие

себя, наличие положительной Я-концепции, уверенность в своих силах; осознание человеком возможности решения проблем, направленность на поиск путей их конструктивного преодоления, предвидение позитивного исхода и наличие мотивации достижения успеха; умение осознавать, выражать, различать и корректировать эмоции; владение способами эмоциональной саморегуляции; сохранение позитивного эмоционального настроя в любых жизненных ситуациях; оптимизм как доминирующий стиль мышления и качество личности; управление образом мыслей; концентрация внимания на событиях настоящего; видение позитивной жизненной перспективы: определенность содержательного компонента жизненной перспективы; позитивно эмоционально окрашенный образ будущего; наличие целевого компонента жизненной перспективы, его протяженность; активность в достижении поставленных целей в сочетании с осознанием смысла своей жизни и стремлением к его осуществлению [2, с. 204].

Человеку с позитивным мышлением свойственно преобладание позитивных мыслей, мнений, оценок, образов. Он склонен позитивно трактовать события, ход ситуаций, делать положительные выводы, прогнозировать успех, высоко оценивать свои возможности и способности к разрешению возникающих трудностей. Такому человеку свойственна эмоциональная саморегуляция в поведении и деятельности, стремление к проживанию позитивных эмоций, удовлетворенности жизнью. Позитивно мыслящая личность выбирает конструктивные стратегии поведения и реагирования в сложных или неблагоприятных ситуациях.

Позитивное мышление помогает человеку стать субъектом жизни, активно и осознанно строить собственную жизнь, брать на себя ответственность за течение и содержание жизни, контролировать происходящие события, разумно противостоять негативным факторам. Таким образом, позитивное мышление становится условием становления позитивного «образа мира» и себя в мире в социальном опыте человека.

Позитивная педагогика предполагает научение человека разумному выбору, ориентированному на ведущие ценности – добро, истину, красоту, любовь и Человека, как безусловную и высшую ценность на Земле. Разумный выбор совершается на основе позитивного мышления. Поэтому одна из главных задач позитивной педагогики – это воспитание позитивного мышления ребенка. Умение мыслить позитивно, обеспечивает человеку защиту от негативных влияний реальной действительности, других людей, облегчает работу над собой, преодоление своих негативных проявлений или недостатков, возможность их замещения позитивным опытом поведения и отношения. С позиции позитивной педагогики не следует «бороться с недостатками», необходимо замещать их позитивными привычками, установками, опытом.

Позитивное мышление обеспечивает наполнение «образ мира» человека позитивным содержанием, внимание ребенка акцентируется на добром, хорошем, позитивном в самом себе, в других людях, во взаимоотношениях, в деятельности, в окружающей реальности. Позитивный образ мира становится фактором успешной социализации человека – он видит разные варианты взаимодействия с объектами окружающей действительности, но выбирает и усваивает наиболее конструктивные способы проявления социальной активности и построения своей социальной жизни, избирает наиболее позитивные способы взаимодействия с людьми, культурой и социумом в целом. В конечном итоге, человек, имеющий в своем представлении позитивный образ мира, становится способным конструировать и реализовать собственные продуктивные социальные стратегии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голованова Н.Ф. Общая педагогика. СПб., 2005. 317с.

2. Колесова С.В. Позитивное мышление как основа позитивной педагогики // Педагогика в современном мире: сборник статей всероссийской научной конференции / Ред. Сост. Т.Б. Алексеева, И.В. Гладкая, И.Э. Кондракова, Н.М. Федорова. СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2011. 305с.

3.Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304с.

4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 720с.

5. Мак Маллин Р. Практикум по когнитивной терапии. СПб.: Речь, 2001. 560с.

6. Лобсанг Рампа Т. За пределами 1/10. Киев: «София», 2004. 192с.

7. Васильева Т.Н. Саногенное мышление учащегося, учителя. Калининград: ГИПП «Янтарь сказ», 2000. 152с.

8. Панкратов В.Н. Психотехнология управления собой (практическое руководство). М.: ТЦ «Сфера», 1998. 128с.

POSITIVE THINKING POSITIVE AS A CONDITION OF «IMAGE OF THE WORLD» IN SOCIAL EXPERIENCE OF THE CHILD

© 2013

S.V. Kolesova, Ph.D., assistant professor of theory and methodology of primary education
Altai State Pedagogical Academy, Barnaul (Russia), svetlana.kolesova@mail.ru

УДК [37.035.2:796:37.018.32] – 053.5

ВОСПИТАНИЕ ЧУВСТВА КОЛЛЕКТИВИЗМА У ДЕТЕЙ 10-12 ЛЕТ В УЧРЕЖДЕНИЯ ЗАКРЫТОГО ТИПА ПОСРЕДСТВОМ ПОДВИЖНЫХ ИГР

© 2013

И.А. Кондрашов, воспитатель учебного курса
МО РФ «Оренбургское президентское кадетское училище», Оренбург (Россия), kondrashov1988@mail.ru

В любой педагогической литературе мы прочтем, что необходимым условием для развития ребенка является его общение с товарищами. Наверное, особенно важно это для мальчиков - будущих мужчин, социальная роль которых традиционно шире и ответственнее, чем у женщин. Впрочем, неумение установить первые контакты с ровесниками, дефицит общения с другими детьми может вредно отразиться на психике любого ребенка. Не менее важно, чтобы ребенок с детства учился выбирать себе товарищей сам, следуя своим симпатиям, а не «дружил» по родительскому приказу [4].

Проблема формирования чувства коллективизма у школьников актуальна в настоящее время, т.к. сейчас наблюдается тенденция обособления личности. Каждого интересуют только личные проблемы, а проблемы коллектива уходят на второй, а порой на третий и четвертый план. Эта тема особенно актуальна в наше время, уже сейчас необходимо сплачивать людей и в первую очередь наше будущее, т.е. детей.

Необходимость развития коллективизма у учащихся в условиях целенаправленной учебно-воспитательной работы широко пропагандировали А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий и другие видные педагоги, и общественные деятели.

Основной целью воспитания, считал А.В. Луначарский, должно быть всестороннее развитие такой личности, которая умеет содружествовать, которая связана с другими сочувствием и мыслью социально. «Мы хотим, - писал он, - воспитать человека, который был бы коллективистом нашего времени, жил бы общественной жизнью гораздо больше, чем личными интересами».

На основе анализа своего опыта А.С. Макаренко определил, что коллектив - это такая группа детей, которую объединяют общие, имеющие общественно ценный смысл цели и совместная деятельность, организуемая для их достижения [5].

Развитие чувства коллективизма происходит поэтапно, в течении длительного периода времени. При развитии чувства коллективизма необходимо учитывать особенности детского коллектива.

Также большую роль в методике формирования коллективизма у школьников играют формы взаимодействия ученических и педагогических коллективов.

В деятельности классного руководителя, воспитателя определенной группы школьников это взаимодействие с малым педагогическим коллективом, в котором объединены все педагоги (учителя - практики, педагоги дополнительного образования, вожатые). Необходимость этой «заботы» диктуется задачей выработки единой стратегии, тактики воспитательного процесса, осуществляемого всеми педагогами, работающими с классом, определений стиля и тона отношений с детьми, разработкой той меры содержания воспитательного воздействия, которую вносит каждый учитель в развитие коллектива и отдельных учащихся. Формы такого взаимодействия в современной школе многообразны. Назовем некоторые из них:

1. Рациональный подход и расстановка кадров учителей для работы с классом в зависимости от особенностей класса (профиля, изучаемых специальных предметов, психолого-педагогических особенностей, сложившейся социально- педагогической ситуации развития коллектива, истории развития и воспитания, интеллектуального потенциала, психологического климата). И, что не маловажно, в идеале группа учителей, работающих в классе, должна относиться к категории единомышленников самого класснбого руководителя. Единомышленников по педагогической позиции, единые педагогические принципы, цели, отношение к работе и детям. Именно это позволит создать работоспособный творческий, оптимистичный, жизнерадостный по стилю и тону отношений коллектив детей, который станет идеальной и воспитывающей средой.

2. Проведение общих интегрированных форм учебно-воспитательной работы с классом. Кооперирование классного руководителя с учителями - предметниками разных специальностей, с людьми, имеющими разнообразные увлечения и хобби, позволяет поднять уровень профессионализма воспитательной работы.

3. Проведение различных форм воспитательной работы совместно с классами: подготовка и проведение предметных недель, различные турниры типа «КВН», «Что? Где? Когда? , «Поле чудес», «Веселые старты», совместные праздники, «Литературные (театральные, поэтические, музыкальные) гостиные», совместные театральные постановки, выставки творческих работ, приглашения на «открытые» формы работы [7].

Все эти формы играют огромную роль в развитии коллективизма детей, но учитывая возраст 12-13 лет, все таки самым эффективным, действенным средством воспитания у детей чувства коллективизма, товарищества и взаимной выручки являются подвижные игры.

Игра как форма активности занимает важное место в жизни ребенка и благотворно влияет на формирование детской души, развитие его физических и психических сил и способностей. В игре растущий организм познает жизнь, учится самостоятельно находить выход из неожиданных ситуаций, взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, расширять кругозор, уточнять представление об окружающем мире. Не случайно В.В. Зеньковский, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин психологи детства считают игру основным средством социализации личности. Благодаря игре в психике ребенка формируются качества, подготавливающие переход к высшей стадии развития. Глубочайший биологический смысл детских игр заключается в том, что они, функционально нагружая весь организм, все его ткани, органы и системы, структурно их создают, формируют, совершенствуют [1].

Сила игры – в ее эмоциональности и увлекательности. Интересную и доступную для ребенка игру всегда сопровождают радость и удовольствие. Дети во время игры охотно и с интересом выполняют то, что вне игры кажется неинтересным и трудным. Поэтому в игре легче преодолеваются психические и эмоциональные проблемы, комплексы неуверенности, формируются такие жизненно важные качества личности, как ответственность, инициатива, настойчивость в преодолении трудностей, наблюдательность, умение владеть собой, подчиняться правилам игры. Все это нужно человеку в его будущей жизни [2].

Весь ход игры, взаимоотношения воспитанников при выполнении поставленных задач, общая радость, подъем, а нередко и чувство досады, огорчения при неудачах сплачивают ребят, воспитывают у них чувство коллективизма, привязанность друг к другу, а это в свою очередь способствует улучшению учебы, укреплению дисциплины [3]. Постоянно переживается учащимися в играх чувство долга и ответственности. Каждый участник, выполняя в игре порученные задания, отвечает перед товарищем за то, как он будет их выполнять, его труд, действия постоянно оцениваются товарищами. В обстановке игры участник лишается возможности перекладывать с себя ответственность на других или на обстоятельства. Подобные попытки, предпринятые кем-либо из участников игры, обычно сразу же замечаются коллективом и сурово осуждаются. Успешное же выполнение своих обязанностей в игре всегда вызывает одобрение товарищей и порождает у играющего чувство удовлетворения и радости. Все это стимулирует его к более ответственному выполнению своей роли, обязанностей в игре. Игры способствуют развитию у детей такого важного качества, как трудолюбие. Приучая ребят в играх проявлять настойчивость в достижении общей цели, преодолевать доступные им препятствия, упорно совершенствоваться в овладении игровыми приемами, проявлять сообразительность, мы способствуем воспитанию у них некоторых характерных черт положительного отношения к труду [6].

По мнению А.С. Макаренко коллектив будет развиваться только в том случае, если будет постоянное движение вперёд. Нужно воспитывать не какого-то отдельного человека, а весь коллектив в целом. И это единственный путь воспитания.

Человек - существо социальное и начиная с малых лет он должен жить совместно с другими людьми, вступать с ними во взаимодействие и сотрудничество. Этому можно научиться только в групповом общении.

Задача педагогов, в данном случае, помочь детям в организации совместной деятельности. Это возможно только при наличии необходимых условий. Диагностика межличностных отношений позволяет выяснить сложившуюся атмосферу в коллективе детей. При учете качеств каждого индивида в отдельности можно добиться положительных результатов [5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бубненкова О.М., Хорунжий А.Н., Королева А.Э. Подвижные игры один из методов здоровьесберегающего физического воспитания детей. Спортивные игры в физическом воспитании, рекреации и спорте: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. / Смол. гос. ин-т физ. культуры. Смоленск, 2005. С. 167-169.

2. Видякин М.В. Спортивные праздники и мероприятия в школе. Спортивные и подвижные игры. Волгоград: Учитель, 2007. 127с.

3. Жуков М.Н. Подвижные игры: учебник для студ. пед. вузов. 2-е изд., стереотип. М.: Академия, 2004. 160с.

4. Кравцова М. Воспитание детей на примере святых Царственных Мучеников. По благословению епископа Тираспольского и Дубоссарского Юстиниана Православное издательство «Благо», 2003.

5. Макаренко А.С. О воспитании. М.: Издательство политической литературы, 1990 .416с.

6. Подвижные игры. Практический материал: учебное пособие для студ. вузов и вузов физ. культуры / Л.В. Былеева. М.: ТВТ Дивизион, 2005. 280с.

7. Янковская М.Г. Нравственное воспитание и эмоциональная сфера личности // Классный руководитель. 2003. №4. С. 24-29.

FOSTERING A SENSE OF COLLECTIVISM CHILDREN 10-12 YEARS IN INSTITUTIONS THROUGH MOBILE GAMES

© 2013

I.A Kondrashov, tutor training course

Orenburg President Cadet School, Orenburg (Russia), kondrashov1988@mail.ru

УДК 37.01

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2013

Т.О. Лечкина

МБУ «СОШ №49», Тольятти (Россия), nik-lecha@ynadex.ru

Сегодня система образования призвана решать задачи не только по повышению качества образования, но и адаптации ребёнка в окружающем его социуме. В современной реальности молодой человек, представляя собой субъект отношений и сознательной деятельности, в течение всего своего существования претерпевает процесс социализации.

Анализ многочисленных концепций социализации отражает тот факт, что все они тяготеют к одному из двух подходов, которые расходятся между собой в понимании роли самого человека в данном процессе. Субъект-объектный подход, основоположниками которого являются Э. Дюркгейм и Т. Парсонс, предполагает пассивную позицию индивида в процессе социализации, а её сущность рассматривает как процесс адаптации человека к обществу конкретной культуры, формирование на этой основе определённого типа личности – лояльного к нему и государству, к ценностям, которые ими утверждаются. Субъект-субъектный подход заключается в активном участии человека в процессе социализации: индивид активно воспроизводит систему социальных связей за счёт его активной деятельности, активного включения в соци-

альную среду, т. е. социальной активности. К его основателям относят П. Наторпа, Ч. Кули, Дж. Г. Мида, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко. Сущность данного подхода состоит в интеграции человека в систему отношений конкретного общества, что, стоит отметить, способствует созданию благоприятных условий развития как для индивида, так и социума в целом. Таким образом, с позиции субъект-субъектного подхода социализацию можно определить как «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [3, с. 9].

Согласно принципам социализации, а именно принципу активной жизнедеятельности, эффективность социализации обусловлена активностью индивида; его стремлением и умением познать особенности среды, влиять на отношения в ней; проявлением инициативы, самоорганизации и самодеятельности, т.е. социальной активности [2, с. 17]. В педагогике понятие «социальная активность» рассматривается как свойство личности и совокупность социально-значимых действий, направленных на активное, осознанное взаимодействие с социальной средой, осуществляющееся в процессе внутренней и внешней деятельности по преобразованию себя и социума.

Необходимость развития у детей социальной активности отражено в целях и задачах программы ФГОС, результатом которой должно стать воспитание нравственного, гармоничного и ответственного гражданина России. Процесс воспитания на сегодняшний день предполагает подготовку такого поколения, которое способно поддерживать свое физическое моральное здоровье, адаптироваться к любой ситуации, обучаться, проявлять активность и талант на благо не только самого себя, но и общества в целом.

Волонтерская деятельность рассматривается как средство развития социальной активности старшеклассников. Сложность юношеского этапа социализации обусловлена разнообразными системами ценностей и взглядами на мир, которые несут разные агенты социализации – родители, учителя, сверстники и т.д., а также стремлением добиться определенного статуса и играть свою социальную роль. Возрастает значение социальной микросреды, товарищеского окружения [1, с. 32]. Именно волонтерская деятельность способна удовлетворить потребности молодежи: готовясь к новым социальным отношениям, юноши и девушки в процессе волонтёрской деятельности учатся участвовать в общественном процессе, разрешать конфликты в социуме, приносить пользу, саморазвиваться и самосовершенствоваться. Добровольная общественная деятельность связана, как правило, с благотворительностью и милосердием, что способствует формированию определенных качеств личности.

В России сегодня действует множество молодежных волонтерских объединений. Подобная организация существует и в нашем городе – «Молодая Гвардия Единой России». Работа «Молодой гвардии» направлена, в первую очередь, на благоустройство города (посадка деревьев, организация субботников), а также на развитие здорового образа жизни (организация культурно-массовых и спортивных мероприятий).

Как показывает практика, сотрудничество и активное взаимодействие образовательного учреждения с подобной организацией способствует развитию социальной компетенции школьников:

- воспитывает личную ответственность;
- воспитывает уважение к культурным традициям, истории, краеведению;
- воспитывает культуру межличностных отношений и толерантность;

- формирует стремление к самореализации и самосовершенствованию;
- воспитывает здоровьесбережение и здоровьесозидание.

Таким образом, волонтерская деятельность в образовательном пространстве может иметь особую воспитательную ценность. Изучение её методических аспектов будет способствовать воспитательной практике и деятельности классных руководителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Василькова Т.А., Василькова Ю.В. Социальная педагогика: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2012. 240с.

2. Загвязинский В.И., Зайцев М.П., Кудашов., Селиванова О.А., Строков Ю.П. Основы социальной педагогики:учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / Под ред П.И. Пидкаситского. М.: Педагогическое общество в России, 2002. 160с.

3. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник для студентов пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 5-е изд., доп. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 200с.

FROM EXPERIENCE: DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS THROUGH VOLUNTEERING

© 2013

T.O. Lechkina

Secondary school №49, Togliatti (Russia), nik-lecha@ynadex.ru

УДК 159.922

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК ПРИНЦИП ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С НАРУШЕНИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ

© 2013

О.В. Липунова, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой коррекционной педагогики и психологии

ФГБОУ ВПО «Амурский гуманитарно- педагогический государственный университет», Комсомольск-на-Амуре (Россия), belousowa29@mail.ru

Согласно представлениями современных исследователей, основной задачей ранней профилактики отклонений в поведении несовершеннолетних являются предупреждение и коррекция социальных отклонений и социальной дезадаптации детей и подростков, которые являются результатом неблагоприятного социального развития - социопатогенеза, обусловленного различными неблагоприятными факторами среды, воспитания, психобиологическими особенностями.

Необходимым шагом на пути к реабилитационной и коррекционной работе с несовершеннолетними с отклонениями в поведении является диагностика степени выраженности у них состояния дезадаптации, а также раннее выявление склонности к асоциализации.

В основу настоящего исследования была положена модель по выявлению нарушений психической деятельности у дезадаптированных подростков, юношей, отличающихся отклонениями в поведении. Даная модель исследования разработана Л.В. Яссман, обладает критериями комплексной оценки, отражающей уровень состояния дезадаптации, а также включает анализ депревирующих факторов внешней и

внутренней среды. Использование данной модели исследования позволило нам определить суммарное количество всех обнаруженных патологических факторов и их многочисленные комбинации, способные оказать влияние на возникновение и характер дезадаптации у несовершеннолетних. Эталон критерия данной методики представлен элементами основных подсистем системы психической адаптации человека, каждый из которых имеет свой измерительный инструмент, состоящий из депривирующих факторов внешней и внутренней среды. Методика позволяет выявить степень дезадаптации испытуемого в целом и ее критерии по отдельным подсистемам [10].

Модель исследования состояния психической дезадаптации позволяет конструировать комплексный критерий оценки, отражающий уровень дезадаптации личности в целом (низкий, средний, высокий), а также по отдельным подсистемам психики. Кроме того, данная модель отражает системный характер взаимообусловленности факторов социальной и биологической среды.

Принцип изучения системной организации функций, включая и поведение человека, все более широко внедряется в современную психологию.

Системный анализ позволяет находить новые пути к познанию, преодолевать его односторонность. Системный анализ делает основной упор на целостное понимание исследуемых объектов, помогает осознать необходимость их «многослойного» анализа, при котором каждое выдвигаемое суждение имеет непосредственное приложение лишь к явлениям, ограниченным определенными рамками, а не ко всем «слоям» наблюдаемых факторов.

Применение системного анализа тех или иных явлений с целью выяснения взаимодействия различных подсистем может быть значительно больше, чем только одни аналитические методы при изучении частных процессов.

Система, обеспечивающая адаптированную социально-психическую деятельность, как и любая другая функциональная система, представляет собой определенную совокупность подсистем, соединенных относительно жесткими связями. Организм человека представляет собой такую динамичную систему, в которой одни и те же морфофизиологические подсистемы и структуры могут обеспечивать множество функций и приспособительных процессов [8].

Система психической адаптации характеризуется многоплановостью самоорганизующихся подсистем, находящихся между собой как в ассоциативно дополняющихся, так и во взаимно конкурирующих отношениях. Эти подсистемы имеют неодинаковое значение при общей иерархии подсистем, отличаются разной степенью сложности своего структурного построения, различными возможностями автономной активности, своеобразием взаимозависимости и взаимообусловленности. Поэтому структура систем социальной и психической адаптации (как и любой другой сложноорганизованной системы) не может быть объяснена, если исходить из статистических отношений составляющих ее элементов. Эти системы нуждаются не только в математически однозначном, а в вероятностном описании. При этом ведущее место принадлежит познанию взаимоотношения отдельных подсистем, а не составляющих ее звеньев. Как отмечает Л. Берталанфи, если невозможен количественный анализ «и даже если компоненты систем просто плохо определены, можно, по меньшей мере, ожидать, что определенные причины анализа (речь идет о системном анализе) будут качественно применимы ко всему целому как системе. В этом случае будет возможно, по крайней мере, объяснение в принципе» [3, с. 55].

Принципиальным отличием функциональной деятельности систем социальной и психической адаптации человека от всех других самоуправляемых систем является наличие механизмов сознательного саморегулирования, в основе которых лежит субъективная индивидуально-личностная оценка природных и социальных воздействий на человека. Благодаря этому осуществляется координирующее, направляющее вмешательство сознательной интеллектуальной активности человека в процессы адаптации [6].

Адаптированная психическая деятельность является важнейшим фактором, обеспечивающим человеку состояние здоровья. В том случае, когда эти «способности» соответствуют уровню, необходимому для активной жизнедеятельности, или превышают его, можно говорить об адаптированной, «нормальной» психической деятельности человека.

Социальная и психическая адаптация могут быть представлены как результат деятельности открытых систем, для которых характерно, согласно Л. Берталанфи, состояние подвижного равновесия, в котором их структура остается постоянной, но в противоположность обычному равновесию это постоянство сохраняется в процессе непрерывного обмена и движения составляющего их вещества. Подвижное равновесие открытых систем характеризуется принципом эквифильности, т.е. отличие от состояний равновесия в закрытых системах, полностью детерминированных начальными условиями, открытая система может достигать не зависящего от времени состояния, которое не зависит от ее исходных условий и определяется исключительно параметрами системы. При этом, подчеркивает автор, живые системы можно определить как иерархически организованные открытые системы, сохраняющие себя или развивающиеся в направлении достижения состояния подвижного равновесия.

Системное представление о социальной и психической адаптации предполагает диалектическое единство общих, особенных и отдельных их характеристик. На возможностях социальной и психической адаптации человека отражается состояние всех систем организма. Дезадаптация любой из них может найти свое отражение в функциональной активности систем социальной и психической адаптации. Согласно исследованиям Б.Ф. Ломова, Ю.А. Макаренко, А. Раппопорт, Е.А. Юматова, и др., биологические и социально-психологические механизмы, определяющие жизнедеятельность человека, в большей или меньшей мере участвуют в высшей сфере проявления адаптации - в адаптированной социально-психической деятельности. Это указывает на чрезвычайную сложность и взаимосвязь структуры целостных функциональных систем социальной и психической адаптации [7; 9].

Ю.А. Александровский указывает на то, что личность функционирует как единая, стройная, открытая система, состоящая из множества подсистем, находящихся в тесной взаимосвязи. Системный подход представляется средством и методом организации исследовательского процесса, обеспечивающим целостное изучение объекта во всей его структурно-информационной сложности с учетом многообразия внешних «надсистемных» связей [1].

Исходя из того, что важнейшей задачей психологической науки является вооружение практических работников научно обоснованными, диагностически значимыми критериями и признаками, позволяющими выполнять функции как ориентирования, так и прогнозирования в наблюдении, осуществляемом в ходе профилактической работы, считаем целесообразным использовать предлагаемую модель исследования несовершеннолетних с отклоняющимся поведением.

При исследовании структуры состояния дезадаптации подростков и юношей с девиантным поведением мы предлагаем использовать модель исследования состояния психической дезадаптации с позиции системного подхода [10].

Использование данной модели позволило нам выявить уровень и характер нарушений адаптации несовершеннолетних с нарушениями поведения.

Под адаптивным поведением мы понимаем социально-адекватное поведение, позволяющее личности успешно решать стоящие перед ней задачи. Мы исходим из того, что дезадаптация – есть прямое следствие нарушения или неправильного осуществления системного взаимодействия эмоциональной, перцептивной, когнитивной и моторной подсистем на уровне личности. Понимание поведения личности возможно только при условии, что мы учитываем как роль социальной среды в развитии личности, так и ее жизненный путь, структуру личности, характер и способности личности. Иными словами, по определению А.Н. Леонтьева, рассматриваем личность как «системное качество» [4].

С позиций системного подхода человек рассматривается как системная целостность, структура, включающая в себя ряд подсистем, важнейшими из которых являются подсистемы восприятия и переработки информации, социальных контактов и личностного реагирования, эмоционально–аффективного реагирования, регуляции сна и бодрствования, эндокринно-гуморальной регуляции. Кроме того, эта система входит в другую, например, семью, которая, в свою очередь, входит в еще более сложную систему – общество. Поэтому, адекватное реагирование личности на любое воздействие общества зависит как от внутренних факторов – адекватность ответной реакции на уровне всех подсистем психики, так и от определенного воздействия, например, системы «семья», частью которой является индивид. И конечно, если имеет место наличие дезорганизации на уровне подсистем психики, а, кроме того, воспитание в социально неблагополучных семьях по типу гипоопеки, эмоционального отвержения, отчуждения подростков, юношей от деятельности, внутри которой обеспечивается нормальная социализация и психическое развитие, то происходит нарушение адекватного эмоционального реагирования несовершеннолетнего.

Проведенный нами анализ с позиций системного подхода позволяет говорить о наличии существенных отличий в профиле адаптированных и дезадаптированных несовершеннолетних. Модель исследования и выявления уровня состояния адаптации показала, что подростки и юноши, демонстрирующие отклонения в поведении в социуме имеют высокий дезадаптивный уровень [5].

По мере нарастания состояния дезадаптации для испытуемых с девиантным поведением характерно появление или усиление имеющихся трудностей в обучении, общении со сверстниками, появление жалоб на соматическую ослабленность, снижение уровня мотивации к учебной деятельности, односторонняя увлеченность каким–либо видом деятельности. Снижение адаптивности сопровождается характерными нарушениями в подсистемах эндокринно–гуморальной регуляции, социально–психологических контактов и личностного реагирования. Они проявляются в вегетативных, вестибулярных расстройствах, периодических приступах слабости, быстрой утомляемости, сонливости, вялости, затруднениях при физической и умственной нагрузке и т.д. Полученные данные отражают неустойчивость физиологического и психического состояния, что приводит к снижению способности личности к адаптивному поведению.

Исследование убедительно продемонстрировало рост негативной симптоматики на уровне всех подсистем по мере нарастания состояния дезадаптации девиантных несовершеннолетних.

Так, нарушения в подсистеме эмоционального реагирования проявляются в повышенной эмоциональной возбудимости, аффективной насыщенности переживаний девиантных несовершеннолетних, их раздражительности, высокой тревожности, внутренней и внешней психоэмоциональной напряженности, эмоциональной неустойчивости, неадекватности эмоциональных реакций.

Подавляющее большинство девиантных подростков и юношей отличается снижением интеллектуальной продуктивности, что является важнейшим критерием дезадаптации на уровне подсистемы восприятия и переработки информации. Это выражается в недостаточности абстрактного мышления, трудностях обобщения, неумении выделить главное, трудностях длительного сосредоточения внимания, нарушениях памяти в виде частичного выпадения многих приобретенных ранее сведений, школьных знаний, замедленном и неполном восприятии, снижении познавательного интереса испытуемых.

В структуре дезадаптивного состояния выявлены нарушения эндокринно–гуморальной регуляции, регуляции тонуса сна и бодрствования. Для девиантных несовершеннолетних характерны выраженные вегетативные и вестибулярные расстройства, пароксизмальные нарушения генерализованного характера, быстрая утомляемость, приступы слабости, не связанные с ситуацией колебания артериального давления. Имеют место нарушения сна в виде внезапных ночных пробуждений, запаздывания наступления сна, бессонницы, ночных страхов, сопровождающиеся вегетативными нарушениями, различными невротическими, неврозоподобными, а также пресомническими и интросомническими нарушениями.

Анализ социальной ситуации развития несовершеннолетних с девиантным, дезадаптивным поведением показал, что в большинстве своем они воспитывались или воспитываются по типу эмоционального отвержения, гипоопеки, в условиях полной или частичной безнадзорности в структурно деформированных семьях, в условиях полной или частичной безнадзорности.

Таким образом, согласно анализу результатов исследования, изначально несовершеннолетние с отклонениями в поведении отличаются наличием большого числа факторов риска, способствующих развитию состояния дезадаптации. Это и нервно–психические отклонения различного генеза, и нарушения формирования школьных навыков, и эмоциональные отклонения, и проблемы взаимоотношений в семье. Начальное состояние дезадаптации вызывает изменения в поведении ребенка, отражающее дефекты его личностного развития – неадекватное реагирование, неэффективное в данной ситуации, которое, однако, можно рассматривать как неадекватную адаптацию.

Как следствие происходит отчуждение личности от деятельности, нарушаются процессы социализации и развитие личности, усложняется состояние дезадаптации. Усиление состояния дезадаптации приводит к возникновению негативных новообразований, затрудняющих возможность адаптивного поведения. Эмоциональные отклонения при этом, как показывают результаты нашего исследования, выступают и как фактор риска, провоцирующий дезадаптивное состояние и нарушения поведения, и как новообразование в структуре состояния дезадаптации, усиливающее последнюю и отклонения поведения.

Для практических психологов, педагогов часто наиболее доступным и приемлемым методом психологической диагностики является психологическое, педагогическое наблюдение подростка, юноши в процессе его разносторонней деятельности, общения со сверстниками, взаимодействия с окружающими его людьми. Такого рода методы, безусловно, имеют свое существенное преимущество, так как объектом изучения, в первую очередь, является реальное поведение индивида, которое наблюдается лонгитюдно в самых разных естественных ситуациях, что способно дать наиболее объективную информацию о личности подростка, тенденциях его социального развития.

Однако, как справедливо отмечает ряд исследователей, самым слабым моментом организации наблюдения является недостаточная продуманность системы признаков, по которым можно фиксировать проявление того или иного факта, отсутствие единства требований в применении этих признаков всеми участниками наблюдения.

По мнению С.А. Беличевой, чтобы наблюдение выполняло свои диагностические функции, оно должно быть соответствующим образом организовано, т. е. вооружено необходимыми диагностически значимыми критериями и признаками, с помощью которых психолог, педагог смог бы выделять в поведении и системе отношений обследуемых те характерные проявления, которые несут информационную нагрузку и позволяют судить о характере девиаций. В противном случае в качестве единиц наблюдения выступают чисто внешние, порою случайные проявления и поступки, которые приводят к поспешным, неглубоким и вместе с тем чреватым печальными последствиями выводам.

Автор считает, что при выборе диагностически значимых признаков социальной дезадаптации, проявлением которой и является отклоняющееся поведение, необходимо исходить из анализа общего уровня социального развития индивида и при этом руководствоваться следующими принципами.

Во-первых, принцип доступности для наблюдения, осуществляемого в процессе воспитательно–профилактической работы.

Во-вторых, эти признаки должны быть ориентированы не на одномоментные срезы, выявляющие сиюминутные личностные проявления, а на длительное лонгитюдное изучение, которое способно дать более полное и объективное представление о личности трудновоспитуемого, и, что очень важно, выявить наметившиеся тенденции его социального развития.

В-третьих, учитывая, что процесс формирования личности, процесс ее социального развития, социализации обусловлен самыми разнообразными факторами, включая как целостные воспитательные условия семьи, школы, общественных организаций, так и стихийные, неорганизованные, трудно контролируемые влияния ближайшего окружения, необходимо, чтобы диагностически значимые критерии и признаки распространялись на самые различные каналы и институты социализации.

В-четвертых, диагностически значимые показатели должны отражать как функциональную, так и содержательную стороны процесса социализации, процесса усвоения социального опыта, ценностно–нормативных представлений, знаний, навыков, то есть учитывать, какие социальные институты играют доминирующую роль в формировании личности и что при этом составляет содержание усваиваемого социального опыта.

И, наконец, в-пятых, при оценке содержания усваиваемого опыта важно выявить, как происходит формирование личности в таких основных сферах социализации, как «человек и профессия», где речь идет о формировании профессиональных

намерений, умений, навыков; в сфере «человек и общество», включающей систему регулятивных механизмов общественного поведения индивида, систему его ценностно–нормативных, правовых, этических, социальных представлений, взглядов, убеждений, а также формирование механизмов саморегуляции, способности к самооценке, к самокритичности, эмоционально–волевые и поведенческие характеристики и проявления [2].

Сложившиеся в науке и практике традиционные подходы исследования девиантной личности ориентированы прежде всего на изучение состояния нравственно-мотивационной сферы и направленности личности.

Безусловно, как отмечает С.А. Беличева, такие личностные характеристики, как нравственно–мотивационная сфера и направленность являются весьма важными и, по сути дела, ключевыми характеристиками личности, их знание помогает прогнозировать поведение, наметить дифференцированный подход в профилактической работе. Однако, учитывая «труднодоступность» мотивов для наблюдения, а также неустойчивость и слабую дифференцированность асоциальных мотивов, особенно у несовершеннолетних, замыкаться лишь на изучении нравственно–мотивационной сферы нецелесообразно.

На наш взгляд, изучение несовершеннолетних с девиантным поведением должно отражать комплексный характер общего уровня развития исследуемого, состояние его эмоциональной сферы, индивидуально-личностных особенностей, особенностей мотивационной, познавательной сфер, что необходимо для определения причин отклоняющегося поведения, организации профилактической, коррекционной работы.

Исходя из вышесказанного, считаем необходимым при изучении общего уровня состояния адаптации–дезадаптации выявлять уровень выраженности каждой подсистемы в структуре данного состояния у подростков и юношей с девиантным поведением, что, в свою очередь, позволит выявить уровень и характер нарушения адаптации, и, соответственно, определить наиболее оптимальные направления профилактической, коррекционной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. М.,1976. 400с.

2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М., 1993. 221с.

3. Берталанфи Л. Общая теория систем – критический обзор. В кн.: Исследования по общей теории систем. М., 1969. С. 23-82.

4. Леонтьев, А.Н. Проблема развития психики. М., 1977. 565с.

5. Липунова О.В. Роль эмоциональной сферы в структуре адаптивного поведения личности // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы международной научн.-практич. конференции, посвященной памяти выдающегося российского ученого-педагога В.А. Сластенина, 16-17 сентября 2010 г. В 2-х ч. Ч. II. Москва: МАНПО. 2010. С. 622-627.

6. Ломов Б.Ф. Системный подход и проблема детерминизма в психологии // Психологический журнал. 1989. №4. С. 19-33.

7. Макаренко Ю.А. Системная организация эмоциональнного поведения. М.,1980. 206с.

8. Раппопорт А. Системный подход в психологии // Психологический журнал. Т.15. 1994. № 3. С.3-16.

9. Юматов Е.А., Белова Т.И., Ульянинский Л.С. Эмоции в системной организации поведенческих актов. Системные механизмы устойчивости к эмоциональному стрессу // Функциональные системы организма. М.,1987. С. 245-292.

10. Яссман Л. В. Психологические основы системы предупреждения правонарушений у несовершеннолетних. В 3Т. Комсомольск-на-Амуре, 1996. Т3. 164с.

SYSTEM APPROACH AS A PRINCIPLE OF PERSONALITY RESEARCH MINORS WITH BEHAVIOR DISORDERS

© 2013

O.V. Lipunova, candidate of psycologic sciences, assistant professor, a director of the Department of correctional pedagogy and psycology

Amursk State Humanitarian Pedagogical University, Komsomolsk-am-Amur (Russia), belousowa29@mail.ru

УДК 159.922

ПРОБЛЕМА ПОЛОРОЛЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

© 2013

Е.С. Лытова, преподаватель кафедры психологии

МБОУ ВПО «Волжский институт экономики, педагогики и права», Волжский (Россия), LytovaES@yandex.ru

Говоря о современном российском обществе, одной из центральных проблем, с которой сталкиваетсяобщеобразовательная школа, можно назвать создание условий для становления и социализации личности с учетом полоролевой идентичности (в зависимости от возраста как будущей, так и актуальной), реализации его внутренних сил и потребностей, приобщения к общечеловеческим и национальным ценностям, закрепленным в культурно-историческом опыте поколений. Многие ценности, традиции, стереотипы деятельности, общения и поведения, в том числе и полоролевые, в нашем обществе, которое находится на промежуточном этапе на пути к модернизации, подменяются массовой культурой [1, с. 279]. Такой культурой, которая ориентирована на массовый усредненный вкус, рассчитана на коммерческий успех и которая активно транслируется СМИ. Современные полоролевые модели сознания и поведения, которые отражаютособенности мужественности и женственности, характеризуются размытостью границ и ценностных качеств, что осложняет выбор стратегий поведения личностью, становятся актуальными проблемы возрождения ценностных ориентаций как основных нравственных регуляторов в сфере взаимоотношений между полами. *Полоролевое взаимодействие* – это интериоризация норм, определяющих мужское и женское поведение в обществе [7].

Половые роли усваиваются в процессе социализации. Освоение этих ролей предполагает наличие не только определенного типа поведения, но и конкретных личностных особенностей и даже всего образа жизни. Этот процесс протекает под воздействием институтов социализации, которые формируют личность в соответствии с характерными для данного обществасоциокультурными нормами, ценностями, образцами маскулинного и фемининного поведения, а также возможности субъекта интериоризировать предлагаемые культурные стандарты. *Полоролевой подход* ориентирован на подтверждение и обоснование естественности различий в социальном по-

ведении мужчин и женщин, но при этом данная концепцияувеличила интенсивность развития феминистской мысли в направлении анализа социокультурных факторов, выступающих в роли причин различий между полами. В данной концепции ставится вопрос о соотношении частной и публичных сфер жизни. Говорится так же о том, что разделение частного и публичного в содержании гендерных ролей наблюдается на протяжении долгого времени. К публичной и наиболее престижной сфере относят юриспруденцию, управление, военные структуры и т.д. Данная сфера считается основной и традиционно считается исключительно мужской. Приватная, частная сфера жизни является вторичной, дополнительной, не престижной и мало значимой с позиций общественного сознания. И она полностью отдана женщинам. В рамках полоролевого подхода считается, что существует угнетение мужчин и женщин со стороны традиционных гендерных ролей, и предполагается, что данная ситуация может быть изменена посредством изменения механизмов гендерной социализации. Однако, при детальном рассмотрении теории, можно отметить, что положение о взаимодополнительности ролей не учитывает их неравенство. Ведь, с точки зрения общественного мнения и общественного сознания, публичная сфера более значима. Такое четкое разделение типичных мужских и типичных женских ролей оказывает негативное влияние на психическое здоровье, личностный рост, препятствует реализации в противоположной для своего пола сфере (женщине – в профессиональной, мужчине – в семейной) [5].

Кроме данного недостатка, стоит так же отметить, что полоролевая теория не дает ответа на вопрос о том, как происходит усвоение личностью гендерных ролей и последующее воспроизведение отношений неравенства между полами, которое воспринимается как данное и естественное.

Этот вопрос рассматривается в теория социального конструирования гендера, разработанной на западе в начале 90-х годов. В *социально-конструктивистском подходе* считается, что гендер моделируется посредством повседневной социальной практики, в результате индивид конструирует представление о мужской и женской идентичности, о мужском и женском поведении. Данная теория базируется на представлении, что социальная реальность помимо свойства объективности носит также и субъективный характер. Объективность социальной реальности проявляется в ее независимом положении по отношению к индивиду: она существует независимо от его представления о ней. Индивид будто бы «пропускает через себя» объективную реальность повседневной жизни, конструируя собственное видение окружающей жизни, формируя определенные картины мира. В рамках данной концепции гендерные отношения являются объективными, потому что индивид их воспринимает, но, с другой стороны, они являются субъективными как социально сконструированные. Согласно главной идее подхода, каждый индивид может не только воспринимать гендерные правила, но и создавать их сам. Учитывая это, индивиду не может быть отказано в способности разрушать и видоизменять данные отношения. Таким образом, конструктивистская точка зрения состоит в том, что гендерводновременно и конструируется посредством социализации, разделения труда, системой гендерных ролей, семьей, средствами массовой информации, и строится самим индивидом [3].

Изучение особенностей культуры полоролевого взаимодействия в условиях общеобразовательной школы определяется рядом *причин* [2, с. 58]:

1. Существует объективная потребность общества в решении проблем в сфере полоролевых взаимоотношений, которая обусловлена тенденцией к изменению традиционных стереотипов мужского и женского полового поведения в сторону универ-

сализации половых ролей. Это ведет к переоценке морально-нравственных и этических норм взаимоотношений мужчин и женщин. Могут наблюдаться такие негативные явления какнарушения и дисгармонизация интимно-личностных отношений, уменьшение ценности брака и семьи, снижение рождаемости, рост количества разводов, неполных семей, сексуальная распущенность и ухудшение репродуктивного здоровья несовершеннолетних.

2. В современной науке остается дискуссионным вопрос о роли и назначении образовательного учреждения в решении этих проблем: имеет ли право школа вмешиваться, оказывать влияние на процесс формирования у обучающихся представлений о правилах и нормах межполовых взаимоотношений, и кроме этого, обладает ли достаточными ресурсами и технической базой для осуществления данного влияния.

Данные проблемы, актуальные для современного российского общества и признанные научным сообществом критическими возникли не сразу и имеют свою историю возникновения и изучения. Однако, предпринятые попытки решения не являются универсальными и исчерпывающими. Вопрос об оптимизации полоролевого взаимодействия в условиях общеобразовательной школы стоит так же остро.

Понятие полоролевого взаимодействия тесно связано с понятием полоролевой социализации, о которой мы так же хотим сказать в данной статье.

Полоролевая социализация **(гендерная социализация) –** процесс усвоения индивидом культурной системы гендера того общества, в котором он живет, своеобразное общественное конструирование различий между полами.

Полоролевая социализация традиционно рассматривается в единстве двух взаимосвязанных сторон [12, с. 75]:

1) освоение принятых в данном обществе моделей мужского и женского поведения, отношений, норм, ценностей и гендерных стереотипов;

2) воздействие общества, социальной среды на личность с целью привития ему определенных правил и стандартов поведения, социально приемлемых для мужчин и женщин.

Наиболее активно вопросы полоролевой социализации начали исследоваться в 60-х гг. XIX в. (И. Блош, Ф. Паулсен, В. Хлюдзинский). На современном же этапе по проблеме полоролевой социализации личности выделяются три направления исследований (рисунок 1).

Наше исследование проводится в рамках функционального подхода, посвященного подготовки молодежи к личной жизни, любовным и брачно-семейным отношениям, а так же формированию сексуальной культуры подростков и юношей. Выбор данного подхода позволяет работать нам сразу с двумя группами проблемизучения особенностей культуры полоролевого взаимодействия, описанными выше.

Проследим динамику развития и смены роли социального окружения для подростка. К старшему подростковому возрасту взрослый для ребенка начинает играть роль помощника и наставника. В учителях они начинают ценить не только личностные качества, но и профессионализм, разумную требовательность.

Однако, стремление к взрослости и самостоятельности подростка часто сталкивается с неготовностью, нежеланием, а часто просто с неспособностью взрослых понять и принять это. Особенно характерен в этом отношении младший подростковый возраст. Для этого возраста часто характерным является определенное отчуждение от взрослых и усиление авторитета группы сверстников [9, с. 43]. Именно со сверстниками подросток может отрабатывать способы и модели взаимоотношений, научиться рефлексии и развить навыки взаимодействия. При этом навыки саморегуляции в этом

возрасте еще недостаточно развиты, не до конца сформированы фильтры, через которые подросток оценивает, принимает или отвергает получаемый социальный опыт, поэтому позиция родителей по предоставлению лишь частичной автономии подростку оправдана.

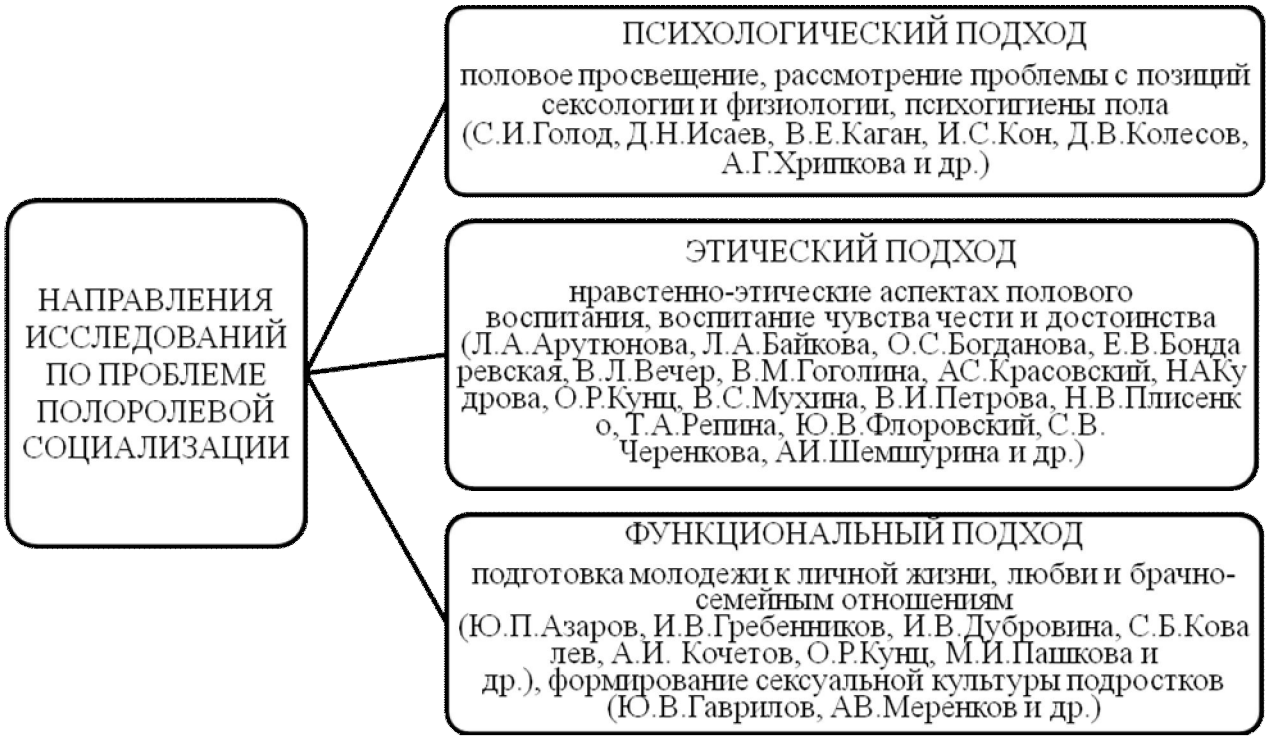


Рисунок 1 - **Основные направления исследований по проблеме полоролевой социализации**

Стиль взаимоотношений подростка с родителями, существующий в семье, оказывает большое влияние на развитие личности и на формирование стиля отношений подростка к другим людям, в частности сверстникам [6, с. 115].

К старшему подростковому возрасту, расстановка акцентов вновь изменяется. Так, подросток к 13-15 годам уже становится более взрослым, ответственным. Начинает разрушаться внутригрупповое общение со сверстниками, происходит углубление и дифференциация дружеских связей на основе эмоциональной, интеллектуальной близости подростка. В начале отрочества меняется внутренняя позиция и по отношению к школе и к учению. Юноши и девушки проектируют свой жизненный путь, что является фактором их субъективного благополучия [8].

В нашем исследовании мы предполагаем, что для оптимизации полоролевого взаимодействия старшеклассников в условиях общеобразовательной школы необходимо выявить критерии, особенности, уровний и показатели нравственно-половой воспитанности, которые связаны с гендерными и личностными особенностями.

В пилотном исследовании приняли участие 24 человека, в возрасте 15-16 лет, все обучающиеся МБОУ СОШ № 6 г. Волжского.

Для исследования быливыбраны следующие методы:

1) тест «Разбираетесь ли Вы в противоположном поле?» (А.Г. Грецов);

2) тест «Нормы поведения мужчины и женщины» (А.Г. Грецов);

3) «Ваша сексуальность» (Т.Дж. Герген).

Результаты по первому тесту представлены на рисунке 2.

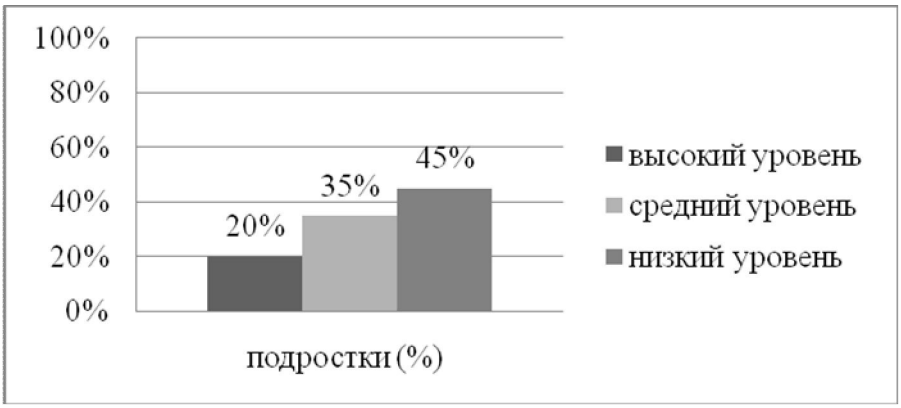


Рисунок 2 - **Результаты, полученные в ходе проведения теста «Разбираетесь ли Вы в противоположном поле?» (Грецов А.Г.)**

Данныйтестпредназначен для выявления того, что беспокоит и что можно ожидать от представителей другого пола, насколько подросток разбирается в мыслях и чувствах окружающих, в том числе в противоположного пола.

Результаты, полученныев ходе проведения теста, показывают, что у 20% подростков высокий уровень данных способностей, у 30% – средний уровень, а у 45% – низкий уровень развития умения понимания людей. Таким образом, мы видим, что большинство подростков не разбираются или плохо разбираются в противоположном поле и в целом обладают низким уровнем поведения людей.

С помощью данного теста можно проверить свои представления о характере и поведении, присущих людям разного пола и сравнить их со среднестатистическими представлениями.

Анализируя полученные данные, мы можем сделать следующий вывод. Респонденты правильно определили мужские черты, что свидетельствует о лучшем представлении особенностей мужского пола, при этом большинство нейтральных черт было отнесено к женским, что свидетельствуето придании слишком большого значения проявлениям пола в поведении человека. Возможно, подобные результаты связаны с преобладанием девочек-подростков в выборке.

В связи с выявленными гендерными особенностями, результаты третьего теста мы представляем по двум группам – девочкам и мальчикам (рисунки 3, 4).

Данная методика предназначена для выявления темперамента и полового инстинкта.

Результаты выявления уровня темперамента у подростков показывает, что у мальчиков 15% – слабый уровень темперамента, 25% – средний уровень темперамента, 60% –сильный уровень темперамента , 0% составляет чрезмерный уровень темперамента.

У девочекмы видим другие результаты. Слабый уровень темперамента – 45%, средний уровень – 25%, сильный уровень – 30%., чрезмерный уровень так же не выявлен.

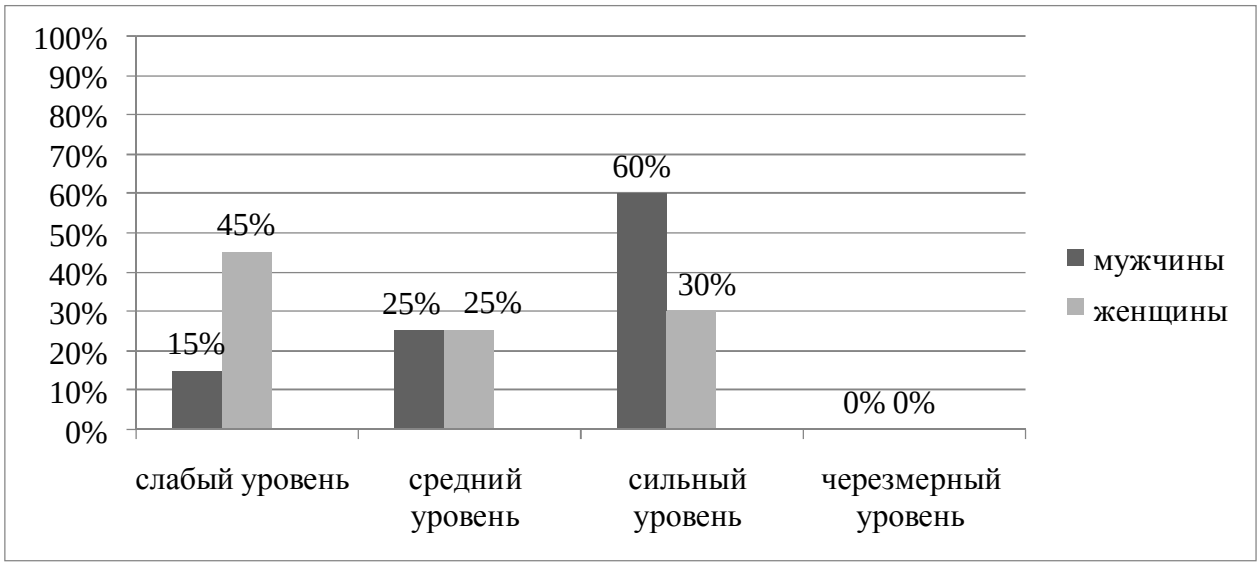


Рисунок 3. Результаты, полученные в ходе проведения теста «Ваша сексуальность» - шкала темперамент (Герген Т.Дж.)

Результаты выявления уровня полового инстинкта по тому же тесту представлены на рисунке 4. Данные результаты были нами рассмотрены так же по двум группам по критерию пола. Здесь мы так же видим различия.

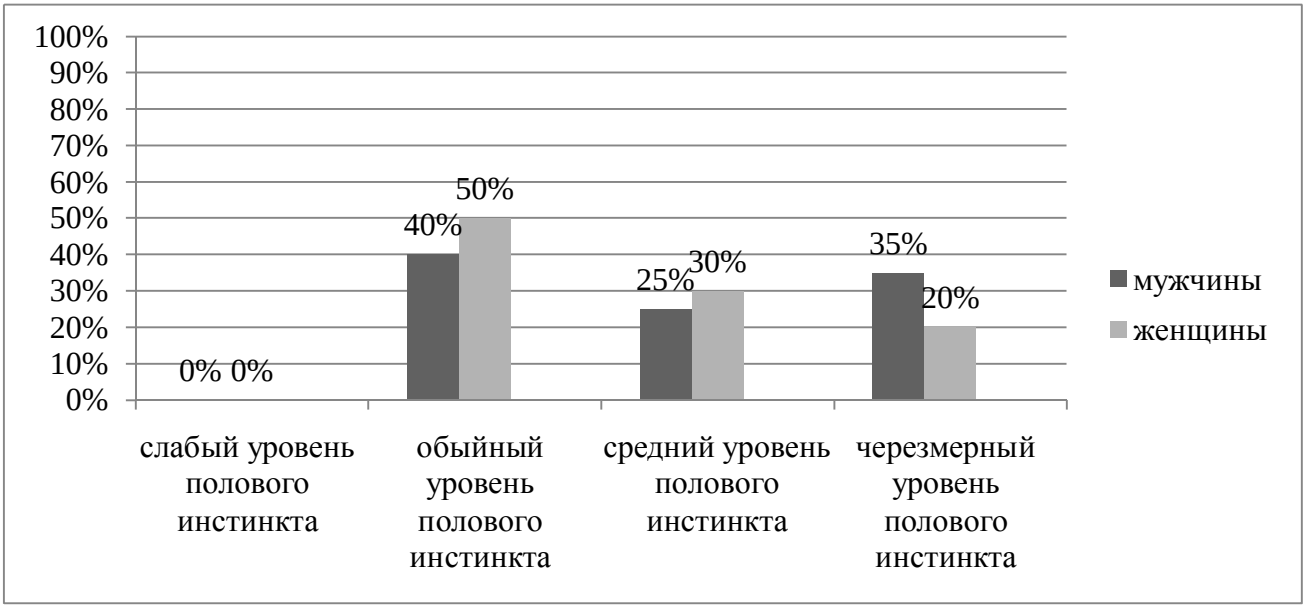


Рисунок 4 - **Результаты, полученные в ходе проведения теста «Ваша сексуальность» – шкала половой инстинкт (Герген Т.Дж)**

Результаты тестирования показывают, что у мальчиков обычный уровень полового инстинкта – 40%, средний уровень полового инстинкта – 25%, чрезмерный уровень полового инстинкта – 35%, слабый уровень полового инстинкта не выявлен. У девочек результаты тестирования показывают, что у 50% – обычный уровень полового инстинкта, у 30% –средний уровень полового инстинкта, у 20% – чрезмерный уровень развития полового инстинкта, слабый уровень полового инстинкта так же не выявлен.

Таким образом, мы видим, что готовность к реализации сексуального поведения (особенно среди мальчиков) сочетается с недостаточной осведомленностью в области полоролевого взаимодействия. Что мы можем трактовать как психологическое нарушение социализации, т.е. как проблемные переживания, связанные с восприятием сложившейся социальной ситуации развития, и препятствующие нормальному становлению самосознания личности, ее самоопределению в настоящем и будущем, самореализации и самоутверждению [4, с. 27].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абаева Т.Ю. Дифференцированный подход к мальчикам и девочкам – важное условие эффективности учебно-воспитательной работы в школе. Дисс. канд. пед. наук. Ташкент, 2000. 279с.

2. Агеев В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии. 1987. №2.

3. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. 323с.

4. Вовденко О.В. Преодоление психологических нарушений социализации подростков средствами метафоры: Дисс. ... к. психол. н. - Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. Нижний Новгород, 2011. 222с.

5. Здравомыслова Е.А., Темкина А.А. Социальная конструкция гендера и гендерная система в России // Материалы Первой Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям «ВАЛДАЙ-962» М., 1997. С. 84-89.

6. Ковалев, А.Г. Психология семейного воспитания. Минск, Наука.1980. 324с.

7. Коршунов В.Л. Становление культуры полоролевого взаимодействия подростков в педагогическом процессе [эл. ресурс]. 2004. Выпуск 1. - Режим доступа http://www.dslib.net/obw-pedagogika/stanovlenie-kultury-polorolevogo-vzaimodejstvija-podrostkov-v-pedagogicheskom.html

8. Люсова О.В. Проектирование жизненного пути в юношеском возрасте: монография; Муницип. бюдж. образоват. учреждение высш. проф. образования «Волж. ин-т экономики, педагогики и права». Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2012. 200с.

9. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: «Академия», 1997.

10. Рождественская Н.А. Как понять подростка: Учебное пособие для студентов. 2-е изд. М.: Российское психологическое общество, 1998. 79с.

11. Радина Н.К., Терешенкова Е.Ю. Возрастные и социокультурные аспекты гендерной социализации подростков // Вопросы психологии. 2006. №5. С. 59.

12. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2004. 321с.

THE PROBLEM OF SEX-ROLE INTERACTION OF A PERSON IN SECONDARY SCHOOL

© 2013

E.S. Lytova, teacher of chair of psychology
Volzhsky institute of economics, pedagogy and law, Volzhsky (Russia),
LytovaES@yandex.ru

УДК 159.9.072.432

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

© 2013

О.В. Люсова, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии

МБОУ ВПО «Волжский институт экономики, педагогики и права», Волжский (Россия), oxy180171@mail.ru

Современное российское образование находится в состоянии модернизации, чему причиной являются многие социально-экономические факторы. Среди них можно назвать следующие процессы, происходящие в обществе: преобладание информационных технологий, индивидуализация, формирование конкурентноспособности человека в различных сферах профессиональной и личной жизни, формирование мотивации успеха, достижения, преобладание рационального мышления и прагматических установок. В это сложное время, когда время уплотняется, перед образованием ставится задача воспитания и развития такого человека, который удовлетворял бы как свои потребности, как и потребности общества, государства. Механизмом реализации этой задачи стал разработанный Федеральный государственный образовательный стандарт. Он является, по сути, соглашением между личностью и обществом, государством, в котором в полной мере могут быть реализованы права личности и гражданина. «Развивающемуся обществу - подчеркивается в «Концепции модернизации Российского образования» - нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения, ...прогнозируя их возможные последствия, отличаются мобильностью, ... способны к сотрудничеству, ... обладают чувством ответственности за судьбу страны, ее социально-экономическое процветание».

Стандарт объединяет в себе индивидуальные (личностная, социальная и профессиональная успешность), общественные (безопасный и здоровый образ жизни, свобода и ответственность, социальная справедливость, благосостояние) и государственные (национальное единство и безопасность, развитие человеческого капитала, конкурентноспособность) потребности.

В качестве основы реализации ФГОС рассматривается деятельностная парадигма образования, которая определяет знания, умения, навыки как универсальные действия, позволяющие взрослеющему человеку развиваться как личности в нравственно-духовном плане, формировать социальнозначимые компетенции.

Новый стандарт предъявляет требования как к результатам образования, так и условиям, в которых оно осуществляется. Результатами являются показатели личностного, социального, познавательного и коммуникативного развития. Они призваны привести человека к реализации себя, удовлетворению своим положением в обществе, достижению поставленных перед собой задач в различных областях своей жизни, умению изменяться в современных условиях, отвечать на вызовы общества и жизни, то есть в целом, к субъективному благополучию. Стандарт предъявляет высокие требования и к условиям образования, среди которых кадровые, финансовые, материально-технические, учебно-методическое обеспечение и информационно-образовательная среда. Последняя также имеет отношение к субъективному благополучию личности.

Таким образом, новый стандарт дает возможность обучающимся быть счастливыми и требует от педагогического состава учреждения создать все условия для субъективного благополучия ребенка.

Рассматривая различные подходы к понимаю психологического благополучия человека, и, обобщая их, можно определить субъективное благополучие как эмоциональное состояние интегральной удовлетворенности человеком различными сторонами своей жизни и жизнью в целом.

На современном этапе развития психологии многими авторами (М. Аргайл, Н. Бредборн, Е. Динер, О.С. Копина, Г.Л. Пучкова, Дж. Карпара, Н.А. Растригина, О.С. Савельева, Р.М. Шамионов, П.И. Яничев и др.) делаются попытки обратиться к проблеме счастья. В психологической литературе это явление получило название: субъективное благополучие, психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью, психологическое здоровье, есть и немало других названий.

Субъективное благополучие рождается, становится и развивается в процессе социализации, которая подразумевает успешную адаптацию к обществу. Тогда субъективно благополучный человек успешно решает свои возрастные задачи развития (В.И. Слободчиков), и конструктивно решает возрастные конфликты (Э. Эриксон).

В зарубежных исследования проблема субъективного благополучия представлена достаточно широко. Еще Аристотель говорил о стремлении к счастью как критерию нравственного человека. Е. Динер, С. Динер представили три компонента субъективного благополучия: приятные эмоции, удовлетворение, неприятные эмоции. С.Д. Рифф выделила компоненты субъективного благополучия: позитивное отношение к себе и прошлой жизни, удовлетворяющие отношения с другими, вера в себя, жизненная компетентность, наличие целей и смыслов, самореализация. М. Аргайл рассматривает зависимость счастья от социальных связей, наличия работы, внутренней мотивации, материального обеспечения, социального статуса. Дж. Капрара связывают субъективное благополучие с наличием цели и осмысленностью жизненного пути личности, наши исследования [5] подтверждают это положение. М. Чиксентмихайи указывал на состояние потока – полной погруженности в совершаемую деятельность, которая имеет положительную эмоциональную направленность. Это состояние потока можно назвать субъективным благополучием, ограниченным конкретной деятельностью. Необходимо отметить, что и теория Э. Диси о внутренней и внешней мотивации может объяснить переживание субъективного благополучия. Положение о внутренней мотивации как о мотивации, инициируемой самим человеком, исходящей изнутри субъекта, может порождать состояние некой удовлетворенности.

В отечественной психологии есть немало исследований, посвященных проблеме достижения счастья. Л.В. Куликов [4] выделяет компоненты субъективного благополучия: социальное, духовное, материальное, физическое, психологическое. Р.М. Шамионов [9] рассматривает субъективное благополучие как состояние динамического равновесия, достигаемое разнонаправленными переживаниями удовлетворенности в различных сферах деятельности. Р.М. Шамионов [9] выделяет модусы субъективного благополучия, которые, на наш взгляд, могут быть соотнесены со сферами самосознания У. Джеймса: К «физическому Я» можно отнести модус материального пополнения. Модус социального самоопределения относится к «социальному Я», модус смыслового самоопределения относится к «психологическому (духовному) Я». Но есть и модусы, которые не могут быть отнесены к какой-либо одной сфере самосознания. Например, модус физического и психологического здоровья относится

как к сфере «физического Я», так и сфере «психологического Я». Модус профессионального самоопределения и роста может быть отнесет также к двум сферам одновременно: сфера «социального Я» и «психологического Я». А модус личностного (характерологического) благополучия интегрирует все три сферы самосознания: физическое, социальное, психологическое.

В.Г. Пучкова [6] в структуре субъективного благополучия выделяет компоненты: когнитивный, эмоционально-оценочный, мотивационно-поведенческий.

О.А. Елисеева [3] определяет субъективное благополучие и личностный рост как синонимичные понятия. С.Л. Братченко и М.Р. Миронова [2] выделяют критерии личностного роста как компонента субъективного благополучия. К интерпсихическим критериям можно отнести принятие и понимание других, социализированность, творческую адаптивность (в отношении жизненных задач). К интрапсихическим критериям относятся принятие себя, открытость внутреннему опыту переживаний, понимание себя, ответственная свобода, целостность, динамичность.

И.А. Джидарьян связывает субъективное благополучие человека с целеустремленностью и способностью к самоизменениям. И.В. Дубровина рассматривая психологическое здоровье, выделяет его компоненты: аксиологический, потребностно-мотивационный, инструментальный. Она выделяет уровни психологического здоровья – креативный, адаптивный, дезадаптивный. Креативный уровень прямо связан с субъективным благополучием и может быть использован как точка отчета, как критерий при формировании субъективного благополучия человека.

Важным условием психологического благополучия является специальным образом устроенная образовательная среда, в которой обучающийся находится значительную часть своего времени. Л.В. Тимашева считает [7, 8], что она должна выступать защитным фактором развития взрослеющего человека, формировать у него новые жизненные установки, необходимые морально-нравственные качества, обеспечивающие ему устойчивость к действию неблагоприятных социальных явлений и сопротивляемость к вредным привычкам, антисоциальным проявлениям, стрессам. Под безопасной образовательной средой мы понимаем состояние образовательной среды, свободной от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующая удовлетворению в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников – обучающихся, родителей, педагогов. По мнению И.А. Баевой интегральным показателем безопасности является удовлетворенность, защищенность, референтность образовательной среды [1].

Изучением безопасности образовательной среды в нашей стране занимаются И.А. Баева, В.А. Ясвин, В.В. Рубцов и многие другие.

В современной отечественной психологии имеется немало исследований психологического благополучия личности человека, предложены различного рода экспертизы и мониторинги безопасности образовательной среды. Достаточно изучены влияние безопасности образовательной среды на особенности развития личности обучающихся, на особенности психического развития школьников, на саму возможность реализации личностного потенциала субъектов образовательного пространства. Имеются исследования влияния среды с низким уровнем психологической безопасности на субъективное благополучие подростков [3]. Недостаточным, на наш взгляд, является изучение влияние психологической безопасности образовательной среды на субъективное благополучие мальчиков и девочек в различные периоды обучения в школах различного типа.

Для изучения поставленной задачи нами (А.Д. Клубис, Л.В. Тимашева, С.А. Беседина) был проведен мониторинг безопасности образовательной среды среди школ г.Волжского. Количество респондентов по каждой школе составила 90 человек (по 10 человек из каждой параллели, начиная с третьих классов). Выборка носит случайный характер, единственный контролируемый параметр – равное количество мальчиков и девочек. Общая численность респондентов составила 810 человек.

В образовательном мониторинге в качестве объекта выступает образовательная среда, а предметом являются особенности организации и осуществления образовательного процесса в определенные периоды времени и конкретные изменения в рамках образовательного учреждения. Объектом мониторинга на уровне образовательного учреждения является класс, учитель, учащийся, а также отдельные направления образовательного процесса.

Субъектами мониторинга являются носители мониторинговых функций, осуществляющие и развивающие эти функции. Они условно подразделяются на две большие группы: тех, кто предоставляет информацию, и тех, кто ее отбирает и обрабатывает. Таким образом, субъектами в системе мониторинга образовательной среды выступают обучающиеся, родители (или лица их заменяющие), педагоги, специалисты образовательного учреждения, администрация, технический персонал и т.д., то есть все, кто включён в образовательное пространство.

Принципом построения социально-психологического мониторинга образовательной среды является единообразие информации и многообразие предметного содержания работы с ней. Единообразие информации требует единого инструментального, программного, аппаратного обеспечения.

Основной целью проведенного нами мониторинга является получение объективной и достоверной информации о том, насколько образовательная среда в целом и образовательное учреждение в частности, способствуют формированию субъективной безопасности образовательной среды.

Нами были выделены две группы показателей, используемых на практике для характеристики системы общего образования.

1. Внешние социальные, педагогические и психологические условия, в которых протекает учебно-воспитательный процесс: психологический климат; наличие индивидуального подхода; эффективность пропаганды и профилактики здорового образа жизни;

2. Удовлетворённость обучающихся организацией образовательного процесса: отношение к образованию учащихся и педагогов; восприятие своей учёбы в положительном свете; характер взаимоотношений в классе; успешность в учебной и внеучебной видах деятельности.

В соответствии с общим определением мониторинга как системы измерения динамики качественно-количественных изменений объекта и систематического стандартизированного наблюдения за объектом, сбор информации осуществлялся с помощью метода анкетирования. На основе теории факторов риска и защитных факторов, были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Насколько благоприятным является психологический климат в образовательном учреждении?

2. Осуществляется ли в школе индивидуальный подход к каждому ученику?

3. Какова возможность проявления и реализации школьниками своих способностей в условиях образовательного учреждения?

4. Как обучающиеся воспринимают свои учёбные результаты?

5. Каково отношение к образованию учащихся и педагогов образовательного учреждения?

6. Каков моральный уровень учителей и учеников?

Каждому исследовательскому вопросу соответствует несколько анкетных вопросов. Общее количество анкетных вопросов – 30. Анкетные вопросы разработаны для трёх возрастных групп:

Вариант А – для обучающихся начальной школы (2-4 классы).

Вариант Б – для обучающихся основной школы (5-9 классы).

Вариант В – для обучающихся старшей школы (10-11 классы)

Все школы, принявшие участие в исследовании были разделены на три группы:

- группа А – образовательные учреждения, в которых реализуется стандартная образовательная программа (МОУ СОШ А1, А2, А3);

- группа В – образовательные учреждения, в которых реализуются экспериментальные программы, инновационные проекты, углубленное изучение отдельных предметов (МОУ СОШ В1, В2, В3);

- группа С – образовательные учреждения, находящиеся на территории городских посёлков, в которых реализуется стандартная образовательная программа (школы С1, С2, С3).

Обработка результатов по каждому из восьми защитных факторов осуществлялась с помощью метода частотного анализа высказываний респондентов и перекрестного табулирования по следующим параметрам:

- мальчики и девочки младшего школьного возраста (8-9 лет);
- мальчики и девочки младшего подросткового возраста (10-12 лет);
- мальчики и девочки старшего подросткового возраста (13-15 лет);
- мальчики и девочки юношеского возраста (16 и более лет).

По обобщённому среднему показателю степени выраженности защитных факторов образовательной среды первую позицию занимают образовательные учреждения из группы В (81%), вторую позицию школы группы А (78%), третью – школы группы С (73%).

Нельзя утверждать, что существует прямая зависимость между уровнем организации образовательного процесса и выраженностью защитного характера образовательной среды. В трёх школах (С1, С2, А2) защитные факторы реализуются на среднем уровне, причём среди них оказалась школа из группы А.

В пяти школах психологический климат является сильным защитным фактором (школы А1, В2, С3, А2, А3), а в четырёх школах (школы С1, С2, В3, В1) уровень защиты по данному фактору не превышает среднего уровня.

Самый высокий показатель по этому фактору демонстрируют обучающиеся СОШ С3, самые низкие показатели у обучающихся школ В1 и В3, но и они приближаются к высокому уровню.

Следует заметить, что наиболее сильная связь между безопасностью образовательной среды и субъективным благополучием обучающихся продемонстрировали школы, в которых реализуются экспериментальные программы, инновационные проекты, углубленное изучение отдельных предметов.

Показатели фактора «Школа – пространство для проявления способностей» во всех образовательных учреждениях не превышают среднего уровня. Можно предположить, что невысокие показатели по этому фактору связаны с тем, что в школе традиционно являются востребованными общие учебные способности, а также специальные способности, которые можно реализовать на уроках, предметных олимпиадах.

Остальные же способности (например, коммуникативные, организаторские, танцевальные, связанные с ручным творчеством и т.д.), как правило, реализуются в учреждениях дополнительного образования.

Что касается защитного фактора «Формирование жизненных целей», то ни в одном образовательном учреждении он не достигает высокой степени выраженности и находится на среднем уровне.

В группе младших школьников наиболее связаны с субъективным благополучием факторы, обусловленные позитивным примером учителя, положительным отношением к образованию и благоприятным психологическим климатом. Результаты идентичны и в группе мальчиков и в группе девочек.

В группе младших подростков девочки чувствуют себя более защищенными, чем мальчики. В группе девочек шесть факторов действуют на высоком уровне (кроме «Психологического климата» и «Проявления способностей»). В группе мальчиков таких факторов меньше (на среднем уровне действуют фактор «Учитель – позитивный пример» и «Индивидуальный подход».

В группе старших подростков для всех «защищающими» выступают «Уважительное отношение к образованию», «Высокий моральный уровень», «Восприятие своей учёбы в положительном свете».

В группе юношества, как не странно, более незащищёнными чувствуют себя девушки (факторы риска связаны с низким уровнем по показателю «Учитель – позитивный пример» и слабой возможностью реализовать свои способности в школе). В группе юношей фактор, связанный с позитивным примером педагога, тоже находится на низком уровне. Кроме того, они находятся в более благоприятной ситуации по фактору, связанному с индивидуальным подходом.

Естественно, усреднённые данные дают только общую картину состояния образовательной среды в рамках теории защитных факторов и факторов риска.

Для более точного понимания сложившейся ситуации в конкретном образовательном учреждении, необходимо участие не менее половины обучающихся.

Для повышения уровня психологической безопасности образовательной среды и, соответственно, субъективного благополучия обучающихся как ресурса самореализации и развития субъективности необходимо проводить комплекс мероприятий. В.А. Ясвин [10] разработал технологию организационного консультирования образовательных учреждений. Эта технология состоит из взаимосвязанных элементов и этапов: работа с социальной миссией учреждения и разработка стратегических целей развития; диагностика состояния подсистем образовательной среды (организационной, образовательной и социальной); моделирование системных элементов; анализ полученных моделей; проектирование нововведений; разработка программы развития учреждения; консультирование руководителей и администрации; обучение сотрудников; рефлексия эффективности инновационных нововведений; коррекция программы развития на основе мониторинга образовательной среды образовательного учреждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. СПб: Союз, 2002.

2. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии // Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 1997. С. 38-46.

3. Елисеева О.А. Структура субъективного благополучия подростков в образовательной среде с низким уровнем психологической безопасности

Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2011. №132. С. 368-375.

4. Куликов Л.В. Психогигиена личности // Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. СПб.: Питер, 2004.

5. Люсова О.В. Цель как смысложизненная детерминанта настоящего в юношеском возрасте. Автореф. Дис….канд. психол. н. / Ярославский Государственный университет им. П.Г. Демидова. Ярославль, 2007.

6. Пучкова ГЛ. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: Автореф. дис.... канд. психол. наук. Хабаровск, 2003. 17с.

7. Тимашева Л.В. Младший подросток: трудности взросления Л.В. Тимашева; Муниципальное бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Волжский ин-т экономики, педагогики и права». Волгоград, 2012.

8. Тимашева Л.В. Психологическая поддержка ребенка на этапе перехода от младшего школьного к подростковому периоду развития // Психология обучения. 2007. №11. С. 39-50.

9. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: этнопсихологический аспект // Проблемы социальной психологии личности. Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2008.

10. Ясвин В.А. Экспертно-проектное управление развитием школы. М.: Сентябрь, 2011.

PSYCHOLOGICAL SAFETY EDUCATION ENVIRONMENT AS A CONDITION OF SUBJECTIVE WELL-BEING OF TRAINEES

© 2013

O.V. Lyusova, Ph.D., associate professor, head of the psychology department
Volzchy Institute of Economics, Education and Law, Volzchy (Russia), oxy180171@mail.ru

УДК 374.101

СОСТОЯНИЕ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ К ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ

© 2013

М.Г. Магомедов, соискатель кафедры теории и методики профессионального образования
ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», Махачкала (Россия)
Г.Д. Абдулбасиров, соискатель кафедры теории и методики профессионального образования
ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», Махачкала (Россия)

Современный социум, представляет собой сложное образование, включающее природную, социальную и техногенную среды, характеризуемые реальными и мнимыми опасностями, инфраструктура которых влияет на формирование внутренней культуры личности. Жизнедеятельность в таком социуме предъявляет к личности иные требования, поскольку источники опасности носят комбинированный характер, вследствие чего необходим институт формирования готовности к безопасному поведению для себя и окружающего, в качестве которого выступает система образования.

С этих позиций, подготовка к реальной жизни должна быть ориентирована на удовлетворение потребности общества во всесторонне подготовленном к безопасной практической деятельности в сложных условиях личности: приобретение знаний, умений и навыков выживания в различных жизненных и экстремальных ситуациях; защита окружающей среды; обучение действиям в условиях природных катаклизмов (катастроф, аварий и т.д.); формирование готовности адекватно реагировать и вести себя в условиях социальных конфликтов; среда обеспечения готовности учителя к формированию соответствующей культуры школьников, обоснование содержания подготовки будущего учителя, реализация модели формирования личности безопасного поведения как субъекта педагогического взаимодействия и т.д.

Проведенный анализ социологической, психолого-педагогической и другой литературы позволил в качестве основной причины возникновения большинства сегодняшних опасностей, включая глобальные выделить собственную жизнедеятельность, представляющая собой длительную или суммарную активность одного или многих людей (общества) по преобразованию окружающей действительности. При этом, для обеспечения безопасности жизнедеятельности личности, важно знать и рассчитать возможные последствия преобразующих среду действий, заранее предусмотреть меры защиты от них, способы ликвидации последствий с минимальными потерями для природы и общества, т.е. владеть культурой безопасного поведения, которая рассматривается нами как необходимое условие существование субъекта в современных условиях [0,0,0].

Сравнительно-сопоставительный анализ общефилософских категорий «культура», «безопасность», «поведение» и т.д., на предмет выявления особенного и единичного позволил проследить взаимосвязь и иерархическую соподчиненность приведенных понятий. Для определения сущности культур безопасного поведения осуществлен анализ, с позиций системно-целостного видения культуры в единстве аксиологического, деятельностного и личностного подходов. При этом культура рассматривается как интегральное социально-антропологическое явление, раскрывающее сложную диалектику объективного и субъективного, материального и духовного и т.д. Осмысление приведенных подходов культур, раскрывая различные аспекты, что характеризует жизнедеятельность личности, группы или общества в целом, выступая специфическим способом бытия, имеющей свои пространственно-временные границы, раскрываемая через особенности поведения, сознания и деятельности человека.

С учетом сказанного безопасное поведение и жизнедеятельность, придерживаясь внутренней логики, содержательно характеризует осознанную ответственность личности за негативные последствия деятельности, готовность к учету факторов риска и уровней опасности в повседневной жизни, владение знаниями и умениями предвидеть, оценивать и преодолевать опасность или негативное воздействие поражающих и вредных факторов, готовность применять средства и способы защиты от различного характера опасностей. Следует отметить что, безопасное поведение обеспечиваемое приобретением необходимых знаний, умений и навыков бесконфликтного взаимодействия с природой и обществом способствует сокращению неоправданных жертв и потерь, безопасности жизнедеятельности.

Анализ психолого-педагогической и другой литературы показывает на существование разновидностей поведения, среди которых: *аддиктивное*; *антисоциальное*; *суицидное*; *конформистское*; *нарцистическое*; *фанатическое*; *аутическое* и т.д.

Следует отметить факт отсутствия строгого, научно-обоснованного понятия культуры безопасного поведения, поскольку теоретики и практики безопасности жиз-

недеятельности выделяют: культуру личной безопасности (А.В. Генералов, В.Н. Мошкин), массовую культуру безопасности (В.Г. Ляшко, А.В. Снегирев), культуру безопасности (С. Данченко, Ю. Иванов, В.В. Сапронов,), культуру безопасности жизнедеятельности (В.Я. Сюньков, Н.С. Тарасиков, М.И. Хабнер и др.) и т.д. При этом необходимо отметить, что готовность к безопасному поведению и защите жизни и здоровья от опасностей в повседневной жизни и при возникновении экстремальных, чрезвычайных ситуаций является необходимым для каждого субъекта [0,0,0,0].

Отсутствие однозначной трактовки понятия «культура безопасного поведения» и неосмысленность различных подходов, требует обозначения ее как сущностной характеристики личности, составного компонента базовой культуры, формируемого в различных образовательных учреждениях через овладение социальным опытом, что обусловливает необходимость разработки содержания и технологий ее осуществления, обоснования педагогических условий и т.д.

Исходя из требований, предъявляемых средами обитания (природа, общество, техносфера и т.д.) к субъекту деятельности основными свойствами личности безопасного типа на наш взгляд выступают: *общественно-коллективистские мотивы поведения; бережное отношение к окружающему миру; грамотность во всех областях обеспечения безопасной жизнедеятельности; наличие умений и навыков защиты, исходящей от внешних источников (природа, люди и т.д.) и от самого себя угрозы*.

Следует отметить важность для личности с культурой безопасного поведения наличие определённого уровня психологической устойчивости и соответствующей готовности к действиям в различных жизненных ситуациях, содержательно обеспечиваемая знанием окружающего мира, осознанием возможных угроз и опасностей по отношению к себе, предвидением опасностей, умением уклониться от опасностей; наличием навыков преодоления опасности и т.д.

Обобщая вышеизложенное, культура безопасного поведения личности нами определяется как совокупность компонентов, единство и реальность которых существенно влияет на обеспечение комфортного взаимодействия субъекта и среды обитания:

- *предвидение опасности*, предполагающая правильную оценку ситуации, опасности, вытыкаемой из среды обитания и собственного «Я»;

- *уклонение от опасности*, предполагающая знание характера природы возникновения и развития опасных ситуаций, владение возможностями для их преодоления, а также умениями по правильному оцениванию сложной нестандартной ситуации;

- *преодоление опасности*, характеризующая готовность личности вести себя адекватно сложности опасной ситуации (на воде; в лесу; при пожаре; в горах и т.д.); основанная на знании способов защиты, владении умениями по их применению (укрытие от опасности, применение способов борьбы с последствиями опасностей и т.д.); навыками само и взаимопомощи (ранение; выживание в природе; ожоги; поражение током; укусы и т.д.).

Для формирования культуры безопасного поведения школьников актуальное значение имеет подготовка будущего учителя, степень готовности которого определялось в рамках констатирующего этапа эксперимента через анкетирование, включенное наблюдение, анализ продуктов учебной деятельности и т.д., где выявлено отношение студентов к данной проблеме, экспертная оценка (преподаватели (15 человек), студенты (72 респондента), учителя школ (10 человек), ученые педагоги (7 человек), школьники (180 человек) значимости ее обеспечения. Результаты экспертного опроса, по выявлению сущности культуры безопасного поведения показывают, что

большинство респондентов (67,2%) не однозначно сформулировали данное понятие, 20,7% затруднились ответить и 12,2% не знают, в чем ее смысл. При этом из зафиксированных 67,2% неоднозначных ответов неопределенность в сущности культуры безопасного поведения наблюдается у 49,6% респондентов, что характеризует низкий уровень владения и актуальную значимость подготовки будущего учителя к данной деятельности.

Анализ результатов по показателю потребность в безопасном поведении многие (61,67%) респонденты ***указывают на высокую степень*** ее значимости, необходимости знаний, умений и навыков безопасного поведения в сложных жизненных ситуациях. При этом низкий уровень потребности в безопасном поведении у 37,69% опрошенных обусловлен отсутствием ***комплекса знаний, что подтверждают результаты т***естовых заданий, (контрольные работы, рефераты), анализ учебной документации (классные журналы, оценки и т.д.), сравнение экспертных оценок и мнений учителей, указывающие на существенность пробелов в готовности предвидеть и преодолеть опасности.

Анализ данных о***владении технологией принятия решения в чрезвычайной ситуации, рассматриваемой как ключевой показатель*** сформированности культуры безопасного поведения школьников свидетельствует о практической не сформированности соответствующих умений у 52,2% респондентов, для которых характерна заученная и отработанная последовательность действий, поскольку незначительное отклонение от нормативной ситуации ставит учеников в тупик, ведет при принятии решения к потере драгоценного времени, ошибкам при оказании экстренной медицинской помощи и т.д.

Из всех умений и навыков, необходимых для безопасного поведения при чрезвычайных ситуациях, наиболее отработанными оказались ***владение способами и средствами минимизации негативного воздействия, п***оскольку большинство (69,1%), умеют пользоваться индивидуальными средствами защиты (противогаз, респиратор, ватно-марлевая повязка) и примерно столько же респондентов (68,7%) не имеет достаточного представления о защитных сооружениях как способах коллективной защиты и т.д. Следует отметить, что превентивные меры не всегда являются залогом успеха безопасного поведения, поскольку при возникновении чрезвычайной ситуации масштабы последствий (число жертв, раненных, оказавшихся под завалами, оставшихся без средств защиты и т.д.) напрямую зависят от умения осуществлять выбор первоочередных задач и составлять алгоритм действий, направленный на максимальное спасение пострадавших и снижение ущерба окружающей среде.

Полученные данные (Табл. 1) позволяют сделать вывод о том, что важным показателем готовности будущего учителя к формированию культуры безопасного поведения школьников выступает владение технологическими умениями по включению учащихся в процесс принятия решения в различных экстремальных ситуациях, по которому на репродуктивном уровне оказалось 72,7% и 72,8% респондентов контрольной и экспериментальной групп, что говорит о преобладании низкого уровняв непосредственной защите жизни и здоровья при возникновении опасной ситуации, владения способами защиты и предупреждения возникновения и развития непредвиденной (опасной) ситуации и т.д.

Таблица 1 - **Готовность школьников формированию культуры безопасного поведения (%)**

Показатели готовности к формированию культуры безопасного поведения		Уровни готовности					
		Репродуктивный		Эвристический		Продуктивный	
		кол	%	кол	%	кол	%
Осознание потребности в безопасном поведении	КГ	52	55	28	35	8	10
	ЭГ	56	62,2	24	26,6	10	11,1
Уровень теоретических знаний	КГ	56	58,9	26	33,3	6	7,7
	ЭГ	54	60,8	28	30,4	8	8,6
Технологические умения	КГ	64	72,7	20	22,7	4	4,5
	ЭГ	65	72,8	19	20,6	6	6,5
Качества личности	КГ	47	61,3	32	30,1	9	8,4
	ЭГ	54	60,8	28	30,4	8	8,6
Психологическая готовность	КГ	56	63,6	25	28,4	7	7,9
	ЭГ	63	70,6	22	23,9	5	5,4

Обобщая результаты эксперимента можно сделать вывод о том, что большинство будущих учителей находятся на репродуктивном уровне готовности к формированию культуры безопасности поведения школьников, отсутствии обоснованной модели их подготовки, поскольку количественные показатели в большинстве своем характеризуют недостаточное владение соответствующими знаниями и в особенности технологическими умениями и навыками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Генералов А.В. Формирование готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях - важная задача учителя ОБ // Безопасность жизнедеятельности: школа, вуз, общество: Мат. II Всерос. науч.-практ. конф. Тула: Изд- во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2001. - С. 74-77.

2. Данченко С. Миф о личности безопасного типа // ОБЖ. 2001. №12. С. 13-15.

3. Мошкин В. Н. Культура безопасности в содержании школьного образования // Преподаватель XXI век. М.: Изд-во МПГУ «Прометей», 2004. №1. С. 29-34.

4. Мошкин В.Н. Культура безопасности как составная часть культуры // Основы безопасности жизнедеятельности. 2004. №1. С. 44-48.

5. Сапронов В.В., Мишин Б.И. Система знаний по безопасности - образовательная область // «ОБЖ». 2002. №5. С. 9-12.

STATE OF READINESS TO THE FORMATION OF PUPILS CULTURE OF SAFE BEHAVIOR

© 2013

M.G. Magomedov, Competitor of the Department of Theory and Methods vocational education

Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala (Russia)

G.D. Abdulbasirov, Competitor of the Department of Theory and Methods vocational education

Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala (Russia)

УДК 379.8.092.3

ВЛИЯНИЕ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ НА УСПЕВАЕМОСТЬ УЧАЩИХСЯ

© 2013

Р.М. Магомедов, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и программирование»
ФГОБУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве РФ», Москва (Россия), Mrramazan75@mail.ru
П.А. Бекмуроди, студентка факультета международных экономических отношений
ФГОБУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве РФ», Москва (Россия), parvina7v@mail.ru

Интернет очень быстро захватывает людей своими невидимыми нитями. В 21 веке к Интернет подключены миллионы компьютеров. Стремление к познанию неизвестного, нового и интересного, а то и просто желание отдохнуть, движет молодым поколением в направлении все большей заинтересованности компьютерными играми. И это не удивительно: современный уровень информационных технологий позволяет создавать игры с прекрасной графикой, анимацией и мультимедийными эффектами. В связи с этим стремительно пополняется количество компьютерных фанатов, основной деятельностью которых является игра на компьютере. Круг социальных контактов у них очень узок, и они не замечают, как попадают в зависимость от игр. Причины этого кроются не только в социальной сфере, но и в недостаточности воспитания.

В воспитании молодого поколения участвует взрослое население. Непрофессиональная педагогическая деятельность, которой занимаются все люди (родители, работники учреждений, предприятий и т.д.) в повседневной жизни, не имея специального педагогического образования, оказывает значительное воспитательное влияние на подрастающее поколение. Немало важное влияние на формирование определенных свойств личности у каждого школьника, причем не в лучшую сторону, оказывают компьютерные игры.

При значительных перегрузках у школьников будет проблема со здоровьем, и даже появится «ломка», проявляющаяся в покраснении глаз и головной боли. Динамика развития игровой зависимости имеет следующий вид. Поначалу человек адаптируется к игре, потом наступает тот самый период формирования зависимости от игры.

Различается четыре стадии развития психологической зависимости от компьютерных игр: легкой увлеченности; увлеченности; зависимости; привязанности.

На стадии легкой увлеченности человеку начинает нравиться сама игра, компьютерная графика в ней, звук, сам факт имитации реальной жизни. На стадии увлеченности игра принимает систематический характер. Когда игроки становятся «заядлыми», возникает стадия зависимости, происходят изменения в самооценке и самосознании. Последняя стадия характеризуется угасанием активности человека, сдвигом психологического содержания личности в целом. Это самая продолжительная стадия, которая может длиться всю жизнь.

Чтобы не было зависимости от компьютерных игр, родителям нужно контролировать своих детей при их работе за компьютером. Нужно контролировать время и игры, в которые играют дети. Зависимость от компьютерных игр вытесняет из жизни людей общение с друзьями, увлеченность другими хобби, снизить успеваемость в школе. Время за компьютером бежит очень быстро, человек не делает домашнюю работу, а уже ночь, он очень сильно устал. Долгая работа за компьютером влияет на

здоровье людей. При этом они сильно утомляются, плохо засыпают, спят тревожно, наступает умственное переутомление, служит причиной неврозов и связанных с ними раздражительности, грубости, рассеянности. Неспокойный сон и скрежет во время сна зубами свидетельствует, что у человека повышенная возбудимость нервной системы.

В самом общем виде интернет-зависимость (Internet addiction) определяется как «нехимическая зависимость от пользования Интернетом» (Griffits, 1996). Поведенчески Интернет-зависимость проявляется в том, что люди настолько предпочитают жизнь в Интернете, что фактически начинают отказываться от своей «реальной» жизни, проводя до 18 часов в день в виртуальной реальности. Другое определение Интернет-зависимости - это «навязчивое желание войти в Интернет, находясь off-line, и неспособность выйти из Интернет, будучи on-line».

Что делает Интернет притягательным в качестве средства «ухода» от реальности?

- возможность анонимного общения;
- возможность для реализации представлений, фантазий с обратной связью (в том числе возможность создавать новые образы «Я»; вербализация представлений и/или фантазий, не возможных для реализации в обычном мире, например, киберсекс, ролевые игры в чатах и т.д.);
- чрезвычайно широкая возможность поиска нового собеседника, удовлетворяющего практически любым критериям (здесь важно отметить, что нет необходимости удерживать внимание одного собеседника - т.к. в любой момент можно найти нового);
- неограниченный доступ к информации («информационный вампиризм») (занимает последнее место в списке, т.к. в основном опасность стать зависимым от Всемирной Паутины подстерегает тех, для кого компьютерные сети оказываются, чуть ли не, а иногда и единственным средством общения - 90% - зависимы от общения, 10% зависимы от информации).

Чрезмерное влечение к общению в интернет крайне негативно влияет на личность пациента и его социальное общение. Еще древние говорили, что все хорошо в меру. Поэтому, наверное, если не спать с мобильным телефоном в обнимку и не сидеть ночами напролет в социальных сетях или он-лайн играх, может с человечеством ничего и не произойдет страшного?

Марк Гриффите, сотрудник факультета психологии Ноттингемского университета (Англия), предлагает операциональные критерии, в сумме определяющие зависимость от какой-либо деятельности:

- приоритетность, особенность какого-либо типа деятельности (salience): излюбленная деятельность приобрела первостепенное значение и преобладает в мыслях, чувствах и поступках (поведении);
- изменение настроения (mood modification): относится к субъективному опыту человека и сопутствует состоянию поглощенности деятельностью примерами могут служить состояние эмоционального подъема либо, наоборот, приобретения спокойствия при переходе к любимому занятию);
- толерантность (tolerance): для достижения привычного эффекта требуется количественное увеличение параметров деятельности;
- симптомы разрыва (withdrawal symptoms): возникновение неприятных ощущений или физиологических реакций при потере либо внезапном сокращении возможностей заниматься любимой деятельностью;

- конфликт (conflict): относится ко всем разновидностям конфликтов - интрапсихическим, межличностным (с окружающими людьми), с другими видами деятельности (работа, социальная жизнь, хобби и интересы);

- рецидив (relapse): возврат к излюбленной ранее деятельности, иногда после многолетнего абстинентного периода.

Исследования ученых о влиянии компьютерных технологий на успеваемость школьников показало, что учащиеся с 5-го по 9-й классы, особенно из неблагополучных семей, ухудшают свои показатели (оценки) после того, как новые технологии приходят к ним в дом. Мы провели анкетирование среди учащихся 9-х классов ГБОУ СОШ 1228. В анкету был вынесен вопрос: сколько времени в сутки Вы проводите за игровыми приставками? Далее мы сопоставили данные с их ней успеваемостью. Обобщенные данные зависимости успеваемости от времени проведенного за игровыми аппаратами представлены на следующей диаграмме:



Данные исследования показывают, что у ученика проводящего меньше 5 часов за компьютером успеваемость в среднем выше, чем у ученика проводящего больше чем 5 часов за компьютером.

Причиной плохой успеваемостью на наш взгляд является то, что школьники очень часто отвлекаются от выполнения домашних заданий, переключаясь на компьютерные игры, общаются с друзьями в социальных сетях и пользуются Интернетом не для выполнения домашних заданий. Чтобы решить проблему с успеваемостью в школе родителям нужно не только ограничивать время ребенка на компьютере, но и проконтролировать ход выполнении «домашних заданий».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев В.П. Новейшая энциклопедия Интернет 2005: научно-популярное издание. М.: Издательство «ОЛМА-ПРЕСС», 2005.

2. Магомедов Р.М. Дидактические возможности новых организационных форм учебной деятельности в развивающейся информационно образовательной среде // Наука и школа. М., 2011. №1. С. 26-29.

3. Магомедов Р.М. Повышение качества образования в условиях применения новых организационных форм учебной деятельности // Стандарты и мониторинг в образовании. М., 2010. №4. С. 18-21.

Морозевич А.Н. Компьютерные информационные технологии. Мн.: БГЭУ, 2003. С. 8.

THE IMPACT OF GAMBLING ON STUDENT ACHIEVEMENT

© 2013

R.M. Magomedov, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of Department of «Informatics and programming»
Finance University under the Government of the Russian Federation, Moscow (Russia), Mrramazan75@mail.ru
Р.А. Бекмуроди, student of the faculty international economic relations
Finance University under the Government of the Russian Federation,Moscow (Russia), parvina7v@mail.ru

УДК 159.942.5

ПРИМЕНЕНИЕ РАССКАЗА-МЕТАФОРЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИЧЕСКИХ УСТАНОВОК У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2013

А.Ю. Нагорнова, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части
ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», Тольятти (Россия), rq-georg@rambler.ru

Произошедшие в современном обществе за последние годы социально-экономические, политические, психологические изменения привели к переориентации воспитания с коллективистской на индивидуалистическую модель, что повлекло за собой трансформацию интерактивных форм совместной деятельности детей, существенные изменения системы отношения ребенка к окружающему миру, к другим людям, к самому себе.

Одной из важнейших проблем в современном обществе остается проблема формирования отношения к другому человеку как уникальному, признание человека, его жизни как высшей ценности. Все больше общественные интересы перестают быть интересами каждого. Все реже можно встретить искреннее участие человека в жизни коллектива, группы, другого человека, наконец. Заметнее в разных сферах человеческой жизни стал наблюдаться процесс индивидуализации. Приоритетными все чаще становятся личные интересы, мотивы личного успеха, престижа, первенства, благополучия. К сожалению, такая личностная позиция в последнее время стала многими приниматься как норма. Вместе с тем, решающим для любого общества является вопрос: какой вид единства и солидарности оно устанавливает и может поддерживать в условиях данной социоэкономической структуры. Либо это стремление к единению с другими в низших формах поведения - актах садизма, террора, агрессии, разрушения, либо стремление к высшим формам поведения - солидарности, основанной на общих идеалах и убеждениях.

Поэтому такие феномены человеческой психики, как децентрация, сопереживание, сочувствие, содействие, эмпатия, становятся важнейшим содержанием психической жизни современной личности и «в качестве ненасыщаемых потребностей» побуждают его к творческой созидательной деятельности. Вместе с тем, такая характеристика просоциального поведения человека, как эмпатия, в современном обществе нередко воспринимается даже ее обладателями как помеха на пути к достижению жизненных целей, являющихся, в сущности, вторичными, поскольку забываются

нравственные ценности. Более того, наши современники порой стараются избегать ситуаций, вызывающих эмпатические переживания, к включению в которые они не готовы.

Л.И. Божович, Т.П. Гаврилова, изучая эмпатию, предположили, что она, как и всякое другое новообразование в психической жизни человека, развивается от элементарных (натуральных) форм эмоциональной отзывчивости - заражения, сопереживания - к сложным социально обусловленным формам - сочувствию. Далее ими было доказано, что в развитии эмпатии доминирующим компонентом действительно является непосредственное заражение субъекта переживанием, которое имеет место и у объекта эмпатии. В дальнейшем, в структуре эмпатических переживаний человека, начинает доминировать иное чувство, обусловленное теми особенностями его личности, которыми оно опосредствуется. Это может быть чувство сострадания. И если первоначальная форма эмоциональной отзывчивости связана с потребностью в собственном благополучии, то последующая возникает в связи с потребностью в благополучии других людей.

Исследования Л.И. Божович и Т.П. Гавриловой привели авторов к выводу, что для возникновения сочувствия как сложной опосредованной структуры необходимо накопить известный опыт взаимоотношений с людьми и проделать определенный путь психического развития. Иначе, ребенок должен уметь встать в позицию другого, понять источники его переживания, отнестись к ним как к значимым; он должен достигнуть определенного уровня нравственного развития. Нравственное развитие и формирование начинаются на ранних этапах онтогенеза человека.

В младшем школьном возрасте имеются большие возможности для систематического и последовательного воспитания детей. Организуя общение в процессе учения, труда, игр детей, взрослые получают возможность влиять на их личностное развитие, заботясь о приобретении ими эмоционального опыта, эмоциональной компетентности. Младший школьный возраст - возраст, который в психологии развития называют периодом середины детства, благоприятен для целого ряда новообразований, подготавливающих детей к вхождению в новую ведущую деятельность подростничества – интимно-личностное общение. Поэтому вопрос диагностики и развития социально-перцептивных характеристик у детей младшего школьного возраста и, в частности, эмпатии, чрезвычайно актуален [2, 3, 5, 6, 7].

Своевременное решение этих и других вопросов лежит в основе предупреждения трудностей в общении у будущих младших подростков. Эмпатия давно стала предметом исследований отечественных психологов в качестве собственно психологического образования (В.С. Мухина, Т.П. Гаврилова, Н.Н. Обозов, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.Б. Орлов, И.М. Юсупов и др.). Однако процессу развития эмпатии детей младшего школьного возраста как сложного личностного образования, заключающегося в способности понимать переживания другого человека и сопереживать ему в процессе межличностных отношений, уделено недостаточно много внимания в психологической литературе [1, 4].

Младший школьник является главным субъектом учебного процесса в начальной школе. Учитель выступает не просто в роли модератора, создающего стимулы, побуждающие ребенка к усвоению содержания обучения, – он является помощником и организатором общения. В личностно ориентированном образовании в качестве средств, помогающих успешно взаимодействовать с другими детьми, быть эффективным в учебной деятельности рассматриваются некоторые элементы из детской и художественной литературы. Одним из таких элементов является использование в дея-

тельности педагога рассказов-метафор, которые помогают использовать имеющийся у ребенка опыт для осмысления его нового опыта.

М. Эриксон полагал, что дети обладают достаточными способностями для того, чтобы разрешить встающие перед ними проблемы. Они развили эти способности и овладели ими в определенном контексте, но еще не использовали их в этом контексте, в котором возникла проблема. Задача заключается в том, чтобы «перенести» знание из одного контекста в другой; это делается с помощью рассказа-метафоры. Таким образом, использование рассказов-метафор очень эффективно в работе с детьми. Рассказ-метафора при этом используется в качестве средства активизации ресурсных механизмов возраста. Используя привычную для ребенка форму, терапевтическая метафора прячет свою истинную цель в ткани рассказа. Ребенок воспринимает только описываемые события и поступки. Не задумываясь о скрытом в них смысле. Сказочные истории, анекдоты, идиомы обладают одним фундаментальным качеством: в них содержатся важные советы или поучительные сообщения относительно какой-либо специфической проблемы. Некто сталкивается с какой-то проблемой, и каким-то образом либо преодолевает ее, либо терпит поражение. Способ, при помощи которого герой решает свою проблему, может в аналогичной ситуации давать возможное решение и для других людей. Если какой-нибудь конфликт, описываемый в данной истории, напоминает человеку аналогичный случай из его жизни, рассказ становится для человека более значимым.

Слушая рассказ (сказку), ребенок может испытывать определенные ощущения, связанные с идентификацией персонажей данной истории с людьми или событиями, непосредственно ему знакомыми. При подобных ассоциациях вполне вероятно, что ребенок почувствует особый интерес к тому, как завершится данная история.

В общем смысле рассказ-метафору можно определить как средство сообщения, в котором одна область вещей выражается через термины, принадлежащие к другой области вещей, и все вместе проливает новый свет на характер того, что описывалось ранее. Таким образом, рассказ-метафора представляет собой новеллистический способ репрезентации чего-либо.

В процессе жизненного функционирования каждый человек разрабатывает собственную уникальную модель мира, исходящую из комбинации генетически обусловленных факторов и его личного опыта. Конечно, между моделями мира существуют и множество сходств, частично обусловленных условиями воспитания в специфической социальной среде.

Процесс возвращения в недра своей модели мира с целью прочувствования опыта называется трансдеривационным поиском. Именно этот процесс делает метафоры столь значимыми в качестве предпосылок для изменения. Когда рассказывают какой-либо случай, историю, сказку, ребенок производит трансдеривационный поиск для того, чтобы осознать сказанное. Более того, поскольку контекст, в котором рассказывается эта история, является «терапевтическим», то слушатель, скорее всего, будет соотносить ее, насколько это будет возможно, со своей собственной проблемой или ситуацией.

Волшебные рассказы (сказки) потому и являются терапевтическими, что ребенок находит свое собственное решение, ассоциируя то, что в них кажется относящимся к нему, с конфликтами своей собственной внутренней жизни, переживаемыми им в настоящее время. Содержание данной сказки обычно не имеет отношения к нынешней жизни младшего школьника, но оно вполне может отражать то, что составляет его внутренние проблемы, кажущиеся ему непонятными, а поэтому неразрешимыми.

Совершенно очевидно, что рассказы-метафоры не имеют отношения к внешнему миру, хотя они могут быть достаточно реалистичными и обладать атрибутами, присущими обычной жизни человека. Ирреальная природа рассказов-метафор является тем важным качеством, которое делает очевидным факт, что предметом волшебного рассказа (сказки) является не изложение полезной информации о внешнем мире, а те процессы внутренней жизни, которые протекают в душе маленького человека.

Таким образом, целью терапевтических метафор и волшебных рассказов (сказок) является инициация сознательного, либо подсознательного трансдеривационного поиска, который может помочь ребенку в использовании личных ресурсов для такого обогащения модели мира, в котором он нуждается, чтобы суметь справиться с занимающей его проблемой.

Один из способов утилизации рассказов-метафор заключается в том, чтобы переложить ответственность за разрешение метафоры, сконструированной учителем, на ребенка, его можно попросить завершить (то есть, разрешить) метафорическую сказку, начатую педагогом. Такой подход особенно эффективен в работе с детьми, поскольку дети обычно чрезвычайно чувствительны к разным историям, легко воспринимают реальность их персонажей и без труда генерируют креативные разрешения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нагорнова А.Ю. Активизация познавательного потенциала младшего школьника при применении системно-динамического подхода // Начальная школа плюс До и После. 2009. №9. С. 69.

2. Нагорнова А.Ю. Педагогическая психология: методические рекомендации для студентов педагогического факультета по специальности «педагогика и методика начального образования». Ульяновск, 2009. 66с.

3. Нагорнова А.Ю., Денисова Г.М., Карпеев С.А., Стрюкова Г.А., Гнедова С.Б., Еремина Л.И., Абрамова О.А. Основы педагогики и психологии младшего школьника. Ульяновск, 2012. 329с.

4. Нагорнова А.Ю. Проблема формирования эмпатических установок младших школьников средствами техники НЛП-метафоры // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. №4(24). С. 12.

5. Нагорнова А.Ю., Гнедова С.Б., Абрамова О.А. Психолого-педагогические особенности младших школьников. Saarbrücken, 2012. Часть 1. 170с.

6. Нагорнова А.Ю., Карпеев С.А., Денисова Г.М. Психолого-педагогические особенности младших школьников. Saarbrücken, 2012. Часть 2. 111с.

7. Нагорнова А.Ю., Стрюкова Г.А., Еремина Л.И. Психолого-педагогические особенности младших школьников. Saarbrücken, 2012. Часть 3. 175с.

APPLICATION STORY METAPHOR AS MEANS OF FORMATION OF EMPATHIC ATTITUDES OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

© 2013

A.Yu. Nagornova, Ph.D., associate professor, senior researcher of scientific research

Togliatti state university, Togliatti (Russia), rq-georg@rambler.ru

УДК 37.013.42

ВОСПИТАНИЕ (ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ) ТОЛЕРАНТНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2013

Г.А. Найминова, студентка факультета педагогического образования и биологии
ФГБОУ ВПО «Калмыцкий государственный университет», Республика Калмыкия, Элиста (Россия), zodbaeva94@mail.ru

Еще в XVIII в. понятие толерантности было достаточно новым. Современные представления о толерантности или, точнее, признание ее фактором, укрепляющим гражданский мир и дающим защиту от несправедливости, было во многом подготовлено деятельностью философов XVI–XVII вв., восставших против «терпения нетерпимости» и жестоких религиозных столкновений. Самым последовательным критиком фанатизма и защитником толерантности был Вольтер. В своем «Трактате о веротерпимости» (1763) Вольтер не критикует ни одну конкретную религию, но показывает, как они, милосердные по своей сути, разрушаются предрассудками и нетерпимостью. По его мнению, все верования должны иметь возможность для выражения, но «верхом безумия следует считать убеждение, что все люди обязаны одинаково думать об отвлеченных предметах». Важнейшим результатом деятельности философов, и прежде всего Вольтера, явилось признание толерантности всеобщей ценностью и основополагающим компонентом мира и согласия между религиями, народами и различными социальными группами. Через 11 лет после смерти Вольтера, 26 августа 1789 г. Учредительное собрание Франции приняло Декларацию прав человека и гражданина, провозгласив на весь мир свободу мысли и слова, за признание которой так упорно боролся Вольтер.

Эта декларация – предвестница современных деклараций о правах человека, апофеозом которых стала появившаяся три века спустя, в 1948г., Всеобщая декларация прав человека. В ней изложены главные принципы мира, ненасилия и демократии. Эти принципы рассматриваются в качестве требований или прав, которые может предъявить обществу каждый человек. В декларации отмечается, что насилие, войны могут быть как следствием подавления демократии, так и результатом нетерпимости.

В одном из своих выступлений Генеральный директор ЮНЕСКО Федерико Майор, обращаясь ко всем людям, ответственным за образование, отчетливо обозначил основные принципы обучения и воспитания подрастающих поколений в духе терпимости. Среди них следующие:

1) воспитание в духе открытости и понимания других народов, многообразия их культур и истории;

2) обучение пониманию необходимости отказа от насилия, использованию мирных средств для разрешения разногласий и конфликтов;

3) привитие идей альтруизма и уважения к другим, солидарности и сопричастности, базирующихся на осознании и принятии собственной самобытности и способности к признанию множественности человеческого существования в различных культурных и социальных контекстах.

Понимание толерантности неоднозначно в разных культурах, оно зависит от исторического опыта народов. В английском языке, в соответствии с Оксфордским словарем, толерантность – «готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь», во французском – «уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов». В китайском языке быть толе-

рантным значит «позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении других». В арабском толерантность – «прощение, снисхождение, мягкость, снисходительность, сострадание, благосклонность, терпение, расположенность к другим», в персидском – «терпение, терпимость, выносливость, готовность к примирению».

В русском языке существуют два слова со сходным значением – толерантность и терпимость. Термин «толерантность» обычно используется в медицине и в гуманитарных науках и означает, в частности, «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию». А более знакомое и привычное слово «терпимость», употребляемое в обыденной речи, означает «способность, умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей».

Благодаря усилиям ЮНЕСКО в последние десятилетия понятие «толерантность» стало международным термином, важнейшим ключевым словом в проблематике мира. Оно наполнено своим особым смыслом, основанным на общей изначальной сути данного понятия в любом языке Земли. Эта суть отражает интуитивное восприятие единства человечества, взаимозависимости всех от каждого и каждого от всех, и состоит в уважении прав другого (в том числе права быть иным), а также воздержании от причинения вреда, так как вред, причиняемый другому, означает вред для всех и для самого себя. В современном обществе толерантность должна стать сознательно формируемой моделью взаимоотношения людей, народов и стран. Поэтому и в нашей стране следует формировать именно такое понимание «толерантности», стремиться к тому, чтобы оно стало привычным в обыденном языке. Это может произойти в скором будущем, если понятие «толерантность» прочно войдет в систему образования и воспитания в школе (начиная с первого класса).

В научной литературе толерантность рассматривается, прежде всего, как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований и отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения, Толерантность предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. Толерантность не должна сводиться к индифферентности, конформизму, ущемлению собственных интересов. В первую очередь она предполагает взаимность и активную позицию всех заинтересованных сторон. Толерантность – важный компонент жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности и интересы и готовой, если потребуется, их защищать, но одновременно с уважением относящейся к позициям и ценностям других людей.

Важной темой является раскрытие понятий «толерантная» и «интолерантная» личность. Для успешного формирования толерантных установок на уровне личности важно знать, в чем заключаются основные различия между толерантной и интолерантной личностями.

Психологи считают, что интолерантная личность характеризуется представлением о собственной исключительности, стремлением переносить ответственность на окружение, высокой тревожностью, потребностью в порядке, желанием сильной власти. Толерантная личность – это человек, хорошо знающий себя и признающий других. Проявление сочувствия, сострадания – важнейшая ценность толерантного общества и черта толерантного человека. В психологии искреннее сопереживание эмоциональному состоянию другого, способность разделить его ощущения и настроения,

обозначается термином «эмпатия». Развитие эмпатических свойств личности напрямую связано с умением поставить себя на место другого.

Кризис в нашей стране показал, что самой уязвимой сферой межчеловеческих отношений в трансформирующемся поликультурном обществе является сфера отношений между различными нациями и этническими группами. Именно в эту область в первую очередь проецируются экономические, социальные и политические проблемы. Они приобретают этническую «окраску» и доставляют обществу немало хлопот. Зоны межэтнической напряженности, зараженные этнофобиями, этническим насилием, порождающим потоки мигрантов, с полным основанием можно назвать зонами этнической нетерпимости.

Этническая нетерпимость – реально значимая форма проявлений кризисных трансформаций этнической идентичности. Известно, что проблемы, связанные с формированием идентичности – ключевые для подросткового возраста. Именно поэтому на данной возрастной фазе мы сконцентрировали свое внимание.

Воспитание в ребенка и особенно подростка в духе толерантности не ограничивается усвоением понятий «толерантность» и «толерантная личность». Через развитие таких составляющих толерантности, как эмпатия, доверие, воображение, сочувствие, сопереживание, раскрывается суть «инаковости», отличности от других. Важно также сформировать у старшеклассников толерантность по отношению к самому себе, в первую очередь, чувства собственного достоинства и способности к самопознанию. Эти качества личности рассматриваются в контексте группы, когда терпимое отношению к себе выступает как необходимое условие толерантности по отношению к другим. Участники группы должны осознать, что позитивное отношение к себе является важнейшим элементом толерантности в целом, сосуществует с положительным отношением к окружающим и доброжелательным отношением к миру.

Кроме того, крайне важной является проблема «границ» толерантности. В мире существуют группы людей, которые, с одной стороны, отражают многообразие жизни, но, с другой стороны, нередко воспринимаются большинством как антисоциальные явления. Должна ли толерантность быть безграничной, а мы – терпимыми и снисходительными в таких случаях? В связи с этим возможна еще одна позиция. Можно жить, как бы не замечая этих фактов, равнодушно проходя мимо них. Будет ли подобное отношение толерантным? Или толерантным будет активное противодействие их распространению? Таким образом, проблема границ толерантности – это еще и вопрос о границах между толерантностью и безразличием, конформизмом, равнодушием.

Рассмотрев в кратком историческом аспекте теоретические вопросы формирования толерантности и преодоления интолерантности мы предпринимаем попытку сконцентрировать внимание на особенностях обозначенных феноменов в подростковом возрасте.

Подростковый возраст – важнейший период в психосоциальном развитии человека. Подросток – уже не ребенок, но еще не взрослый. Он активно включается во взрослую жизнь, формирует свою идентичность, осваивает различные социальные роли. Его глобальная жизненная ориентация зависит от того, как он будет относиться к миру в целом, к себе и другим в этом мире. Позиция терпимости и доверия – это основа для осуществления выбора будущих поколений в пользу мира, а не войны, мирного сосуществования человечества, а не конфликтов. Укоренение в школе духа толерантности, формирование отношения к ней как к важнейшей ценности общества – значимый вклад школьного образования в развитие культуры мира на Земле. Эффек-

тивным средством формирования толерантности и преодоления интолерантности являются в частности тренинги, групповые игры и т.д.

Исследования показывают, что в детской и подростковой среде распространена оскорбительная лексика, унижающая людей другой культуры или религии, негативные стереотипы или предубеждения. Нередко представители других национальностей подвергаются остракизму; известны молодежные группировки, построенные по избирательному принципу и выдвигающие профашистские и шовинистические лозунги. В основе такого рода интолерантного поведения лежит кризисная трансформация идентичности по типу гиперидентичности (этноэгоизм, этноизоляционизм, национальный фанатизм), когда сверхпозитивное отношение к собственной группе порождает убежденность в превосходстве над «чужими». В межэтническом взаимодействии гиперидентичность проявляется в различных формах этнической нетерпимости: от раздражения по отношению к членам других этнических групп до отстаивания политики ограничения их прав и возможностей. С другой стороны, есть вероятность, что формирование этнической идентичности подростка пойдет по типу гипоидентичности, в первую очередь, этнонигилизма, который характеризуется отчуждением от своей культуры, нежеланием поддерживать собственные этнокультурные ценности, негативизмом и нетерпимостью по отношению к своему народу.

Ни гиперидентичность, ни гипоидентичность не могут обеспечить толерантного поведения по отношению к окружающим людям. Основу толерантного отношения к человечеству составляет позитивная этническая идентичность, в структуре которой позитивный образ собственной этнической группы сосуществует с позитивным ценностным отношением к другим этническим группам. Она характерна для большинства людей и представляет баланс толерантности по отношению к собственной и к другим этническим группам. Позитивную этническую идентичность можно рассматривать, с одной стороны, как условие самостоятельного и стабильного существования этнической группы, с другой – как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтническом мире. Ее формирование предполагает воспитание уважения к своему народу, гордости за его историю, традиции, ценности и достижения и в то же время – постижение многообразия культурного и этнического мира, отказ от противоположности «меньшинство – большинство», «титульный – нетитульный», принятием другого вне зависимости от его национальности и вероисповедания, понимания непохожести и единства как двух сторон одного и того же процесса.

Одна из главных задач предлагаемого образования в духе толерантности – сделать понятие «толерантность» близким и ясным для каждого подростка. Она решается через ознакомление старшеклассников не только с известными формулировками, но и со многими нюансами этого достаточно сложного термина. Для этого, кроме специальной лекции, может использоваться групповой «мозговой штурм» по выработке определений толерантности в группе, формулированию общего, итогового определения. Это определение сравнивается с уже существующими, кроме того, в ходе работы происходит освоение социальных критериев и показателей толерантности.

Важным является формирование у подростка способности активно защищать права человека, выражать протест против любых форм дискриминации. Наша задача – не просто научить толерантному поведению и выработать общую установку на принятие другого, а сформировать такое качество личности, которое можно обозначить как активная толерантность, формула которой: понимание плюс сотрудничество плюс дух партнерства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию. М.: Смысл, 2000. С. 5.

2. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Введение в педагогику толерантности. М., 2006.

3. Дробижева Л.И. Об условиях формирования толерантных установок // Межкультурный диалог: исследования и практика. Ростов-на-Дону, 2006. С. 111-119.

4. Панькин А.Б. Формирование этнокультурной личности. М.: ООО «Большая медведица». Элиста, КГУ, 2004, С. 183.

5. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М., Смысл, 1998.

EDUCATION (ADOLESCENCE) TOLERANCE IN THE EDUCATION SYSTEM

© 2013

G.A. Nayminova, student of teacher education and biology

Kalmyk State University, Republic of Kalmykia, Elista (Russia), zodbaeva94@mail.ru

УДК 37.032

ШКОЛЬНЫЕ УСПЕХИ ИЛИ НЕУДАЧИ УЧЕНИКОВ? КОНТЕКСТ ОБРАЗОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ КАК СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО ОТБОРА

© 2013

И.А. Оцеткевич, кандидат наук, адъюнкт (доцент**)** кафедры педагогика

Педагогический университет им. Комиссии народного образования, Краков (Польша), iwona.ocetkiewicz@gmail.com

Индивидуальное развитие каждого человека совершается во взаимодействии с окружающей средой. Уровень полученного образования имеет индивидуальное и социальное обоснование. Это связано с вопросом школьного отбора и школьного старта. Важным аспектом здесь является среда, но тоже семья и культура.

Семья это место первой фазы социализации личности. Она служит человеку поведенческими, мировоззренческими образцами. В первых этапах жизни ребенка семья очень сильно воздействует на него. Она является своеобразным местом приобретения опыта еще до вступления в социальную жизнь (Алейзяк 2008б, с. 99). Затем ребенок устанавливает отношения с другими людьми: с группой ровесников, с воспитателями и учителями.

Уровень социализации в семье связан с будущим качеством межчеловеческих отношений. Оказывается, что это тоже косвенно относится к явлению школьного отбора. На протяжении многих лет польские педагоги, психологи и социологи давали разные научные определения школьных отборов.

Интересное определение школьного отбора предложил М.Й. Шыманьски (1988, с. 25–26). По его мнению, школьный отбор, это «объединение разных процессов, это ряд связанных между собой социальных и педагогических явлений, это процесс, во время которого выделяются различные шансы и пути обучения молодежи на разных уровнях системы образования».

Другие авторы дефиниции школьного отбора описывают с точки зрения системы стратификации, пользуясь показателями социально-экономического статуса. Следовательно, показателями являются: профессия, доход или образование.

Явление школьного отбора рассматривается как определенное социальное явление, совершаемое в школьной системе, не всегда подвергаемое контролю, часто протекающее совсем спонтанно.

В Польше уже давно вопрос выравнивания шансов детей на качественное образование является популярным в политике в области образования. В настоящее время замечается, что система образования устанавливает жесткие ограничения и создает неравенство шансов учеников из различных сред. В некоторых семьях, живущих в деревнях, встречается устаревший стиль воспитания детей, «унаследованный» от своих родителей. Бывает, что такие дети вместо того, чтобы посещать детские сады, остаются дома до шести лет. Их только в шесть лет отправляют в детский сад или в «нулевой класс» (*zerówka**), то есть в отделение готовящее детей к учебе в школе. Происходящие в Польше в настоящее время изменения, касающиеся раньшего школьного старта детей, являются актуальной темой в польской системе образования. С учебного года 2014/2015 дети в шесть лет обязательно начнут учебу в первом классе основной школы, а пятилетние дети будут ходить в детский сад. Ситуация вероятно подвергнется изменению. Исследования показывают, что отсутствие дошкольного воспитания осложняет удачный школьный старт детей. В деревнях детские сады посещают обычно дети элиты. В городах ситуация представляется по-другому. В государственных детских садах детям не хватает мест. Поэтому в массовом порядке создаются частные детские сады. Другой фактор, который ограничивает шансы на качественное образование деревенских детей и молодежи, это доступ к кинотеатрам, театрам, библиотекам, читальням, театрам оперы и оперетты, домам культуры, спортивным, внешкольным занятиям и т. п.

Значительный школьный отбор касается деревенских учеников. Он совершается при переходе учеников из гимназии в лицей, техникум или в школу профессионального обучения (*szkoły ponadgimnazjalne**). Он тоже связан со сменой окружения. Появляются здесь некоторые механизмы своего рода «автоотбора» учеников.

Социальное происхождение учеников (город/деревня) связано с их стремлением к образованию. Вид социального происхождения, уровень образования влияют на решение молодых людей при выборе программы обучения. Причиной этого является механизм культурной трансмиссии. К предмету трансмиссии между поколениями относятся: мировоззрение, система ценностей и норм, жизненные стремления, социальные роли, уровень социализации, смена личности. Вышеуказанные предметы культурной трансмиссии разны в разных семьях. Это связано с общественным и культурным положением семьи, а также с образованием родителей.

По польской системе образования каждый ученик после окончания гимназии должен принять решение о выборе следующей школы (*szkoła ponadgimnazjalna**). Свое решение он основывает прежде всего на советах родителей. Стремления родителей касающиеся обучения в большой мере обусловлены полученным ими самими образованием. Появляется зависимость между видом образования родителей и школьной зрелостью, умственным развитием молодых людей. Чем выше образование родителей, тем больше шансов на лучшие результаты учеников в школе (И. Оцеткевич, 2010, с. 166–167).

Многие исследователи считают, что более существенное значение для школьных успехов учеников имеет образование их матерей. Обоснованием здесь является довольно долгое время совместного пребывания матери и ребенка, а также часто больший интерес к результатам успеваемости своих детей.

Другие исследователи занимающиеся этой темой утверждают, что значение имеют отцы и их образование. Когда оно выше уровня образования матери, его воздействие на ребенка большее. Однако современно в Польше уровень образования родителей учеников выравнивается. После 2004 года, после вступления Польши в Европейский союз замечается в нашей стране распространение среднего образования среди населения. Это является пропуском в Высшие учебные заведения.

Збигнев Квециньски (2002, с. 11–12) в своей работе на тему статуса семьи во взаимосвязи с отбором на пороге средней или профессиональной школы (*szkoły ponadgimnazjalne**), исследуя статус родителей, а также планированный статус самих учеников, выделил три категории статусов семьи:

Высокий статус – родители, и мать, и отец работают, а, по крайней мере, один из них воспитывался в семье, принадлежащей к кругу интеллигенции. У них высшее образование. Это специалисты, занимающие руководящие посты, или они ведут предпринимательскую деятельность с доходом выше среднего. Они живут в больших городах. К этому статусу можно отнести (исследуя Торунь и окрестности) 18% учеников первых классов.

Средний статус – родители, и мать, и отец работают, по крайней мере, один из них имеет среднее образование, является работником умственного труда. Другой родитель это квалифицированный работник, техник, мастер по специальности. Доход этой семьи является средним, а месо жительства это большой или маленький город. Здесь можно отнести 34% исследованных людей.

Низкий статус – основное образование (до реформы образования в 1999г. восьмилетняя основная школа*) или школа профессионального обучения (*szkoła zawodowa**). Один из родителей не работает. Работающий родитель занимает рабочий пост. Это тоже часто земледельцы с низкими доходами. Во время исследования, проведенного в Торуне и в окрестностях в эту группу попало 48% исследованных людей.

Оказывается, что образование родителей и их социальное происхождение влияют на положение ребенка в группе ровесников (М. Шыманьски, 1988, с. 174). Замечается тоже, что у более образованных людей более полезные методы воспитательного воздействия. Они, выбирая лучшие школы, дают своим детям лучший школьный старт. Кроме того их дети чаще принимают участие во внеклассных занятиях, тоже во время каникул, которые служат дополнительному развитию. Уровень культуры чтения также имеет прямую связь со школьными результатами учеников. В таких семьях родители читают детям книги с самых ранних лет. Дети, у которых доступ к домашней библиотеке, к средствам массовой информации, к современным технологиям, лучше развиваются и обладают хорошей языковой компетенцией.

Родители обеспечивают своим детям возможность проводить время таким образом, который положительно влияет на процесс их развития. Это полезно с научной точки зрения, потому, что это инвестиция в их культурный капитал. Потом молодые люди выбирают лучший лицей, известный высоким уровнем своего образования, который в значительной степени посодействует продолжению обучения на высшем – оптимальном уровне. Выпускники таких лицеев/средних школ в преобладающем большинстве продолжают учебу в вузе. Все чаще они получают степень кандидата наук. В последнее время очень популярным стало обучение за рубежом. Родители, у которых из-за разных невыгодных социологических факторов более слабое воспитательное воздействие, могут быть причиной того, что их дети считают школу средой, в которой им не повезло. Тогда часто среда ровесников, школа профессионального обучения или ранний брак дают чувство равновесия. Дети из семей с низким статусом

обычно не проходят полного дошкольного образования, у них нет школьной готовности в таком размере как у ровесников из семей располагающих более благоприятными условиями. Часто уровень языка, а также определенная манера поведения, которые ребенок выучил дома не оказываются на высоте требований школы. Это бывает поводом слабых результатов, а также отрицательной информации: ты ленив, - а, ты не выучил, - а, и т. д.

В таких семьях родители не придают значения школьным успехам своих детей и привыкают к неудачам. Они не могут помочь своим детям, потому, что у них самих были проблемы с учебой и у них нет достаточных знаний, часто даже основных. Эти родители считают, что есть школы для неуспевающих учеников. В них можно получить профессию. Если молодой человек пожелает продолжать учебу, получить аттестат зрелости и попасть в вуз, сначала ему надо получить профессию, чтобы уменьшить финансовую нагрузку на семью и стать самостоятельным человеком. У них часто комплекс неполноценности, они считают, что мир активных людей и лучших финансовых условий не для них (З. Квециньски, 2002, с. 57–60). Принадлежность родителей к определенному социоэкономическому статусу в значительной степени влияет на школьные отметки детей. Особенно это заметно на этапе основной школы (*szkoła podstawowa*). З. Квециньски (2002, с. 86–87) пишет о некоторых эффектах того, как учителя обращаются с учениками. К этому можно отнести эффект Пигмалиона – то есть эффект положительного и отрицательного отношения учителей к ученикам. Следующим является эффект Голема – когда учителя снижают отметки детей из семей с низким социальным статусом. Автор замечает, что в школах профессионального обучения учатся ученики из семей с низким социальным статусом, которые являются жертвами «эффекта Голема» – «приспособления» плохих отметок к статусам семейного происхождения. Другой эффект, согласно этому подходу, это эффект Галатеи. То есть завышение отметок детей из семей с высоким статусом. Ученики получающие пользу от этого эффекта, прежде всего посещают общеобразовательные лицеи. Их статусы, хабитусы, языковые коды соответствуют требованиям школ на предыдущих этапах обучения. После введения гимназии как общеобразовательной средней школы I ступени, тоже можно заметить такую тенденцию. Воздействие культурного капитала выученного с детства в семье влияет на результаты экзаменов, таких как: тестирование (так называемый *sprawdzian kompetencji*) в конце шестого класса основной школы (*szkoła podstawowa**), а также экзамен, которым завершается обучение в гимназии (в третьем классе).

З. Тышка обращает внимание на определение «бихевиоральная культура семьи». Автор понимает это как «(...) менее или более объединенное в одно целое, в зависимости от внешней или «внутренносемейной» ситуации, собрание объективированных продуктов межчеловеческих взаимодействий, выступающих в виде систем норм, образцов и ценностей регулирующих формы поведения и стремления семьи и ее членов в ее рамках, а также формы их поведения вне семьи – в области вопросов существенных с точки зрения семейной жизни» (З. Тышка, 2003, с. 64). Следовательно, автор выделяет четыре сегмента в области бихевиоральной культуры семьи:

1. Играть культуру – приспособление семьи к формам поведения, стремлений к требованиям, к образцам бихевиоральной культуры семьи данного места и времени,

2. Потребление культуры – члены семьи пользуются внешними (местные, глобальные, континентальные, мировые общества) и «внутрисемейными» продуктами культуры,

3. Взаимодействия семьи с внешними структурами бихевиоральной культуры – совместное действие – семейная бихевиоральная культура, местная, региональная бихевиоральная культура, а также относящаяся ко всей стране и к заграница,

4. Создание культуры – создание культуры членами семьи (З. Тышка, 2003, с. 65-66).

Как замечает М. Шыманьски, тоже в семье, которая правильно «функционирует», может появиться школьная неудача ребенка, а в семье с проблемами – успех. Автор показывает здесь пример улучшения школьной ситуации молодого человека, когда в семье повышается уровень культурных условий (изменение места жительства (деревня – город), получение большой домашней библиотеки в наследство и т. п.) или противоположный пример – переселение в среду с более низким культурным уровнем, отсутствие образованных членов семьи. Следовательно, можно это рассматривать как культурный подъем или культурный регресс (Шыманьски 1996, с. 79-80). Итак, у учеников из семей с более благоприятным статусом лучший шанс добиться школьного успеха. В свою очередь у учеников из семей с более низким статусом более высокая мотивация к учебе. Это может повысить шанс на продолжение учебы в общеобразовательных средних школах II ступени и в Высших учебных заведениях.

Кроме образования родителей и возможности его использования в воспитании детей, другим существенным фактором является личность родителей, исповедуваемые ценности, культурные и социальные образцы, а также отношение к жизни в целом. С точки зрения школьных успехов или неудач учеников, опасной является проблема безработицы в семьях. Она тоже связана с видом образования. Как «функционирует» семья безработных зависит от их общественного положения. Если это касается людей, которые занимаются умственным трудом (со средним и высшим образованием), тогда в случае, когда один из родителей ученика теряет работу, остается заработная плата другого родителя. Часто такой безработный человек занимается временной работой, активно ищет работу, ему легче переквалифицироваться, уехать на работу за границу, он может рассчитывать на материальную помощь семьи, а также на сочувствие и психическую поддержку. Люди, которые находятся в таком общественном положении часто обладают тоже сбережениями и у них довольно высокий стандарт оборудования квартиры. «Семьи безработных работников умственного труда более рационально планируют будущее детей и вообще чаще планируют, чем семьи рабочих – несмотря на сложную материально-семейную ситуацию. Семьи работников умственного труда тоже больше заботятся о судьбе и будущем своих детей, которые окончили среднюю школу или вуз и не могут найти работу» (З. Тышка, 2003 с. 115).

В семьях рабочих быстрее снижается престиж человека, который потерял работу – особенно касается это мужа/отца. Это влияет на ухудшение семейной ситуации, бывает причиной конфликтов, кризисов семейных отношений, значительно чаще чем в интеллигентных семьях.

Безработица родителей влияет на школьные результаты детей, она в значительной степени связана с их неудачами.

Все вышеуказанные социальные факторы, к которым можно отнести образование, материальную, профессиональную ситуацию, определяют стремления учеников касающиеся пути дальнейшего образования, но они тоже являются мотивами выбора ценностей молодыми людьми. Как замечает Б. Алейзяк (2008, с. 101), молодые люди, получая знания об окружающей действительности, пробуют выработать собственный

мир ценностей. Этот мир именно должен представлять собой, по мнению упомянутой авторки, исходную точку для определения собственных жизненных целей.

Нельзя забыть, что тоже родители передают молодому поколению идеи, ценности, образцы.

Согласно определению М.Й. Шыманьского (2008, с. 140–153), иерархия ценностей родителей основывается на семейных ценностях. Здесь можно заметить достаточно четкие корреляции с гражданскими ценностями. Появляются тоже ценности связанные с работой – как основой существования семьи. В этом круге особенно замечаются сильные корреляции с семейными и материальными ценностями. Надо тоже выделить ценности образования, к которым можно подходить как к инвестиции в будущее. Другие названные ценности – так называемые аллоцентрические ценности, связанные с властью, поочередно просоциальные, а также гражданские. Можно еще выделить ценности связанные с удовольствием – здесь появляется сильная корреляция с материальными ценностями; культурные ценности и их очень низкое место, которое не предвещает ничего хорошего культурному образованию молодого поколения, а также материальные ценности.

По мнению М.Й. Шыманьского, молодежь приводит примеры аллоцентрических ценностей. К ним относятся близость, сердечность, правильные отношения с ровесниками, доверие и дружба, поддержка. Потом просоциальные ценности, такие как интерес к проблемам как собственной группы друзей, так и к общественным проблемам в целом. Следующими являются ценности связанные с удовольствием – их высокое место это эффект либерализации воспитания. Молодые люди радуются жизни, они хотят жить в свое удовольствие. Высокие места этих трех групп ценностей это последствие либерализации жизни, свободы граждан. В области ценностей связанных с работой положительным является повышение значения работы для молодых людей – в условиях рыночной экономики. Безусловно это свидетельствует о том, что молодежь замечает существенное влияние определенного вида работы на их будущую судьбу. Получить хорошую работу это показатель лучших жизненных возможностей, а также достижение поставленных целей. Упомянутый автор заметил в своих исследованиях достаточно низкое место ценностей образования. Это может быть связано с умалением образования. Высокое место ценностей связанных с властью это часто престиж, удобный случай для самореализации, для того, чтобы сделать карьеру. Семейные, гражданские и культурные ценности – их низкое место в иерархии может обозначать социальный кризис и кризис семьи. Замечается низкое место ценностей существенных для социальной жизни и поэтому необходимым является восстановление роли школы и семьи. Эту задачу должны поставить себе педагоги и психологи, люди, которые управляют системой образования и воспитания, а также политики. Низкое место материальных ценностей, указанных молодежью, может свидетельствовать о недостаточном подготовлении молодых людей к профессиональной работе и к социальной жизни, но может тоже вызывать своего рода оптимизм. Это изменится, когда молодежь станет самостоятельной. (М.Й. Шыманьски, 2000, с. 48–52).

Что касается выбора ценностей молодыми людьми, тоже замечается связь с социально-профессиональной принадлежностью родителей учеников.

Заключение

Образование родителей это существенный фактор, который связан со школьными результатами учеников и с выбором иерархии ценностей.

Уровень образования родителей имеет прямую связь с образом мыслей ребенка, его стремлениями. Это именно родители отвечают за детей, заботятся о них в разных сферах жизни. Дома ученики приобретают некоторые умения и знания. Благодаря постоянному стимулированию, родители с высшим образованием создают лучшие условия для психического и умственного развития своих детей, а это влияет на школьные успехи. Семейная среда формирует стремления молодежи, касающиеся образования и выбора будущей профессии.

У учеников, которых родители слабо образованные, маленькие стремления к хорошему образованию. Отсутствие соответствующих образцов, модель семьи, в которой часто нет работы или это только временная работа, являются причиной того, что следующее поколение уверено в том, что нет выхода из этой ситуации. Следовательно очень сложно добиться успеха и выдвинуться выше уровня образования родителей. Бывает тоже, что причиной является отсутствие средств на частные уроки для ребенка. Поэтому молодые люди из малообеспеченных семей быстрее начинают работать.

*Польская система образования

1. Дошкольное образование (*przedszkole*) – от 3 до 6 лет;
2. Нулевой класс «нулевка» (*zerówka*) – в 6 лет;
3. Основная школа (шестилетняя) (*szkoła podstawowa*) – от 6, 7 лет;
4. Гимназия (трехлетняя) (*gimnazjum*);
5. Школы после окончания гимназии (*szkoły ponadgimnazjalne*):

- лицеи (трехлетние средние школы) (*licea*) – после обучения в лицее можно сдать экзамен для получения аттестата зрелости (*matura*) и продолжать учебу в вузах,
- техникумы (четырехлетние средние школы) (*technika*) – после обучения в техникуме можно сдать экзамен для получения аттестата зрелости (*matura*) и продолжать учебу в вузах,
- школа профессионального обучения (*szkoła zawodowa*) (2–3 г.) – завершается профессиональным экзаменом. После можно продолжать учебу в дополнительном лицее или техникуме (2–3 г.), сдать экзамен для получения аттестата зрелости и дальше обучаться в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Szymański M. J. Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym, Warszawa 1988, c. 22.
2. Ocetkiewicz I. Aktywność zawodowa rodziców a osiągnięcia edukacyjne ich dzieci [в:] Problemy Profesjologii Nr 2/2010, Zielona Góra 2010, c. 157–168.
3. Kwieciński Z. Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa, Toruń 2002, c. 11–12.
4. Tyszka Z. Rodzina we współczesnym świecie, Poznań 2003, c. 64.
5. Szymański M. Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna, Warszawa 1996.
6. Alejziak B. Samowychowanie a turystyka, Kraków 2008a, c. 101.
7. Alejziak B. Uwarunkowania rodzinne a indywidualne wyjazdy turystyczne dorastającej młodzieży, Turystyka i Rekreacja, AWF Warszawa, 4/2008б.
8. Szymański M.J. W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce, Kraków 2008, c. 140–153.

9. Szymański M.J. Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy, Warszawa 2000, C. 48-52.

SUKCESY CZY NIEPOWODZENIA SZKOLNE UCZNIÓW? KONTEKST WYKSZTAŁCENIA RODZICÓW JAKO CZYNNIKA ŚRODOWISKOWEGO W RAMACH SELEKCJI SZKOLNEJ – TYTUŁ W JĘZYKU ANGIELSKIM

© 2013

I. Ocetkiewicz, candidate of sciences
Pedagogical University of Cracow, Krakow (Poland), iwona.ocetkiewicz@gmail.com

УДК 37.048.3

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2013

А.А. Рыжкова, магистрант 2 курса института педагогики и психологии
ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова», Архангельск (Россия), alyona.ryjkova@yandex.ru

Психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным благополучием. Однако среди типичных детских эмоций нередко существенное место занимают не только положительные, но и отрицательные эмоции, негативно влияющие как на общий психологический настрой ребенка, так и на его деятельность, в том числе учебную. Мы с детства сталкиваемся с тем, что тревожность является наиболее опасным из всех эмоций. Обширные области исследования, посвященные тревожности, создают прекрасные основания для дальнейшего понимания этой важной эмоции.

Тревога – это психическое состояние, которое вызывается возможными или вероятными неприятностями, неожиданностью, изменениями в привычной обстановке, деятельности, задержкой приятного, желательного, и выражается в специфических переживаниях (опасения, волнения, нарушения покоя) и реакциях [3].

Существуют различные способы коррекции данного состояния, но наиболее продуктивными, на наш взгляд, являются арт-терапевтические техники. Это связано с тем, что творческий процесс не только воспитывает, но и оздоравливает ребенка в атмосфере, соответствующей данному возрасту и с помощью адекватных методик.

Сказка всегда, во всех поколениях служила средством встречи ее слушателя с самим собой, потому что метафора, лежащая в основе сказки, выступала не только «волшебным зеркалом» реального мира, но – в первую очередь – его собственного, скрытого, еще не осознанного внутреннего мира.

Также, все отдельные функции сказкотерапии в конечном итоге направлены к одной цели – помочь человеку развиваться наиболее оптимальным и естественным для него образом, реализуя свои возможности [1].

Если же рассматривать особенности использования музыкотерапии, необходимо отметить чрезвычайно широкие возможности и последствия воздействия этого метода, а именно: эмоциональную активацию при применении этого метода с вербальными формами психотерапии, развитие коммуникативных функции и способностей, в том числе невербальных, регуляцию психовегетативных процессов, развитие и повышение уровня эстетических потребностей, эмоциональную разрядку, повышение

доступности для сознательного переживания психодинамических процессов, усвоение новых средств эмоциональной экспрессии [2].

Разработанное нами занятие по преодолению тревожности у детей младшего школьного возраста решает задачи снятия чрезмерного напряжения и тревожности, тренировки психомоторных функций, развитие внимания ребенка, обучения ауторелаксации. Занятие является комплексным и включает такие направления как музыкотерапию и сказкотерапию.

На данном занятии активные формы музыкотерапии больше напоминают циклы упражнений по психогимнастике. В качестве наиболее продуктивных репертуаров, нами был выбран список произведений, предложенный М.И. Зыковой [2], т.к. в нем преобладает камерная инструментальная музыка без четкой программности, что позволяет включать в работу воображение и способствует продуцированию более богатых ассоциаций.

Произведения предложены в таком порядке, в каком они прослушиваются на занятии:

1. Ричеркары XIV-XVI веков (старинная музыка в исполнении лютни и блокфлейты – инструментов, обладающих наиболее нежным, мягким, «вкрадчивым» и неназойливым тембром, музыка без явно выраженной динамики, созерцательного характера).

2. Шуберт «Неоконченная симфония», 1-я часть.

3. Моцарт «Маленькая ночная серенада», финал.

Сказкотерапия дает возможность образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни, а также активизирует ресурсы и потенциал личности. В нашем случае воздействие на тревожных детей осуществляется с помощью психокоррекционной сказки.

Занятие состоит из трех блоков: разминки, основного блока и заключительного блока.

1 часть. Игра-знакомство «На кого я похож».

Цель: помочь ребенку лучше осознать себя и черты своего характера, снятие эмоциональной настороженности, создание атмосферы «безопасности» в группе.

Ход: игра проходит в кругу, о каждом из участников рассуждает вся группа, отвечая на вопросы: на какое животное, птицу, цветок, дерево и почему похож ребенок?

2 часть. Угадай мое состояние.

Цель: невербальное выражение чувств и состояний.

Ход: дети по очереди мелодическим (вокализированным) криком выражают собственное или желаемое душевное состояние, все остальные пытаются угадать.

3 часть. Прослушивание ричеркар.

Цель: установка на состояние покоя и расслабления

4 часть: Обсуждение произведения с целью выяснения, что каждый из детей чувствовал, слушая музыку.

Цель: снижение эмоционального напряжения.

5 часть: Сказка о подсолнечном семечке [4].

Цель: преодоление тревожности.

В огороде на высоком подсолнухе жила большая семья семечек. Они жили дружно и весело.

Однажды – дело было в конце лета – их разбудили странные звуки. Это был голос Ветра. Он шелестел все громче и громче. «Пора! Пора!! Пора!!!» – звал Ветер.

Семечки вдруг поняли, что им действительно пора покидать корзинку родного подсолнуха. Они заторопились и стали прощаться друг с другом.

Одних забирали птицы, другие улетали вместе с ветром, а самые нетерпеливые сами выпрыгивали из корзинки. Те, кто остался, с увлечением обсуждали предстоящее путешествие и то неизвестное, что ожидало их. Они знали, что их ждет какое-то необычайное превращение.

Только одно семечко грустило. Ему не хотелось покидать родную корзинку, которую все лето грело солнышко и в которой было так уютно.

«Куда вы торопитесь? Вы никогда раньше не покидали дома и не знаете, что там, снаружи! Я никуда не собираюсь уходить! Я останусь здесь!» – говорило оно.

Братья и сестры смеялись над семечком, говорили: «Ты трус! Как можно отказаться от такого путешествия?». И с каждым днем в корзинке их оставалось все меньше и меньше.

И вот, наконец, пришел день, когда семечко осталось в корзинке одно-одинешенько. Никто над ним больше не смеялся, никто не называл его трусом, но и никто не звал его больше с собой. Семечку вдруг стало так одиноко! Ах! Ну почему оно не покинуло корзинку со своими братьями и сестрами! «Может я и правда трус?» – думало семечко.

Пошел дождь. А тут еще и похолодало, и ветер стал злым и уже не шептал, а свистел: «Торопис-с-с-с-с-сь!». Подсолнух гнулся до земли под порывами ветра. Семечку стало страшно оставаться в корзинке, которая, казалось, вот-вот оторвется от стебля и покатится неизвестно куда.

«Что будет со мной? Куда унесет меня Ветер? Неужели я больше никогда не увижу своих братьев и сестер? – спрашивало оно себя. – Я хочу быть вместе с ними. Я не хочу оставаться здесь один. Неужели я не смогу преодолеть свой страх?».

И тут семечко решилось. «Будь, что будет!» – и, собравшись с силами, прыгнуло вниз.

Ветер подхватил его, чтобы оно не ушиблось, и бережно опустил на мягкую землю. Земля была теплой, где-то наверху Ветер уже завывал, но отсюда его шум казался колыбельной песней. Здесь было безопасно. Здесь было так же уютно, как когда-то в корзине подсолнуха, и семечко, утомленное и измученное, незаметно для себя уснуло.

Проснулось семечко ранней весной. Проснулось и не узнало самого себя. Теперь это было уже не семечко, а нежный зеленый росток, который тянулся к ласковому солнцу. А вокруг было множество таких же ростков, в которые превратились его братья и сестры-семечки.

Они все были рады встретиться снова, а особенно они радовались нашему семечку. И теперь уже никто не называл его трусом. Все говорили ему: «Ты молодец! Ты оказался таким смелым! Ведь ты остался один, и некому было тебя поддержать». Все гордились им.

И семечко было очень счастливо.

6 часть: Анализ сказки.

Цель: помочь детям преодолевать чувство тревоги и страха

Чего боялось семечко?

Что решило сделать семечко? Правильно ли оно поступило или нет?

Чтобы произошло, если бы семечко продолжало бояться?

7 часть: Прослушивание и анализ произведения Шуберта «Неоконченная симфония», 1-я часть.

Цель: знакомство детей с чувством тревожности, передаваемым через музыку.

8 часть: Музыкальная гимнастика под произведение Моцарта «Маленькая ночная серенада».

Цель: обучение ауторелаксации

Ход: Дети сидят с закрытыми глазами, психолог во время звучания музыки говорит следующий текст:

«Ребята, закройте глаза…Слушайте мои слова…Все, что с вами произошло вчера, ушло навсегда…Это уже прошлое…Все неприятности, грубые слова, которые вам говорили, все это исчезло навсегда…Все, что будет завтра, - это пока мечты, сон…Это фантазии…Существует только то, что находится здесь и сейчас…Постарайтесь подумать о себе сейчас…Вам нравится, во что вы одеты, место, где вы находитесь…Подумайте, что каждый из вас – самое ценное, что есть на свете…Я буду сейчас считать до 5…С каждым моим счетом вы будете чувствовать себя более спокойными и безмятежными и на счет 5 откроете глаза…1…2…3…4…5… ».

Таким образом, совокупность данных технологий выступает не только как источник, но и как индикатор общего психологического развития ребенка, способствуя и коррекции и профилактике тревожности детей младшего школьного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вачков И.В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. М.: Ось-89, 2003. 144с.

2. Зыкова М.Н. Фольклоротерапия: учебное пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004. 160с.

3. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги // Тревога и тревожность: хрестоматия / сост. В.М. Астапов. СПб.: ПЕР СЭ, 2008. 256с.

4. Терапевтические сказки: Сказка о подсолнечном семечке [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://www.detiseti.ru (дата обращения: 03.12.2013).

OVERCOMING ANXIETY IN PRIMARY SCHOOL

© 2013

A.A. Rizhkova, Master student of the Institute of Pedagogics and Psychology
Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk (Russia), alyona.ryjkova@yandex.ru

УДК 159.922

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ АДАПТАЦИИ КАК ПОКАЗАТЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

© 2013

Е.В. Салогуб*,* аспирант
ФГБОУ ВПО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет», Комсомольск-на-Амуре (Россия), lenasalogub@mail.ru

Одной из актуальных социально-психологических проблем общеобразовательной школы является проблема низкой психологической культуры субъектов образовательного процесса.

Психологическая культура личности – это характеристика гармоничности построения основных процессов поведения и управления ими. Она выражается, в первую очередь, в достаточно хорошей саморегуляции действий и эмоций, в конструктивности общения и эффективном ведении различных дел, в наличии выраженных процессов самоопределения, творчества и саморазвития [9, 13].

Психологическая культура является важной составляющей персональной культуры человека. Ее отличают следующие особенности: широкое общекультурное образование; потребность быть культурным человеком; желание иметь психологическую культуру; потребность быть носителем психологической культуры; чувствительность к психологическому опыту, опыту собственной жизни; осознанность мыслей, чувств, поведения; способность к проблематизации событий собственной жизни; конструктивное, творческое осуществление собственной жизни [9, 14].

Как показывают исследования, эмоциональная сфера является одним из основополагающих компонентов как психологической культуры, так и персональной культуры в целом. Человек, обладающий достаточно высокой психологической культурой, легче адаптируется к новым условиям, эффективно социализируется [13, 14].

По мнению современных исследователей, важнейшей задачей современной системы образования является создание оптимальных условий участникам образовательного процесса с целью минимизации дезадаптивного поведения учащихся через развитие основных образовательных компетенций.

Одной из образовательных компетенций является коммуникативная, которая предполагает развитие коммуникативных навыков через развитие эмоционального интеллекта. Таким образом, для развития адаптивных способностей и успешной социализации учащихся психологам-практикам необходимо уделять внимание развитию эмоциональной сферы воспитанников.

Проблема влияния эмоций на поведение личности является одной из важнейших в современной психологии. В исследованиях В.К. Вилюнаса, Л.С. Выготского, К. Изарда, О.В. Липуновой, Я. Рейковского, и др., показано, что эмоциональная сфера представляет собой целостный класс явлений, охватывающий и примитивные влечения, и сложные формы эмоциональной жизни. Она осуществляет активацию, побуждение и аффективную оценку действительности, организуя целостные формы поведения, разрешающие простые и сложные адаптационные задачи. Эмоции влияют на процесс становления и функционирования личности, организацию ее поведения. Выступая в качестве регуляторов поведения, эмоции выполняют важную приспособительную функцию в организации взаимодействия личности с внешней средой, в обеспечении активных форм ее жизнедеятельности.

Роль эмоций в управлении поведением человека чрезвычайно велика, практически все авторы, пишущие об эмоциях (Б.Ф. Березин, Н.Е. Бачериков, С.П. Бочарова, Л.М. Балабанова, М.П. Воронцов, С.А. Беличева, А.А. Реан, С.В. Кудрявцев, Ю.М. Антонян, В.В. Гульдан, Р.А. Туревская, В.В. Ковалёв, М.О. Тааль, Э.Г. Эйдемиллер, Л.В. Яссман, О.В. Липунова, Гельгорн, Маурер, Сингер, Синнот, Харлоу, Экман и др.), отмечают их мотивирующую роль, связывают эмоции с потребностями и их удовлетворением, что в свою очередь оказывает влияние на особенности социальной коммуникации личности и адаптации в целом.

Особенность эмоций состоит в том, что они, по мнению, А.Н. Леонтьева, непосредственно отражают отношения между мотивами и реализацией отвечающей этим мотивам деятельности, то есть выступают в качестве внутреннего регулятора деятельности.

Эмоции, выполняя различные функции, участвуют в управлении поведением человека в качестве непроизвольного компонента, вмешиваясь в него как на стадии осознания потребности и оценки ситуации, так и на стадии принятия решения и оценке достигнутого результата. Поэтому понимание механизмов управления поведением требует понимания и эмоциональной сферы человека, ее роли в этом управлении [5, 6, 10].

Подростковый возраст является фактором риска отклоняющегося, дезадаптивного поведения. Проблема отклоняющегося поведения крайне важна и актуальна в настоящее время, учитывая общесистемный кризис нашего общества. Напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая, идеологическая обстановка, сложившаяся в последнее время в нашем обществе, обусловливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении растущих людей. Размытость норм, ослабление социальной регуляции искажает культурные и духовные устои. Особую тревогу вызывают не только прогрессирующая отчужденность подростков, но и их цинизм, жестокость, агрессивность [6, 10].

Д.И. Фельдштейн в своем докладе, сделанном на расширенном заседании президиума РАО совместно с Минобрнауки и ВАК Минобрнауки России, состоявшемся 19 апреля 2010 года в Нижнем Новгороде акцентировал внимание на неблагоприятных тенденциях подросткового возраста, к которым относятся возросший эмоциональный дискомфорт, обеднение и ограничение общения подростков со сверстниками, одиночество, отвержение, низкий уровень коммуникативной компетентности, что усугубляется ощущением брошенности, ненужности, опустошенности, растерянности, неверия в себя. Также Д.И. Фельдштейн указывает на возрастающее количество подростков с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии аффективной напряженности из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении и поэтому беспомощности. Такие подростки ранимы, повышенно сензитивны к предполагаемой обиде, обостренно реагируют на отношение к ним окружающих. Все это, а также то, что они запоминают преимущественно негативные события, ведет к накоплению отрицательного эмоционального опыта, который постоянно увеличивается по закону «замкнутого психологического круга» и находит свое выражение в относительно устойчивом переживании тревожности. Причем во всех этапах онтогенеза возникновение и закрепление тревожности как устойчивого образования связано с неудовлетворением ведущих потребностей возраста, что оказывает негативное влияние на адаптацию и социализацию личности в целом.

Кроме того, ряд авторов - И.Н. Андреева, Н.Т. Ерчак, А.И. Приходько, А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян, Л.В. Ким и др., - отмечает, что в современном обществе проблема компетентности в понимании и выражении эмоций стоит достаточно остро, поскольку в нём искусственно насаждается культ рационального отношения к жизни, воплощённый в образе некоего эталона – непрогибаемого и как бы лишённого эмоций супермена. Известно, что запрет на эмоции ведёт к их вытеснению из сознания. В свою очередь, невозможность психологической переработки эмоций способствует разрастанию их физиологического компонента в виде болей и неприятных ощущений [2].

В то же время К.Д. Ушинский, подчёркивая социальный смысл эмоций, отмечал, что общество, заботящееся об образовании ума, совершает большой промах, т.к. человек более человек в том, как он чувствует, чем как он думает. Культ «рацио», высокий образовательный ценз непосредственно не обеспечивают гуманистическое мировоззрение, эмоциональную и психологическую культуру человека [2, 12].

Исходя из вышесказанного, мы полагаем, что эмоциональная компетентность – открытость человека своим эмоциональным переживаниям и способность ими управлять – является показателем психологического здоровья человека, обеспечивает эффективное межличностное взаимодействие и оказывает важнейшее влияние на эффективность адаптационного процесса личности и социализацию в целом. Следовательно, становление гуманистических ценностей в нашем обществе невозможно без развития эмоциональной компетентности личности.

Нами было организовано и проведено исследование, целью которого явилось изучение особенностей эмоциональной сферы, влияющих на эффективность адаптации личности. В качестве важнейших составляющих эмоциональной сферы нами были исследованы эмоциональный интеллект и переживание субъективного благополучия личности. Базу исследования составили несовершеннолетние подросткового возраста - учащиеся общеобразовательных школ г.Комсомольска-на-Амуре в возрасте 14-16 лет разного пола. В экспериментальную группу были включены подростки без выраженных отклонений в поведении, определяемые нами как социально адаптированные (всего 119 человек). Контрольную группу составили подростки, характеризующиеся различными формами дезадаптивного поведения и состоящие на внутришкольном учете и на учете в отделе по делам несовершеннолетних (всего 82 человека).

В качестве диагностических методик использовали опросник ЭмИн Д.В. Люсина, методику определения эмоционального интеллекта Н. Холла, шкалу субъективного благополучия М.В. Соколовой, многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина; методы статистической обработки данных «Статистика 6.0».

Разнообразие появившихся в последнее десятилетие моделей эмоционального интеллекта вызвало необходимость их классификации. В настоящее время существует две классификации моделей. Первая модель, модель способностей – эмоциональный интеллект как когнитивная способность (Д. Майер, П. Сэловей). Вторая – модель, которая трактует эмоциональный интеллект как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик (К.В. Петридес, Э. Фехнер, Р. Бар-Он, Д. Гоулман и др.).

Широкую известность получила трактовка эмоционального интеллекта Д.В. Люсина: «…способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [7]. Д.В.Люсин представляет эмоциональный интеллект как конструкт, имеющий двойственную природу и связанный, с одной стороны, с когнитивными способностями, а с другой стороны – с личностными характеристиками. Эмоциональный интеллект – это психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обусловливают его уровень и специфические индивидуальные особенности. С. Космитский и О.П. Джон выделяют две самостоятельные группы критериев в структуре эмоционального интеллекта: «когнитивные» и «поведенческие» [3].

Анализ основных теорий эмоционального интеллекта, существующих на данный момент, позволяет выделить основные его компоненты: когнитивные способности (распознавание и идентификация эмоций) и личностные характеристики, которые, в свою очередь делятся на поведенческий (эмоциональная саморегуляция: контроль выражения своих эмоций, вызов желательных эмоций у себя/у другого, устранение нежелательных эмоциональных состояний у себя/у другого) и эмоциональный компоненты (эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмпа-

тия, доминирующее настроение). В теории эмоционального интеллекта предполагается, что доминирующее настроение должно быть с положительной валентностью, то есть человеку с достаточно хорошо развитым эмоциональным интеллектом присущ оптимизм. Необходимо также учитывать, что данные способности и компоненты разнонаправлены, то есть внутриличностные и межличностные. Эмоциональный интеллект – это динамичный конструкт, который развивается в течении жизни человека [1, 4, 8].

Субъективное (психологическое) благополучие рассматривается нами как показатель эмоциональной сферы потому, что главным критерием данного феномена, наряду с объективной успешностью (социальное, физическое, психологическое и соматическое здоровье) существует субъективное переживание благополучия, проявляющееся в ощущении счастья и удовлетворенности жизнью в целом. Субъективное благополучие является комплексным эмоциональным переживанием, в структуре которого выделены пять компонентов.

Первый - аффективный компонент субъективного благополучия. Представлен балансом положительный и отрицательных аффективных переживаний: субъективное ощущение счастья; общая удовлетворенность жизнью; отсутствие выраженной тревожности, депрессивных симптомов; эмоциональный комфорт (М. Аргайл, Н. Брэдбурн, Э. Динер, Н.К. Бахарева, А.В. Воронина, А.Е. Сазонтов, П.П. Фесенко и др.).

Второй – метапотребностный компонент субъективного благополучия. Предполагает личностный рост (мера самореализации); возможность реализации базовых потребностей в автономии, компетентности, связи с другими (Дж. Бьюдженталь, Н.К. Бахарева, А.В. Воронина, Э. Деси, А. Маслоу, А. Меннегети, Р. Мэй, Р. Райан, К. Рифф, П.П. Фесенко, В. Франкл, Э. Фромм, К. Хорни, Р.А. Эммонс, М. Яхода и др.).

Третий – мировоззренческий компонент субъективного благополучия. Предполагает наличие целей, занятий, убеждений, придающих жизни смысл; чувство осмысленности своего прошлого и настоящего (К. Рифф, П.П. Фесенко и др).

Четвёртый – интрарефлексивный компонент субъективного благополучия предполагает самопринятие, позитивную самооценку себя и своей жизни в целом, осознание и принятие не только своих положительных качеств, но и своих недостатков, внутренний контроль, развитое самопознание (Н.К. Бахарева, Дж. Бьюдженталь, А.В. Воронина, Э. Динер, А. Маслоу, К. Рифф, А.Е. Сазонтов, П.П. Фесенко, В. Франкл, М. Яхода и др.).

Пятый – интеррефлексивный компонент субъективного благополучия. Представлен компетентностью в отношении с окружающей средой, гармоничными отношениями с миром, осознанием человеком самого себя в контексте отношений с собой, другими людьми, обществом, природой (Дж. Бьюдженталь, А.В. Воронина, А. Маслоу, К. Рифф, А.Е. Сазонтов, П.П. Фесенко, В. Франкл и др.).

В нашем исследовании мы изучили показатели психологической культуры (особенности эмоционального интеллекта, субъективного благополучия) и адаптивных способностей в выборке подростков с девиантным и нормативным поведением.

Систематизация полученных в процессе исследования результатов позволила выявить интегральные различия между исследуемыми группами подростков.

Согласно анализу полученных результатов, для большинства подростков с девиантным поведением (83,1%) характерен низкий уровень развития общего эмоционального интеллекта. Испытуемые контрольной группы продемонстрировали низкий уровень эмоциональной осведомленности, низкий уровень эмпатии. Испытуемые

контрольной группы испытывают значительные трудности в распознавании и понимании своих и чужих эмоций, не умеют управлять эмоциями и контролировать собственные эмоциональные состояния. При этом статистически значимых различий по изучаемому признаку между испытуемыми контрольной группы разного пола нами не выявлено.

Большинство подростков с нормативным поведением (40,2%) продемонстрировали средний уровень развития общего эмоционального интеллекта. Согласно анализу полученных результатов, эмоции для испытуемых экспериментальной группы выступают факторами самомотивации, сформированная способность к эмпатии обеспечивает конструктивность межличностного взаимодействия с окружающими. Испытуемые экспериментальной группы продемонстрировали способность понимать свои и чужие эмоции и управлять ими. При этом нами выявлены статистически значимые различия по изучаемому признаку между испытуемыми экспериментальной группы разного пола: способность распознавать эмоции развита выше у девочек (p=0, 008736).

Анализ полученных результатов показал, что испытуемые экспериментальной и контрольной групп обладают средним (умеренным уровнем) субъективного благополучия. Полученные результаты свидетельствуют, что выраженных эмоциональных проблем у испытуемых нет, но о полном эмоциональном комфорте исследуемых подростков полученные результаты также не свидетельствуют. При этом нами выявлены статистически значимые различия по изучаемому признаку между испытуемыми экспериментальной и контрольной группами (p=0,000016 при p<0,05).

Полученные результаты указывают на различную выраженность критериев субъективного благополучия у исследуемых групп подростков. У подростков с девиантным поведением выражена психоэмоциональная симптоматика, что не характерно для подростков с нормативным поведением. Кроме того, девиантные подростки не испытывают теплых, глубоких чувств и эмоциональной привязанности к семье и/или друзьям, в отличие от подростков без отклонений в поведении.

Согласно анализу полученных результатов, уровень развития адаптивных способностей у подростков с нормативным поведением выше по сравнению с подростками с девиантным поведением. Также испытуемые контрольной группы продемонстрировали средний уровень нервно-психической устойчивости, сформированные коммуникативные способности, относительно высокий уровень моральной нормативности и низкий уровень суицидального риска. Испытуемые экспериментальной группы продемонстрировали низкий уровень адаптации, признаки акцентуаций, низкий уровень развития коммуникативных способностей и высокий уровень суицидального риска. Кроме того, для подростков с девиантным поведением характерен дуализм чувств: с одной стороны оптимистичный взгляд в будущее, с другой – полное безразличие к собственной жизни, с одной стороны доминирование приподнятого настроения, с другой – стойкие депрессивные мысли.

Таким образом, исходя из анализа полученных результатов исследования, прослеживается тесная связь успешности адаптации подростков с особенностями развития эмоционального интеллекта. Поэтому педагогам и психологам образовательных учреждений стоит обратить особое внимание на развитие эмоциональной сферы и психологической культуры в целом у своих воспитанников с целью их эффективной социализации и профилактики дезадаптивных тенденций в поведении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айгунова О.А. Особенности базовых компонентов эмоционального интеллекта математически одаренных юношей с разной учебной успешностью: Автореф.канд.дис. М., 2011.

2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78-86.

3. Белкина О.А. Феноменология эмоционального интеллекта // Вестник МГПУ. Серия педагогика и психология. 2009. №4 (10). С. 47-62.

4. Ерохина Е.В. Стратегии преодолевающего поведения и социальной адаптации при различных профилях эмоционального интеллекта: Автореф. канд. дис. Краснодар, 2011.

5. Ерохина Е.В., Ясько Б.А. Прогнозирование психологических ресурсов стресс-устойчивости и социальной адаптации личности: методич. пособие. Краснодар: изд-во Интститута им.К.В.Россинского. 2010. 64с.

6. Липунова О.В. Эмоции как базовый компонент в структуре адаптивного поведения личности (на примере личности подростков и юношей): Автореф.канд.дис. Хабаровск, 2002.

7. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, Измерение, исследования. Труды Института психологии РАН / Под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. М.: Изд-во ИП РАН, 2004. С. 29-35.

8. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. М.: «КСП+», 2003.

9. Попова М.В. Формирование психологической культуры личности. М.: Просвещение, 1999.

10. Плужников И.В. Эмоциональный интеллект при аффективных расстройствах: Автореф.канд.дис. М., 2010.

11. Ширяева О.С. Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности: Автореф.канд.дис. Хабаровск, 2008.

12. Сайт «Формирование психологической культуры личности»: http://old.prosv.ru/metod/egorova/index.html

13. Сайт «Психологическая культура личности»: http://www.allbest.ru/

THE CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL SPHERE AFFECTING ON ADAPTATION AS THE REZULTS OF PERSON`S PSYCOLOGICAL CULTURE

© 2013

E.V. Salogub, postgraduate student

Amursk-humanitarian-pedagogical State University, Komsomolsk-on-Amur (Russia), lenasalogub@mail.ru

УДК 316.6

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕВОСТОРОННИМ ПРОФИЛЕМ ЛАТЕРАЛЬНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ

© 2013

М.А. Ситникова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Белгород (Россия), furmanchuk@bsu.edu.ru

Функциональная асимметрия мозга является одним из важнейших свойств индивидуальности, выступает одним из факторов, определяющих психофизиологические механизмы адаптации личности, особенности развития познавательной и регуляторно-волевой сфер.

Проблема функциональной асимметрии мозга (ФАМ) в настоящее время активно разрабатывается в рамках нейропсихологии индивидуальных различий (Л.С. Цветкова, В.А. Москвин, А.П. Чуприков) и нейропсихологии детского возраста (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, А.В. Семенович). Характер и динамика становления функциональной организации мозговых систем относятся к причинному уровню определения специфики психического развития личности, наряду с нейробиологическими особенностями развития и социальной ситуацией развития [1, с. 89].

Значимость изучения индивидуальных способов и критериев категоризации социокультурного пространства у школьников с левосторонним профилем латеральных предпочтений определяется существенным возрастанием в детской популяции случаев леворукости, увеличения числа младших школьников, демонстрирующих большое количество левосторонних моторных и сенсорных предпочтений, которые рассматриваются как внешние маркеры специфики функциональной асимметрии мозга. Выявление условий гармоничного личностного и интеллектуального становления правполушарных школьников в процессе воспитания и обучения; а также определение направления и условий конструктивного преодоления возможной социально-личностной дезадаптации на разных этапах обучения является одной из существенных социально-психологических проблем общеобразовательной школы на современном этапе развития общества.

Функциональная асимметрия головного мозга имеет биосоциальную обусловленность и претерпевает изменения с момента рождения вплоть до 18-тилетнего возраста. На ранних этапах онтогенеза у большинства детей выявляется правополушарный тип реагирования, так как созревание правого полушария идет более быстрыми темпами, чем левого. Чем меньше возраст детей, тем больше вероятность демонстрирования ими левосторонних латеральных предпочтений, наличие которых, не является демонстрацией истинной амбидекстрии или левшества и отражением своеобразия становления межфункциональных взаимодействий [3, с. 211].

Существенные изменения в межполушарном взаимодействии отмечаются на начальном этапе школьного обучения, когда происходит латерализация функций головного мозга. Однако сдвиг межполушарной асимметрии в сторону абсолютного господства левополушарной стратегии мышления является не только биологической функцией взросления, но и результатом культурных традиций, социальных влияний и обучения [3, с. 221].

Статистические данные показывают, что среди взрослого населения левшей встречается значительно меньше, чем в детской популяции. Это объясняется тем, что процент левшей резко снижается с увеличением возраста. И даже у детей неодинако-

вое количество левшей в разные возрастные периоды: чем меньше возраст, тем больше процент встречаемости левшества. От рождения до 3 лет количество праворуких увеличивается от 50% до 85% и к 7-милетаему возрасту достигает 90%. При этом отмечают следующие стадии развития: леворукий, билатерал, праворукий [4, с. 155]. Объясняется этот факт спецификой развития межполушарного взаимодействия и проявляется в задержке формирования у ребенка межполушарных взаимоотношений и закрепления специализации, доминантности левого полушария мозга относительно всех динамических, поступательно разворачивающихся во времени двигательных функций (еда, пользование бытовыми приборами, рисунок, письмо и т.п.). По мере наращивания функционального потенциала левого полушария в таких случаях происходит «перерождение» левши в правшу.

Возможность анализа психических особенностей школьников с позиции единой нейро-био-социальной природы развития личности, учет онтогенетических особенностей становления латерализации является реальным условием эффективной помощи категории леворуких школьников, прогнозированием их успешности – неуспешности в школьном обучении.

Категория леворуких школьников является разнородной, малоизученной. Леворукий ребенок отличается по своему психическому развитию от праворуких сверстников своеобразием восприятия окружающей действительности, запоминания, нестандартными стратегиями мышления, спецификой аффективно-эмоциональных проявлений.

Левшество и леворукость как один из вариантов нормального развития личности обусловлены доминированием правого полушария мозга. Для правого полушария головного мозга характерны синтетичность, доминирование интуиции, непроизвольные формы реализации психических процессов, одновременная обработка больших объемов информации в виде образов и других невербальных сигналов. Данное полушарие головного мозга определяет пространственно-образное, интуитивное, трехмерное мышление, которое создает живой и полнокровный, натуральный образ мира во всей полноте его многообразия и сложности, в целом со всеми его составными элементами [2, с. 117].

В современном обществе произошел положительный сдвиг в сторону признания особых образовательных потребностей и возможностей леворукого ребенка, отказа от переучивания левшей. Однако ежедневно леворукие школьники сталкиваются с «декстрастрессом» - стрессом праворукой среды. В период адаптации к условиям школьной системы левши оказываются в ситуации двойного стресса. В результате постоянно испытываемых неудач ребенок не уверен в своих силах, тревожен, неудовлетворен, подавлен.

Леворукие дети вследствие повышенной «энергозатратности» протекания психических процессов часто перевозбуждаются, утомляются, у них появляются отвлекаемость и забывчивость, перегружается левое полушарие [5, с. 57]. В сочетании с недостаточной активностью (торможением) ведущего правого полушария появляются раздражительность, непоседливость, беспокойство, сниженный фон настроения.

В настоящее время в нейропсихологии известно несколько классификаций функциональных асимметрий человека. Наиболее популярной является комплексная классификация, в основе которой лежит анализ межполушарного взаимодействия одновременно в трех анализаторных системах (по схеме «рука-ухо-глаз») [3, с. 238].

Основываясь на эти три показателя - «рукость», «глазость», «ухость» - выделяют несколько типов функциональной асимметрии мозга. Латеральный фенотип пред-

ставляет собой набор внешних признаков, которые показывают, какую сторону в том или ином действии предпочитает человек.

Данная классификация была положена в основу использованного в исследовании комплекса методик для выявления латерального фенотипа, то есть особенностей латеральных предпочтений у младших школьников.

Комплексная диагностика профиля латеральных предпочтений позволяет выявить тип межполушарной асимметрии мозга, установить степень левшества. Оценка профиля латеральных предпочтений может проводиться фронтально, она несложна технически и сжата во времени. Комплексная диагностика включала практические пробы на выявление моторной (ведущие рука, нога), сенсорной (ведущие глаз, ухо) и когнитивной (доминирующее полушарие) асимметрии.

В систему оценки профиля латеральности были включены:

- «карты латеральных признаков», в которых учитываются как данные опросника Аннет, так и такие пробы как переплетение пальцев, перекрест рук на груди, голеней и стоп, тип апплодирования, тест «колено на колено», ведущее ухо в «разговоре по телефону», ведущий глаз в тесте «карточка с дырочкой».

- система тестов М. Озьянс, которая представляет собой практические пробы, в основном бытовые действия, такие как наколоть, нанизать бусины, продеть нитку в иголку, перелить воду из одного сосуда в другой, зажечь спичку и т.д. Предлагаемые в тестах действия не являются повседневными и привычными для испытуемых, требуют точности, хорошей координации движений, ловкости, что позволяет получить достоверную картину превосходства одной руки над другой.

- пробы для определения степени леворукости (автор О.Б. Иншакова), позволяющие выявить выраженную леворукость, слабую леворукость и амбидекстрию. Тесты включают две группы проб: «основные» пробы, т.е. действия, которые практически всегда находятся под контролем взрослых (в какой руке держит ложку, ручку, ножницы); и «неосновные» пробы, т.е. действия, на выполнение которых взрослые редко специально обращают внимание (какой рукой поднимает с пола игрушку, стряхивает крошки со стола, машет на прощание).

Статистическую обработку результатов осуществляли с помощью многофункционального критерия ф*** (**углового преобразования Фишера).

В исследовании принимали участие 157 младших школьников г. Белгорода (Россия) в возрасте от 7 до10 лет.

При анализе динамики доминирования левосторонних латеральных признаков у младших школьников отмечается статистически достоверное ($ф^* = 2{,}041$, при $p < 0{,}05$) сокращение количества школьников, демонстрирующих левосторонние латеральные предпочтения к 10 годам. Из 75 испытуемых в возрасте 7 - 8 лет 27 человек продемонстрировали преобладание левосторонних предпочтений, что составляет 37% от общего количества детей. У детей в возрасте 9 - 10 лет (общее число 82 человека) было выявлено, что к категории учащихся, демонстрирующих доминирование левосторонних латеральных предпочтений, относятся 13 человек, что составляет 17% испытуемых от общего числа детей.

Значительное количество левшей и леворуких детей в возрасте 7-8 лет свидетельствует о несовершенстве на данном возрастном этапе межфункциональных взаимодействий полушарий головного мозга в соответствие с нормативным становлением прогрессирующей латерализации. Тогда как неуклонное снижение (в процентном отношении) к 9-10 годам количества детей в данной категории отражает специфику

становления пространственно-функциональной организации мозговых систем, проявляющуюся в формировании латеральных предпочтений.

При определении степени леворукости у школьников было выявлено, что в возрасте 7 -8 лет:

- выраженную леворукость имеют 8 человек, что составляет 44% испытуемых.
- слабо выраженную леворукость демонстрируют 4 человека, что составляет 23% от общего числа испытуемых левшей.

При определении степени леворукости у школьников в возрасте 9 - 10 лет было выявлено, что:

- к категориям детей с выраженной леворукостью относятся 4 человека, что составляет 30% от общего числа леворуких испытуемых.
- категория со слабо выраженной леворукостью представлена 40% испытуемых.

В целом была выявлена специфика динамики проявления леворукости в разных возрастных группах. Она заключается в снижении количества амбидекстров и детей с выраженной леворукостью и в увеличении количества школьников со слабо выраженной леворукостью к 10 годам. Это объясняется нормативным становлением прогрессирующей латерализации как отражением поэтапного закрепления иерархии, дифференцированных подкорково-корковых, внутри и межполушарных взаимодействий.

Также в ходе исследования были проанализированы отличительные особенности школьников с левосторонним профилем латеральных предпочтений. Образовательный портрет левши выглядит следующим образом. Леворукие могут хуже понимать и анализировать ситуации, могут иметь несколько сниженный словарный запас, хуже овладевать навыками чтения и письма, зато у них часто отмечаются более высокие математические способности. При освоении учебной деятельности в младшем школьном возрасте у левшей возникает, как правило, ряд трудностей, связанных, прежде всего, с недостаточной сформированностъю зрительно-пространственных представлений, нарушением или недоразвитием мелкой моторики и координации движений пальцев рук.

Доминирование правого полушария определяет склонность к творчеству, а также конкретно-образный характер познавательных процессов. При постижении нового и незнакомого леворукие дети больше ориентируются на чувственные ощущения (зрительные, осязательные и др.), поэтому им требуется опора на рисунок, натуральный объект или какое-либо другое вспомогательное средство. Чтобы запомнить новую информацию, «правополушарные» дети опираются на свои визуальные и тактильные ощущения.

Леворукие школьники значительно чувствительны к мельчайшим изменениям в цвете и форме предмета, более индивидуализируют окружающий мир.

Леворукие дети обычно более ранимы, эмоциональны, подвижны, тревожны, хуже привыкают к смене обстановки. Они достаточно открыты для окружающих, наивны, непосредственны в выражении чувств, внушаемы. Человек с преобладанием правого полушария предрасположен к созерцательности и воспоминаниям, он тонко и глубоко чувствует и переживает события и жизненные обстоятельства. Часто действуют, опираясь на сиюминутное настроение, их легко огорчить и они так же легко могут заплакать или прийти в состояние ярости. Многие из них медлительны при рисовании, письме и другой ручной деятельности, но при этом, наоборот, гиперактивны

в свободной деятельности. То есть медлительность при выполнении тонких координированных движений может сочетаться с общей моторной расторможенностью.

Для леворуких характерна также противоречивость их психоэмоциональной сферы: потребность в общении - застенчивость, стремление к лидерству - комформность, потребность в высокой оценке - низкая саморегуляция поведения. Быстрое и прочное усвоение социальных норм и правил выступает как основное качество левшей. Это определяет их ответственность, обязательность, общительность. Но часто в сочетании с неуверенностью в себе и своих силах.

Для левшей обычно трудна работа в больших группах при жестко регламентированных условиях и строгом соподчинении. Для них более приемлема индивидуальная работа, в которой можно проявить собственную инициативу и интуицию, креативность и богатое воображение, фантазию.

В младшем школьном возрасте основными проблемами, связанными с адаптацией леворуких детей к школе, являются: школьная неуспешность, неврозы, проявления чрезмерной эмоциональной лабильности

К основным проблемам и трудностям левшей относятся:

- неуверенность в себе,
- стойкое ощущение одиночества,
- проблемы с концентрацией внимания и запоминанием - трудно собирается с мыслями, теряет нить разговора, плохо запоминает учебный материал;
- колебания настроения - в течение дня периоды подъема несколько раз сменяются плаксивостью, часто плачет без явной причины;
- раздражительность и вспыльчивость - снижается самоконтроль над поведением;
- беспокойство - не сидится на месте, ерзает, что-то перекладывает или теребит, вскакивает, потом опять садится или возвращается к игрушкам;
- боязнь тишины - неприятно, когда окружает тишина, включает громко телевизор, но может быть и противоположное явление - болезненно реагирует на любой шум, вздрагивает от резких звуков.

Даже признание особых образовательных потребностей леворуких детей, отказ от переучивания левшей не являются решением проблемы успешной адаптации данной категории детей к школьной системе, которая преимущественно ориентирована на развитие левого полушария и логического мышления в становлении мыслительной деятельности младших школьников. Обучение леворуких детей по методикам, ориентированным на праворуких (без элементов адаптации), приводит к нарушению механизма межполушарного взаимодействия и угнетению функций правого полушария. Это приводит к ослаблению внимания, замедлению темпа интеллектуальной деятельности, развитию неустойчивости психической деятельности, что, в конечном счете, обуславливает существенные трудности в обучении.

Обучение левшей и школьников с преобладанием левосторонних признаков по методикам, ориентированным на праворуких учеников должно содержать элементы адаптации и включать специально организованные коррекционно-развивающие занятия. В организации образовательного процесса левшей следует учитывать особенности их эмоционального состояния, не провоцировать фиксацию на леворукости, создавать благоприятные условия для проявления и развития индивидуальности, необходимо поддерживать в детях чувство оптимизма, уверенности в себе, активного отношения к жизни.

Для леворуких школьников необходимо делать упор на социальную значимость того или иного вида деятельности. Для них характерна ориентация на высокую оценку похвалу. Большой интерес вызывает эстетическая сторона изучаемых предметов и явлений.

Технологическое решение данной проблемы заключается во включении в образовательные программы комплекса развивающих занятий для младших школьников, демонстрирующих левосторонние латеральные предпочтения, направленных на интегрированное развитие левого и правого полушария с целью их личностного и интеллектуального развития и эффективного школьного обучения.

Комплекс развивающих занятий включает 2 основных блока:

1) коррекция «школьной неуспешности», преодоление возможных трудностей при освоении основных модулей образовательной программы;

2) развитие креативности, социальной активности и позитивной эмоциональности.

В первый блок вошли упражнения на развитие мелкой моторики и упражнения на развитие зрительно-моторной координации и зрительной памяти.

Один из важных аспектов развития леворукого ребенка и условие его успешности в обучении письму - это развитие мелкой моторики и координации движений пальцев рук. К основным методикам и приемам относятся: разминание пальцами пластилина, глины; прокатывание каждым пальцем левой и правой руки мелких камешков, бусинок, шариков; пальчиковые упражнения и пальчиковый театр; завязывание узлов на веревке, шнуре; закручивание шурупов, гаек; оригами; рисование в воздухе и на песке; игры с песком и водой; рисование различными инструментами (карандашом, ручкой, мелом, красками, пальцами, ватным тампоном, углем и др.); плетение из бумаги, проволоки, бисера; складывание фигур из палочек и спичек.

Для развития зрительно-моторной координации и зрительной памяти для леворуких школьников предлагаются задания на копирование фигур и графических элементов, дорисовывание в них недостающих элементов, выполнение графических диктантов.

Второй блок включает упражнения на развитие образности и креативности; упражнения на преодоления тревожности, обидчивости и застенчивости, развитие лидерских качеств.

Для развития таких особенностей, как образность мышления, эмоциональность и целостность восприятия, обобщенность, креативность, нетрадиционные подходы к решению задач в программе используются различные арт-технологии, которые представляют собой активные формы работы, направленные одновременно на гармоничное развитие когнитивной, личностной, аффективной, коммуникативной сфер. Они обеспечивают детям эмоциональный комфорт, открытость межличностному взаимодействию, открытость в выражении чувств, принятие себя и других, осознание собственных мотивов, разрушение привычных ролевых стереотипов.

К основным формам арт-технологий, представленным в комплексе развивающих занятий, относятся: тестопластика; изотерапия и арт-дизайн; создание куклы из фольги; сказкотерапия; танцевальная терапия; телесно-ориентированная терапия; ролевые игры; тренинги; психодрама.

Тестопластика предполагает создание из соленого теста фигурок людей, животных, различных предметов (ваз, шкатулок), картин. Все это в последствие может быть раскрашено с помощью гуаши. Также можно совмещать тесто с другими материалами: горохом, фасолью, веточками, палочками, бусинами и т.д.

В арт-дизайне используется цветосветопсихология, «кляксография», «волшебные» пятна, дорисовывание рисунка из двух-трех произвольно изображенных на листе линий, где детям предлагается, используя предложенные стимулы, воспроизвести или придумать целостный объект и предать ему осмысленность. Трафаретное рисование предполагает заполнение контуров животных, человека, моделей техники с помощью букв, цифр, геометрических фигур, или их элементов, рисование с использованием оригинальных техник - изображение человека с помощью фруктов, машины с помощью цветов.

Методика создания куклы из фольги позволяет развить творческую экспрессию и сформировать образ самого себя. Обеспечивает возможность наглядной проекции: осмысление чувств, опыта переживаний через символическую репрезентацию. Применение танцевальной и телесно-ориентированной терапии включает свободный танец, зеркальный танец, танец веселых зверушек, «телесное» рисование, массаж с элементами игры.

Сказкотерапия, ролевые игры и психодрама в предлагаемом комплексе используются в интегрированных занятиях для развития и коррекции лидерского потенциала, преодоления тревожности, ослабления агрессивных проявлений через сюжеты сказочного содержания на основе произведений русского фольклора, народных и авторских сказок. Детям-лидерам предлагается проигрывание ролей отвергаемых и ведомых героев (аутсайдеров) с целью коррекции лидерского потенциала. Детям, не обладающим выраженными лидерскими качествами, предлагаются роли героев-лидеров, как отрицательных, так и положительных.

Таким образом, учет профиля латеральности (ПЛ) в комплексном психологическом диагнозе выступает одним из факторов, определяющих возможные школьные трудности левшей при освоении различных модулей школьной программы. Интегрированное развитие левополушарного и правополушарного мышления у школьников выступает условием гармоничного личностного и интеллектуального развития и эффективного социального развития школьников с левосторонним профилем латеральных предпочтений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под ред. Л.С. Цветковой. 2-е изд., испр. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. 296с.

2. Москвин В.А. Межполушарные отношения и проблема индивидуальных различий. Оренбург: ИПК ОГУ, 2002. 288с.

3. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2006. 384с.

4. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста. М.: Генезис, 2008. 319с.

5. Чуприков А.П., Волков Е.А. Проблема леворукости. Николаев: Атолл, 2004. 88с.

THE PECULIARITIES OF SOCIAL DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN WITH LEFT-SIDED LATARAL PROFILE

© 2013

M.A. Sitnikova, candidate of psychological sciences, associate professor of the department of psychology

Belgorod State National Research University, Belgorod (Russia), furmanchuk@bsu.edu.ru

УДК 316.346.32-053.6

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

© 2013

И.Н. Старик, кандидат социологических наук, ассистент кафедры «Психология»

ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю.А.», Саратов (Россия), irinastarik@mail.ru

С наступлением подросткового возраста увеличивается риск формирования асоциального поведения (совершение правонарушений, употребление наркотических средств и алкоголя, уход из дома, суицидальное поведение). Эти проблемы обусловлены самой ситуацией взросления, трудностями формирования собственного «Я». От того, в каких условиях, под влиянием каких факторов протекают взаимосвязанные процессы интериоризации, социальной адаптации и социализации во многом зависит социальное самочувствие старшеклассников, их самоопределение. Согласно А.В. Мудрику, социализацию можно трактовать как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах [2, с. 9]. Социализация индивида сочетается с социальной адаптацией, в данном случае социальная адаптация понимается как процесс и результат активного приспособления индивида к определенным условиям новой социальной среды [4, с. 3]. Вопросы социальной и психической адаптации к изменениям в постсоветский период исследовались Константиновским Д.Л., Дёминым А.Н., Дербенёвым Д.П.. Согласно А.Н. Дёмину, современная социальная ситуация характеризуется динамизмом, неравномерностью, противоречивостью; ростом социальной мобильности, повышением роли образования; утратой чувства определенности в отношении будущего [1, с. 5]. В подобной ситуации для человека важно умение мобилизовать все свои силы на достижение поставленной цели, а также умение принять условия реальной жизни.

Опираясь на определения, данные в психологической и социологической литературе, мы делаем вывод о том, что старшеклассники, обладающие высоким социальным статусом в школьной среде, способные к самоконтролю, имеющие адекватные социальные связи и удовлетворенные этими связями адаптированы к школьной среде. При этом следует учитывать, что как в группе старшеклассников, так и в школе в целом существует система формальных и неформальных отношений. И не исключены случаи, когда с одной стороны школьник нормально учится, его поведение не нарушает требования школы, но с другой стороны – он не участвует в системе неформальных отношений, у него проблемы во взаимоотношениях с одноклассниками, либо с другими школьниками. Такого ученика можно считать адаптированным с точки зрения формальной системы школьных отношений, и неадаптированным с точки зре-

ния неформальных отношений. Такие случаи имеют место быть и требуют к себе внимания специалистов.

Школа наряду с семьей является важнейшим агентом социализации подрастающего поколения, поэтому так важна роль школы в разрешении проблем подростков. От того, какими образовательными и воспитательными ресурсами обладает школа, во многом зависит успешность процесса социализации и социальной адаптации ребят, их дальнейшая взрослая жизнь.

Данная работа опирается на данные, полученные в результате исследований среди старшеклассников и специалистов, работающих в школах: учителей, психологов, социальных педагогов. На социального педагога сегодня возлагаются функции социальной работы со школьниками, в самом общем виде смысл деятельности социального педагога состоит в создании условий для относительно направляемой социализации личности. В конечном счете вся деятельность и социального педагога и школьного психолога должна способствовать созданию обстановки психологического комфорта и безопасности личности обучающихся, обеспечению охраны их жизни и здоровья, установлению гуманных, нравственно здоровых отношений в социальной среде.

В современных условиях также актуализируется значимость правозащитной деятельности, одной из задач которой является защита прав детей. В ситуации социально-экономической нестабильности общественной жизни дети, неспособные в силу возраста сформулировать свои права и обеспечить свою защиту, становятся наиболее уязвимой частью населения. Зачастую уже на школьной ступени образования дети сталкиваются с различными проблемами: постоянно возрастающие требования образовательной среды, проблемы со здоровьем, группа социально-правовых проблем, которая может включать в себя малообеспеченость, проживание в неблагополучной семье, нарушение прав детей. В процессе опроса школьники также назвали такие проблемы: конфликты с ровесниками, отсутствие понимания со стороны взрослых (родителей и учителей).

Специалистам, призванным непосредственно разрешать социально-психологические проблемы школьников необходимо помнить, что «на индивида влияют внешние «давления» и внутренние «стрессы», происходящие от конфликтов внутри него самого» [3, с. 47], поэтому деятельность социального педагога и школьного психолога должна быть ориентирована не только на школьников, но и на их ближайшее социальное окружение, прежде всего на родителей, поведение которых оказывает значительное влияние на психическое и социальное самочувствие подростков. С позиции психодинамической модели важна комплексная диагностика проблем ребенка и его семьи, именно результаты исследования должны составить основу коррекционной работы. С точки зрения когнитивно-поведенческой модели социальной работы главными задачами деятельности социального педагога и школьного психолога являются развитие желательных форм поведения подростка и ослабление нежелательного поведения, с тем, чтобы его действия соответствовали требованиям, предъявляемым школьной средой.

Если специалисты действуют с позиции «модели жизни» экологической теории, то целью практической деятельности станет улучшение адаптации людей к окружающей их среде путем смягчения воздействия жизненных стрессоров, обогащения индивидуальных и социальных ресурсов. В данной ситуации деятельность социального педагога и психолога, будет ориентирована не только на ученика школы, но и на его семью. Работа специалистов включает в себя следующие этапы: диагностика

семьи (определить факторы, влияющие на поведение матери и ребенка); поддержка семьи, информирование о социальных службах, которые, осуществляют социальную защиту семьи, сотрудничество с медицинскими учреждениями, кроме того, необходимо привлечь к решению проблемы социальное окружение семьи – родственников и знакомых; консультирование родителей и детей с целью наладить нормальное функционирование семьи (обсудить нормы поведения, надлежащее выполнение родительских обязанностей, обсудить нормы поведения в школе, конфликтные ситуации с педагогами); периодическое взаимодействие с семьей.

Анализ проблем, с которыми сталкиваются старшеклассники, показывает насколько трудно ребятам самостоятельно справиться с возникшими трудностями. Зачастую причины проблем школьника кроются в семье, тогда у него нет возможности обратиться за помощью к близким людям – родителям. Поэтому сегодня одной из сфер социальной работы является школа. Однако, несмотря на развитие социальных технологий, эффективность социальной работы, проводимой в школе остается открытой. Основываясь на данных, полученных в результате анкетного опроса школьников и экспертного интервью, мы можем сделать вывод о том, что большая часть старшеклассников ни разу не обращались за помощью к социальному педагогу и школьному психологу самостоятельно (80,3%). 11,3% наших респондентов указали на то, что редко обращаются за помощью к специалистам. В основном взаимодействие с этой категорией специалистов носит плановый характер, когда социальный педагог или психолог проводят определенные мероприятия среди старшеклассников.

На протяжении десятилетия школа активно участвует в процессе развития ребенка. Воздействие направлено на достижение общей для любой образовательной системы цели, которая заключается в обучении, воспитании и развитии личности. К сожалению, не всегда соотношение этих компонентов не всегда понимается как комплексная задача. Возможен дисбаланс во внимании к интеллектуальному и личностному развитию школьника, при несомненном перевесе первого аспекта. Однако школьное развитие человека как личности и как субъекта деятельности обязательно предполагает формирование личности учащихся как высокоразвитой и открытой системы, способной к саморазвитию, саморегуляции и самоопределению. Проблема социальной адаптации школьников занимает одно из важнейших мест в образовательной среде, особенно при переходе в старшие классы, когда школьники более осознанно готовятся к взрослой жизни.

Результаты социально-психологических исследований позволяют сделать вывод о том, что с наступлением старшего школьного возраста увеличивается вероятность оказаться в трудной жизненной ситуации. Проблемы подросткового возраста, учебные нагрузки, проблемы со здоровьем, новый классный коллектив серьезно затрудняют интеграцию школьника, его социальную адаптацию к изменениям образовательной среде школы, социальным условиям в целом.

Необходимыми условиями успешной адаптации старшеклассников являются: взаимодействие старшеклассника со школьной образовательной средой, которое обеспечивает проявление старшеклассником себя в качестве субъекта образования; совместное выстраивание образовательное пространства старшеклассников, с учетом личных целей, задач, интересов; создание хорошего микроклимата в классном коллективе и в школе в целом.

Важно, чтобы в современном образовательном процессе на первом плане было не просто обучение учащихся предметным знаниям, объем которых постоянно и неуклонно растет, умениям, навыкам, а личность обучающегося как активного деятеля,

имеющего собственные мотивы и потребности. При этом вовлеченность в учебную деятельность, активное участие во внеклассной работе являются основой для дальнейшего самосовершенствования и самореализации подрастающего поколения. Неудовлетворенность условиями в школе и пассивность приводят к нежеланию учиться, нарушению социального взаимодействия старшеклассников, и порой к деструктивным формам поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дёмин А.Н., Харченко И.И., Полуэхтова И.А., Дербенёв Д.П. Социальные изменения в России и молодёжь / Под ред. Магун В.С. М.: Московский общественный научный фонд, 1997. С. 5.

2. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: Издательский дом «Академия», 2004. 304с.

3. Модели в социальной работе – из разных истоков к одному полю деятельности. Гюнн Странд Хадчинсон, Сив Олтедал / Под ред. Р.И. Даниловой. Архангельск: Изд-во Архангельской государственной медицинской академии, 1999. С. 47.

4. Российская энциклопедия / Под общ. ред. Академика Осипова Г.В. М.: Издательская группа НОРМА-ИНФРА-М, 2008. С. 3.

STUDY OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF SENIOR

© 2013

I.N. Starik, candidate of sociological sciences, assistant of the Department «Psychology»
Saratov State Technical University named after Y.A. Gagarin, Saratov (Russia), irinastarik@mail.ru

УДК159.922.77

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НА МОТИВАЦИЮ УЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

© 2013

Л.Д. Старостина, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Дифференциальная психология и психология развития»
ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», Якутск (Россия), lyudmira@inbox.ru

Мотивация учения, несмотря на достаточную изученность, остается одной из комплексных и актуальныхпроблем педагогической психологии. На успешность обучения влияет не только уровень познавательного и интеллектуального развития учащихся, но и мотивационный компонент учебной деятельности. Известно, что посредством воздействия на мотивационную сферу личности ученика возможно достижение более быстрых результатов в повышении качества обучения, нежели простой факт наличия способностей к учению в целом. Эффективность обученияна прямую зависит от соответствующего уровня учебной мотивации. Понятно, что отрицательное или безразличное отношение к учению приводит к низкой успеваемости или неуспеваемости ученика.

В данной статье мы будем говорить о гендерной обусловленности мотивации учения подростков. Влияние гендерных особенностей на поведение и характер деятельности подростковсчитается уже установленным фактом [1, с. 18-21]. И, действи-

тельно, наиболее распространенной проблемой в практике школьного психолога является, обнаруживаемые при диагностике, низкие показатели учебной мотивации среди учащихся-мальчиков по сравнению с девочками. При этом, почти в закономернномпорядке, количество учеников слабоуспевающих или неуспевающих резко увеличивается в период подросткового возраста, и далеепроблема с успеваемостью заходит еще глубже чем старше становится ученик.

Причину данного явления в какой-то мере можно связать с закономерностями онтогенетического развития мальчиков, однако еще до конца не выяснена роль социогенетического фактора.

Если проблема мотивации учения достаточно хорошо изучена в психологии и имеет солидную теоретико-методологическую базу, заложенную отечественными психологамиЛ.И.Божович (1972),Е.П.Ильиным (1984, 2000, 2007), Е.Б. Гончаровой (1984, 2000), А.К.Марковой (1985,1990), Славиной Л.С.(2004), Т.Д. Дубовицкой (2003) и др., то вопрос о гендерных аспектах проблемы мотивации учения недостаточно освещен и разработан, за исключением тех немногих исследований, которые начали проводитьсяс 90-х гг.XX в. (Б.И. Хасан, А.В. Дорохова,1999; Г. Бреслав, 1990; Т.В. Бендас, 2006).

В нашем исследовании ставилась цель – на основе сравнительного исследования выявить гендерную специфику мотивации учения у подростков. Общий объем выборки составил 110 подростков в возрасте 14-15 лет (55 девочек, 55 мальчиков).

В ходе эмпирического исследования проверялась гипотеза о гендерной спецификемотивации учения, при этом предполагалось следующее:

1) у девочек мотивация учения будет более выражена, чем у мальчиков;

2) мотивация учения отражается в академической успеваемости мальчиков и девочек;

3) несмотря на преобладание у подростков андрогинных черт, будут наблюдаться гендерные различия в выборе предпочитаемых учебных предметов.

В соответствии с гипотезой решались исследовательские задачи:

1. Выявить соотношение гендерных признаков (маскулинности-андрогинности-феминности) у современных подростков.

2. Выделить гендерную специфику в структуре мотивации учения.

3. Выявить гендерную специфику в соотношении видов мотивов (познавательного/социального, внешнего/внутреннего и т.д.).

4. Выявить интересы подростков к тем или иным школьным предметам в зависимости от гендера.

Изучение мотивации учения подростков по методике А.В. Литвиной, О.С. Турты, Е.В. Меттус [2] позволило нам выявить общий уровень мотивации учения (МУ) у подростков. Так, в группе девочек преобладает количество тех, у кого отмечается высокий уровень МУ (55%), примерно у трети (29%) этот показатель находится на среднем уровне. В выборке мальчиков преобладают показатели среднего уровня МУ (58%), у более трети (38%) – высокий уровень. Бросается во внимание то, что очень высокий уровень МУ встречается только в выборке девочек (16%), а сниженный уровень МУ – только среди мальчиков (4%). Показательным является и то, что в выборке девочек не обнаружено ни сниженного, ни низкого уровней МУ, а в выборке мальчиков не встречаются показателей очень высокого и низкого уровней МУ.

Далее рассмотрим уровни мотивации учения по выраженности личностного смысла обучения для подростков. Здесь можно отметить следующее: у девочек лич-

ностный смысл обучения имеет показатели соответствующие нормальному (42%) и высокому (38%) уровням. А для мальчиков характерен сниженный (47%) и нормальный уровень личностного смысла учения (40%). Можно предположить, что мотивация учения у мальчиков менее всего определяется личностным смыслом, чем у девочек.

По степени развитости способности к целеполаганию у девочек чаще наблюдается высокий (53%) и очень высокий (26%), чем нормальный (18%) и сниженный (2%) уровни способности к целеполаганию. В выборке мальчиков намного чаще встречается высокий уровень (64%) и примерно у каждого пятого (21%) отмечается нормальный уровень способности к целеполаганию, очень высокий (9%) и сниженный уровни (2%) встречаются только как единичные случаи. Таким образом, в подростковом возрасте в повышении интереса к учению важную роль играет то, насколько подросток оказывается устремленным к более или менее определенным целям.

По направленности мотивации подростков были получены следующие данные: доминирующим у девочек является «позиционный мотив» (55%), который выражается в желании занять определенную позицию в глазах педагогов, родителей, сверстников, не быть хуже других, на втором месте – «учебный мотив» (28%) как стремление к познанию, «игровой мотив» обнаруживается у 17%. В выборке мальчиков также преобладает «позиционный мотив» (75%), на втором месте – «игровой мотив» (18%), однако «учебный мотив» (ориентация на получение знаний) встречается лишь у малой части выборки (6%), «внешний мотив» (привлекательность внешних атрибутов школьника, в школу ходит, потому что «так надо») имеют 2% учеников. При этом у подростков из обеих групп такие мотивы как социальный (главная цель мотива – коммуникативная) и оценочный (главная цель – получение оценок) отсутствуют. Здесь следует отметить, что наиболее оптимальный для успешной учебной деятельности познавательный мотив является присущим только школьницам (одной трети из них), а каждый пятый мальчик-подросток не вполне осознает учебу как «серьезное дело».

Далее мы выявляли преобладание внутренней или внешней мотивации учения. В группе девочек большинство (71%) руководствуются внутренними мотивами, примерно четверть (26%) побуждаются к учебе как внешними, так и внутренними мотивами, лишь небольшая часть девочек (4%) имеют внешние мотивы. В группе мальчиков примерно у половины (49%) имеются внутренние мотивы, у другой половины (49%) – равное соотношение внутренних и внешних мотивов, внешний мотив встречается как единичный случай (2%).

Важным для развития личности подростка является то, как он относится к собственным успехам и неудачам в сфере учебы. Для большинства подростков (69% девочек, 73% мальчиков) характерно амбивалентное отношение к учебе, выражающееся в стремлении к успеху, но боязни неудач, что может определяться как некоторая тревожность, неуверенность в собственных силах. Лишь у 25% девочек и 13% мальчиков имеется уверенное стремление к успеху. Боязнь неудачи в учебе чаще характерна для части мальчиков (15%), чем девочек (5%).

Следующий показатель – это уровень реализации мотива в поведении. Как и было отмечено выше, учебные мотивы реализуются в поведении только у тех учениц (25%), у кого отмечается уверенное стремление к успеху в учебе. У большинства подростков (71% девочек и 70% мальчиков) учебные мотивы в поведении реализуются довольно-таки редко. Показательно то, что у пятой части (22%) мальчиков вовсе отсутствует поведенческая активность при реализации учебных мотивов.

Далее при изучении отношения к учению и учебным предметам по методике Г.Н. Казанцевой [3] выявились достаточно показательные гендерные различия. Так, девочки в отличие от мальчиков в качестве предпочитаемых предметов чаще выбирают русскую литературу (+27,3) и алгебру (+14,6), но «не любят» они русский язык (-29,1) и географию (-25,5). Мальчикам же, в отличие от девочек, свойственно выбирать физкультуру (+52,7), труд (+34,5), физику (+29,1), но им «не нравится» английский язык (-23,6) и алгебра (-2,4). Химию и геометрию «не любят» и те и другие, однако к девочкам это относится в большей степени, чем к мальчикам.

При анализе причин предпочтительного отношения к учебным предметам выявилось, что для большинства девочек «любовь к предмету» продиктована «сознательным интересом» (75%), «просто интересом» (70%), «нужностью для будущей профессии» (67%), «интересным преподаванием» (60%), «желанием поступить в вуз» (58%). При выборе предпочитаемого предмета мальчики руководствуются «сознательным интересом» (82%), «нужностью для будущей профессии» (58%), «обычным интересом» (58%), «желанием поступить в вуз» (58%). Здесь можно заметить, что девочки более «чувствительны (избирательны) к качеству преподавания предмета», чем мальчики. Девочкам также свойственно более эмоционально относиться к учебе – для них важно, чтобы урок (предмет) доставлял им радость и удовольствие. Мальчики же по сравнению с ровесницами более практичны и прагматичны.

Отношение к учению, в целом, у девочек мотивируется желанием добиться полных и глубоких знаний (16%), любовью к процессу учения (15%), чувством долга (15%), желанием расширить умственный кругозор (13%). Мальчиками же движут мотивы долженствования (22%), сам процесс учения (15%), желание расширить умственный кругозор (11%), и, в отличие от девочек, стремление к взрослой самостоятельной жизни, связанной с работой (11%).

Все это отражается и на академической успеваемости в школе – в выборке девочек процент абсолютного качества учебы (с высокими оценками) составляет 55, а у мальчиков – всего 18. Как правило, поголовное большинство мальчиков учатся «средне» (81%), когда как почти половина девочек (45%) являются отличниками и хорошистами учебы.

Следующая задача заключалась в рассмотрении особенностей мотивации учения во взаимосвязи с типом гендерной выраженности. Так, при использовании опросника С. Бема «Маскулинность-феминность» (BSRI; Bem,1974) [4, с. 277-280] в выборке мальчиков было выделено 3 группы: мальчики с выраженной андрогинностью (96%), мальчики с маскулинными показателями (2%) и мальчики с феминными показателями (2%).Среди девочек выявлено только 2 группы: девочки с выраженной андрогинностью (73%), девочки с выраженной феминностью (27%). Как видно из результатов теста, у современных подростков андрогинность (равное соотношение маскулинных и феминных черт) является наиболее выраженной характеристикой личности (почти все мальчики (96%) и более половины (73%) девочек). Однако никакой взаимосвязи между типом гендерной выраженности и теми или иными особенностями мотивации учения мы не обнаружили. Возможно, это объясняется тем, что большинство современных (городских) подростков относятся к андрогинному типу гендерной выраженности.

Пожалуй, более или менее четкие различия в мотивации учения мы могли бы обнаружить при формировании такой выборки подростков, где было бы равное соотношение представителей гендерных типов (феминных, андрогинных, маскулинных девочек или мальчиков). Однако это представляется весьма проблематичным, по-

скольку социализация в условиях современности и традиционной школы проходит без учета «половых различий»и вряд ли в такой системе мы бы нашли необходимое количество представителей гендерных типов по «маскулинности/фемининности».

Итак, наше исследование показало некоторые существенные различия в особенностях мотивации учения девочек и мальчиков подросткового возраста, диктуемые скорее социогенетическими факторами, в частности, полоролевыми стереотипами общества и социализацией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пушкарева Н.А. Гендерная асимметрия социализации // Гендерный подход в педагогике. 2002. Ч.1.

2. Меттус Е.В., Турта О.С., Литвина А.В. Учимся выбирать профиль обучения. СПб.: КАРО, 2006. 128 с.

3. Практикум по возрастной психологии / Под ред Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб., 2001.

4. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. СПб.,2003.

THE INFLUENCE OF GENDER FEATURES ON ADOLESCENT'S LEARNINGMOTIVATION

© 2013

L.D. Starostina, candidate of psychological sciences, associate professor of the department «Differential psychology and Developmental psychology»

North-Eastern Federal University of. M. Ammosov, Yakutsk (Russia), lyudmira@inbox.ru

УДК 159.923.2

ОСОЗНАНИЕ ВРЕМЕННОЙ ПРОТЯЖЁННОСТИ И ОТНОШЕНИЕ К ХРОНОТОПОЛОГИИ СВОЕГО ВОЗРАСТА МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

© 2013

Л.В. Тимашева

ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет», Астрахань (Россия), lavtim@mail.ru

Специфика переходного этапа от младшего школьного к подростковому периоду развития заключается в переживании младшим подростком возрастной раздвоенности («уже не» младший школьник, но «ещё» не подросток и «совсем» не взрослый). Эта раздвоенность проявляется и том, что наряду с незавершёнными задачами развития предыдущего возраста появляются новые задачи развития [6].

Одной из задач развития в переходный период является осознание временной протяжённости собственного Я, включающее детское прошлое и проекцию себя в будущее. Проблема субъективно переживаемого времени – соотношения прошлого, настоящего и будущего этапов развития во всём объёме жизни и в отдельных периодах, в отечественной психологии была поставлена и последовательно разрабатывалась С.Л. Рубинштейном [5]. Исследованием хронотопологических свойств индивидуальной жизни человека занимался Б.Г. Ананьев [1].

В исследованиях О.В. Люсовой обосновывается связь успешного выстраивания своего будущего в зависимости от результатов жизни в настоящем [2, с. 163]. Изуче-

ние временной перспективы как совокупности значимых для личности жизненных целей, отражено в работах Д.И. Фельдштейна [8].

Проблеме реорганизации психологического времени взрослеющего ребёнка посвящены исследования К.Н. Поливановой, Л.Б. Слугиной, Н.Н. Толстых и др. [4, 7]. Рассмотрению целей будущего и их роли в выстраивании временных перспектив посвящены исследования О.В. Люсовой [3].

Анализ переживаний в переходный период, связанных с отношением младших подростков к своему актуальному этапу развития (настоящему) в ряду других возрастов – ранних (прошлое) и последующих (будущее), осуществлялся нами с помощью специально разработанной диагностической беседы «Периоды моей жизни». Целью данной диагностической процедуры стало выявление отношения младшего подростка к трём временным периодам своей жизни – прошлому, настоящему и будущему.

В рамках диагностической беседы были проанализированы высказывания 30 подростков общеобразовательных школ (выборка СОШ) и 30 подростков Центра реабилитации детей-инвалидов (выборка ЦРДИ) в возрасте 10-12 лет.

Формальный анализ проводился с учётом следующих параметров.

1. Последовательность выбора фигур «Символы времени» на каждом этапе беседы отражала направленность актуальных переживаний младшего подростка. Вектор направленности определялся по тому, какой из периодов выбирался первым. Постоянство в последовательности выбора фигур свидетельствовало об устойчивой временной направленности переживаний.

2. Форма и размер выбранного символа соотносились с определёнными характеристиками временных переживаний, их мерой сложности и значимости, заданными инструкцией. Выбор *круга* для обозначения временного периода свидетельствовал о том, что данное время воспринимается как период, в котором происходящее воспринимается без каких-либо сложностей и трудностей, без ссор и конфликтов. Выбор *треугольника* означал непостоянство, напряжённость, конфликтность, существующие в выбранном периоде. Выбор *квадрата* свидетельствовал о ясности, определённости, постоянстве. Предпочтение *«пятна»* – о непонятности, неизвестности, неопределённости событий в данном периоде. *Размер* выбранной фигуры соотносился с мерой значимости соответствующего временного периода для младшего подростка. Значимость определялась масштабностью происходящих в нём событий и отношением к себе как активному участнику этих событий.

3. Пространственное взаиморасположение символических фигур на листе демонстрировало меру интеграции в отношении к трём временным периодам своей жизни – прошлому, настоящему и будущему. Сближение фигур говорило о том, что происходящие события и изменения воспринимаются как взаимосвязанные между собой. Если фигуры были отдалены друг от друга, то это свидетельствовало о том, что происходящие события и изменения воспринимаются подростком как дискретные, не связанные между собой.

Проведённый анализ выборов по параметру «Последовательность» показал, что в обеих группах на первой позиции при выборе чаще всего оказывались события прошлого ($p \leq 0.01$). Переживания младших подростков из группы СОШ оказались менее всего связаны с будущим, а переживания младших подростков из группы ЦРДИ – с настоящим.

Анализ устойчивости в последовательности выбора выявил, что значительное число младших подростков группы СОШ, рассуждая о событиях своей жизни, прежде всего, обращается к событиям прошлого ($p \leq 0.05$). Следует отметить, что эти собы-

тия у них были связаны как с положительными переживаниями *(было всё хорошо; мне понравилась девочка; папа с мамой были вместе и я; я учился хорошо*), так и отрицательными *(мы все ругались; со мной никто не дружил; учёба не получалась*). Несколько менее устойчиво у младших подростков из группы СОШ выражена направленность на настоящее, которое является наиболее актуальным для каждого третьего. Актуальность настоящего определяется значимостью взросления *(я сейчас вырастаю; я уже подросла, как-то изменилась)*, позитивностью изменений социальной ситуации развития *(в моей жизни происходит много интересного; у меня много друзей)*, важностью изменений самого подростка *(для меня всё становится понятным; ясно, что я меняюсь)*. Лишь немногие в своих переживаниях были устойчиво ориентированы в будущее.

Иная картина временного вектора переживаний у подростков группы ЦРДИ. Более половины проявляют устойчивую ретро ориентированную направленность переживаний. Именно в этом периоде жизни содержатся наиболее значимые события, участниками которых они были. Значимость определяется мерой переживания по поводу происшедшего и сопровождается не только позитивно окрашенными переживаниями (получение особого внимания и заботы, отсутствие необходимости самому что-либо решать и т.д.), а также и воспоминаниями о неприятных событиях (получение травмы, обострение основного заболевания, болезненные лечебные процедуры, операции, негативное отношение окружающих и т.д.).

События прошлого, хотя и в меньшей степени, чем у группы ЦРДИ, являются также значимыми и для 40% младших подростков группы СОШ. Значимость этого периода определяется тем, что с ним связаны приятные события, для которых характерны бесконфликтность, определённость и постоянство *(у меня было нормальное понятное прошлое, я не с кем ни ссорился, жизнь была интересная; я уже знаю, что у меня было)*. Даже если и происходило что-то не очень приятное, то *«это уже далеко, и всё в прошлом»*.

В тоже время наиболее значимые для себя события младшие подростки, как правило, связывают именно с будущим (60 % испытуемых в группах СОШ и ЦРДИ). Подростки представляют себя взрослыми, строят планы на будущее, одновременно стремясь к нему *(хочу быстрее туда попасть*) и страшась его неопределённости *(я не знаю, что будет у меня в будущем;…а вдруг там будет хуже; мне всё придётся решать и делать самой)*. В их представлениях в равной степени присутствуют переживания разной модальности. Каждый третий мечтает о том, что в будущем «всё будет хорошо», без каких-либо сложностей и трудностей, без ссор и конфликтов. Такие подростки, как правило, идеализируют своё будущее *(я думаю, что моё будущее будет радостное, всё будет в моей жизни отлично)*

Треть младших подростков из группы СОШ ожидает от будущего перемен, связанных с конфликтами, ссорами, разного рода трудностями и сложностями*: (ссор и конфликтов будет больше, и проблем у меня будет больше тоже)*. Каждый шестой озабочен неопределённостью того, что будет с ним в будущем, каким будет этот период, этот страх перед неопределённостью выражается в отказе от взросления (*не знаю, что будет там; не хочу туда; не хочу быть взрослой)*. Лишь каждый пятый представляет своё будущее вполне определённым, ясным и чётким, связывая его со своим настоящим *(я стараюсь хорошо учиться, чтобы в будущем поступить в университет; в будущем… всё будет благополучно, если я научусь справляться с трудностями)*.

Подростки ЦРДИ своё будущее связывают с изменением себя и своей жизни *(не будет зла; буду здоров; стану знаменитым учёным; вырасту; всё буду решать сам; смогу измениться),* улучшением своего положения в социальном окружении (*не будет ссор с ребятами; меня будут уважать; не будет конфликтов с родителями; будет много друзей),* улучшением своего здоровья *(вылечится рука; научусь ходить; буду меньше болеть и т.д.).*

Контент-анализ высказываний подростков о будущем выявил, что подавляющее большинство подростков ЦРДИ считают, что в будущем всё получится само собой. Только у незначительной части подростков в ответах присутствуют признаки активности, ответственности за перспективу своего развития *(я стану хорошо себя вести; буду самостоятельно принимать решения; буду сам о себе заботиться; буду зарабатывать; буду сам устраивать свою жизнь; буду помогать маме; я изменюсь и стану добрее и т.д.).* Таким образом, в переживаниях по поводу своего «будущего» подростки-инвалиды демонстрируют неуверенность, и страх перед неопределённостью этого периода жизни. Их представление о «будущем» часто иллюзорно, сопровождается избеганием ответственности за него.

Таким образом, анализ высказываний младших подростков показал, что вектор их ориентации связан либо с в прошлым, либо устремлён в будущее. В проживаемом ими настоящем периоде времени они чувствуют себя достаточно противоречиво. Это обусловлено переживанием состояния «переходности» своего настоящего *(я уже не маленький, но ещё не большой; я заключена между учёбой, игрой и своими желаниями; мне непонятно, что со мной происходит).* Стремясь преодолеть такое состояние, младшие подростки связывают свою теперешнюю жизнь либо с прошлыми событиями, либо с будущими мечтами и планами. В описании событий настоящего существенно преобладают признаки напряжённости и конфликтности *(здесь я ругаюсь, ссорюсь, получаю плохие оценки; моё настоящее плохое, со мной никто не дружит, со мной ссорятся все пацаны и девчонки).*

В ходе анализа высказываний младших подростков по параметру «Предпочитаемый-отвергаемый период» было выяснено, что наиболее предпочитаемым периодом у младших подростков группы СОШ является «прошлое» (40%), а наиболее отвергаемым – настоящее (33%) ($p \leq 0.01$).

Младшие подростки группы ЦРДИ выбирают с точностью до наоборот – предпочитаемый период – настоящее – выбрали 36,6% подростков, а наиболее отвергаемый – прошлое 33,3%. Привлекательность настоящего определяется полноценностью проживаемого периода. Прошлое отвергается из-за переживаемого чувства беспомощности, невозможности что-либо изменить.

С помощью содержательного анализа на основе полученных данных, предполагалось выяснить, как влияет отношение младшего подростка к настоящему этапу своего развития на его переживания по поводу предшествующего и последующего периодов жизни. Из всего числа учащихся были выделены две группы младших подростков по критерию принятия (или непринятия) ими актуального этапа своего развития, и определены доминирующие переживания по отношению к прошлому (П) и будущему (Б) этапу развития. Мы выяснили, что в содержании переживаний младших подростков по-разному переживающих настоящий этап своего развития имеются как сходства, так и различия в переживаниях, связанных с предшествующим и будущим этапами их жизни ($p \leq 0.01$).

Предметом переживаний в обеих группах выступает учебная деятельность. Именно она является важным моментом событий прошлой и настоящей жизни младших подростков обеих групп.

Распределение по шкале времени переживаний, связанных с коммуникативной направленностью в выделенных нами группах, неоднозначно. В группе «+Н» больший процент высказываний, связанных с общением, отмечается при описании событий и прошлого (9,7%) и будущего (11,6%) по сравнению с настоящим (3,9%). В группе «– Н» соответствующие высказывания чаще встречаются при описании своего прошлого (7,8%) и настоящего (8,9%), нежели будущего (3,9%).

У младших подростков из группы «– Н» отмечается больше переживаний по поводу своей самостоятельности и активности (27,5%) по сравнению с подростками, позитивно принимающими своё настоящее (17,5%). В высказываниях представителей этой группы часто встречаются фразы, свидетельствующие об их стремлении к автономности и независимости от взрослых *(я вырасту и стану самостоятельной; раньше я был послушный, а теперь не люблю, когда мне указывают, даже из дома хочется убежать).* В высказываниях младших подростков обеих групп удельный вес высказываний по этому параметру постепенно увеличивается от прошлого к настоящему, затем – к будущему ($p \leq 0.01$). Они менее самостоятельны в прошлом, проявляют самостоятельность сейчас, и планируют быть ещё более самостоятельными и независимыми в будущем.

В отношении рефлексии изменений, обусловленных возрастным развитием, практически каждое третье высказывание у представителей обеих групп имеет отношение к осознанию ретроспективы и перспективы собственного развития ($p \leq 0.05$).

Младшие подростки, негативно воспринимающие себя в настоящем, в своих переживаниях чаще обращаются к прошлому этапу жизни *(встал на ноги впервые и пошёл; научился разговаривать; раньше я была доброй»).* В тоже время младшие подростки, позитивно воспринимающие нынешний этап своей жизни, больше переживают по поводу того, как они изменяются в настоящий период жизни *(когда я сейчас вырастаю, мне становится почти что всё ясно и понятно, я умнею; мне понятно, что происходит внутри меня, я понимаю свои чувства).* Они размышляют о том, как они изменятся, когда ещё больше повзрослеют *(я вырасту и стану самостоятельнее; я стану взрослой женщиной и чьей-то женой).*

Причины, по которым настоящее описывается как отвергаемый период, весьма разнообразны. Прежде всего, это проблемы, связанные с учёбой и общением со сверстниками и взрослыми *(сейчас всё плохо у меня, я плохо учусь, всё время плохое настроение, не хочу ничего делать*; я *постоянно ссорюсь со всеми, и дома, и в школе).* Настоящее переживается как негативный период вследствие осознания младшим подростком своего несоответствия требованиям нового возрастного статуса *(я веду себя плохо, мама говорит, что я не умею думать своей головой*; *у меня не получается доказать, когда я права).*

Стремясь уменьшить негативную окрашенность представления о себе, младшие подростки обращаются к своему прошлому *(не было забот; можно исправить то, что не так было сделано, и не будут ругать).* Они связывают настоящее с прошлым, которое, как им кажется, было лучше, чем сейчас. При этом зачастую приукрашают и идеализируют прошлое *(в прошлом всё было лучше; меня никогда не ругали; мне все дарили подарки).* Положительно окрашенные воспоминания о реальных

или идеализированных событиях прошлого и воображаемых приятных событиях будущего компенсируют недостаточность таковых в настоящем.

В высказываниях младших подростков, испытывающих дефицит положительно окрашенных событий не только в настоящем, но и в прошлом периоде своей жизни (подгруппа «–П–Н+Б»), также доминирует устремлённость в будущее. Идеализируя своё будущее, они представляют себя взрослыми, когда смогут реализовать то, о чём мечтают, однако, в их высказываниях не отражаются конкретные пути осуществления этих фантазий: *(всё будет происходить само собой, будет большая жизнь, много всего интересного).* Это будущее очень отдалённое, и практически, не связано с реальными событиями прошлой или настоящей жизни.

Таким образом, младшие подростки, переживающие негативное отношение к тому, что с ними происходит на данном этапе развития, склонны искажать представление о себе в прошлом и идеализировать представление о своём будущем, что, в свою очередь, затрудняет адекватное восприятие себя в реальном периоде времени.

Другие варианты проживания возрастного кризиса отмечаются в группе подростков, позитивно воспринимающих сегодняшний этап своей жизни. Привлекательность настоящего определяется полноценностью проживаемого периода *(у меня сейчас всё хорошо, у меня есть друзья, мне нравиться учиться; я подрастаю и многому учусь.).* Принимая себя такими, какими они есть, принимая своё прошлое и не противопоставляя его настоящему, эти подростки начинают осознавать протяжённость своего Я во времени, неразрывность прошлого, настоящего и будущего этапов своей жизни *(В прошлом я пошла в первый класс, у меня были хорошие учителя и друзья. …Когда я сейчас вырастаю, мне становится почти всё ясно и понятно. Многое понятно в учёбе. Я стремлюсь хорошо закончить четверть. После школы я хочу поступить на врача. Я буду умной, и ко мне будут обращаться за помощью).*

Представители подгруппы «+П+Н+Б» определяют своё будущее в терминах собственной активности, связанной с новым уровнем саморегуляции – через те действия, которые предстоит осуществить *(я закончу хорошо школу, пойду в институт, я вырасту и буду сам принимать решения, что мне делать).*

Непринятие будущего у подгруппы подростков «+П+Н–Б» связано с реальной оценкой недостаточного развития своей способности действовать «по-взрослому» *(я знаю, что всё зависит от меня, но я не уверена, что могу быть совсем самостоятельной).* Опасения по поводу своего будущего носят рациональный характер и основаны на рефлексии меры своих возможностей эффективно действовать на последующем возрастном этапе.

Для младших подростков, принимающих своё будущее, но негативно воспринимающих своё прошлое (подгруппа «–П+Н+Б»), позитивный настрой на будущее определяется тем хорошим, что происходит в настоящий период времени. Будущее видится продолжением настоящего *(будущее у меня будет такое же хорошее, как настоящее; сейчас у меня есть подруги, с которыми я могу беседовать, а в будущем у меня будет ещё больше друзей).* В то же время в высказываниях представителей этой подгруппы будущее является продолжением прошлого, однако, с точностью до наоборот *(в прошлом у меня были ссоры с мамой, с подругами, бабушкой, в будущем у меня не будет ссор; в прошлом для меня много неприятного: я упала и разбила бровь, мне было скучно, когда я болела, в будущем будет много интересных событий, и ещё я не буду часто болеть).*

В подгруппе «–П+Н–Б», представители которой демонстрируют негативное восприятие как прошлого, так и будущего, наблюдается тенденция подчёркивания

значимости нынешнего возрастного статуса. Младшие подростки отвергают своё прошлое, в котором они были маленькими, более беспомощными и менее способными, чем сейчас *(раньше я не могла сама делать уроки; меня ребята обзывали, и я не мог за себя постоять).* Эти подростки полностью погружены в своё настоящее, в котором они только-только начинают жить *(хочу, чтобы настоящее продлилось долго, я уже начинаю всё понимать, я лучше соображаю; со мной теперь считаются родители, и учителя лучше относятся).* Испытывая удовлетворённость своим статусом и успехами, они не проявляют устремлённости в будущее. Не прожив в полной мере настоящее, они не готовы перейти на следующий этап своего развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Избр. психол. труды. В 2 т. Т.2. М.: Педагогика, 1980. С. 103-127.

2. Люсова О.В. Проектирование жизненного пути в юношеском возрасте. / М-во образования и науки Российской федерации, Муницип. бюдж. образоват. учреждение высш. проф. образования «Волжский ин-т экономики, педагогики и права». Волгоград, 2012. 200с.

3. Люсова О.В. Цель как смысложизненная детерминанта настоящего в юношеском возрасте / автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль, 2007. 20с.

4. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М: Издательский центр «Академия», 2000. 184с.

5. Рубинштейн С.Л. Самосознание личности и её жизненный путь / Собрание сочинений: в 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 3. С. 236-250.

6. Тимашева Л.В. Младший подросток: трудности взросления монография / Волгоград: Муниципальное бюджетное образовательное учреждение высш. проф. Образования «Волжский ин-т экономики, педагогики и права», Волгоград, 2012. 180с.

7. Толстых Н.Н. Использование методики неоконченных предложений для изучения временной перспективы // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик / Сб. научн. тр. / отв. ред. И.В. Дубровина. М.: Изд. АПН ССР, 1988. С. 95-109.

8. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика,1989. 206с.

CONSCIOUSNESS OF TIME OVER AND ATTITUDE TO YOUR AGE CHRONOTOPOLOGY YOUNGER TEENAGERS

© 2013

L.V. Timasheva

Astrakhan State University, Astrakhan (Russia), lavtim@mail.ru

УДК 37.01

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ РАБОТЫ КЛУБА ВЕСЁЛОЙ СЕМЬИ

© 2013

И.А. Фефелова, учитель начальных классов
МБОУ «СОШ №30», Старый Оскол (Россия), inna-fefelova@yandex.ru
Н.Н. Острякова, учитель начальных классов
МБОУ «СОШ №30», Старый Оскол (Россия), ostryakova-natalya@yandex.ru

В настоящее время современным родителями приходится бороться за право быть родителями. Часто приходиться задерживаться допоздна на работе, чтобы обеспечить финансовое положение семьи, а вечером не хватает сил и времени на игры, общение, воспитание детей. Некоторые родители доказывают свою любовь к семье и детям дорогими подарками, а не совместным времяпрепровождением. А ребятам нравиться играть, общаться со своими родителями. Всем известно, что семья для ребенка играет немаловажную роль в развитии и воспитании.

Для того чтобы помочь ребенку стать социокультурным гражданином, родители должны знать, что может быть полезным для ребёнка и что может ему навредить. В этом помогает родителям классный руководитель, используя известные формы взаимодействия с родителями: собрания, общешкольные конференции, индивидуальные консультации. Мы как классные руководители успешно применяли все эти формы работы. Но этого оказалось недостаточно.

Проведенные нами исследования показали, что в большинстве семей наших классов воспитанием занимаются мамы – 64% и всего 24% учащихся назвали папу, а 12% - детей отдали бабушкам и дедушкам. Только у 36% детей класса родители интересуются каждый день их школьными делами. А доверительно разговаривают с детьми - 28%. Исходя из приведённых исследований, мы пришли к выводу, что нужна последовательная и кропотливая работа по сплочению коллектива класса и семьи. Так у нас возникла идея создания в параллели наших классов КВС (Клуба Весёлой Семьи).

Семейный клуб, на наш взгляд, самая эффективная форма работы учителя с родителями. Как сделать, чтобы школа и семья стали друзьями. Ещё В.А. Сухомлинский говорил о том, что:

«Задача школы и родителей – дать каждому ребенку счастье. Счастье многогранно... Только вместе с родителями, общими усилиями, учителя могут дать детям большое человеческое счастье».

Семейный клуб – позитивная форма обучения и воспитания подрастающего поколения и обеспечения счастливой семейной жизни.

Семейно-клубное движение началось и развилось в России, начиная с 1906 года, в Москве и Петербурге. Работа таких клубов во многом преобразовала культурную жизнь столицы. В советское время семейные клубы были возобновлены в 1968 году в Пущине, затем в Москве, Ленинграде и многих других городах. Всего на территории СССР в течение многих лет успешно работали около 400 семейных клубов.

В начале 90-х многие семейные клубы распались. Однако в настоящее время снова сложились благоприятные условия для их работы. Если вы зайдете в Интернет и поищите информацию на слова «семейный и клуб», вы получите около 1700 ссылок только на русском языке. Про иностранные языки и говорить не приходится: семейные клубы органично влились в повседневную жизнь во всех развитых странах.

Изучив историю, мы понимаем, что семейные клубы – это вовсе не новая форма работы взаимодействия семьи и школы. Но на сегодняшний день она очень востребована. Актуальность этой формы работы вытекает из ФГОС образования и объясняется необходимостью объединения усилий школы, семьи, общества. В настоящий момент поддержка родителей особенно необходима в связи с новыми программами.

В нашем клубе ребята и их родители объединены общим увлечением, которое не только сплачивает взрослых и детей, но и формирует совершенно иной мир взаимоотношений детей и взрослых.

В этом году нашему клубу весёлой семьи - 8 лет. У него есть своя эмблема, песня, свои традиции. При создании КВС мы преследовали определённую цель: установление партнерских отношений учитель – родитель - ученик.

Работа клуба направлена на решение следующих задач:

1. Формировать активную педагогическую позицию родителей, вооружать их педагогическими знаниями.

2. Вовлекать родителей в учебно-воспитательный процесс и управление школой.

3. Укреплять семейные связи посредством совместной творческой деятельности детей и родителей.

4. Воспитывать у детей и родителей навыки ЗОЖ, формировать осознанное отношение к сохранению и укреплению своего здоровья.

Ежегодно мы проводим показательное заседание клуба на Дне открытых дверей. Ему предшествует большая кропотливая подготовительная работа. Мы проводили показательные заседания семейных клубов для учителей, директоров и заместителей директоров школ нашего города. Тематика семейных клубов разнообразная: культура поведения, экология, народные промыслы, спорт, здоровье, красные даты календаря. На каждом заседании КВС мы уделяем большое внимание формированию здорового образа жизни младших школьников. Так в 1 классе мы проводили заседание КВС на тему: «С песней, шуткой и в игре – изучаем ПДД». Во 2 классе – «Солнце, воздух и вода – наши лучшие друзья». В 3 классе – «Здоровье – это здорово!».

Наши внеклассные мероприятия позволяют детям и родителям проявлять своё творчество в самых разных формах. А мы, как классные руководители, решаем главную для нас задачу, совместно с родителями формируем навыки здорового образа жизни младших школьников. Ведь готовясь к мероприятию, дома родители повторяют с детьми правила, рисуют рисунки, изучают дополнительную литературу. На заседаниях клуба родители и дети пополняют свои знания, учатся, как вести себя в гостях, на улице, на дороге. Узнают историю, традиции русского народа. В семейном клубе воспитываются не только дети, но и сами родители приобретают умения и навыки жизни в современном обществе.

Все заседания КВС мы проводим в форме игр-соревнований между командами. Иногда соревнуются команда взрослых с командой детей. Были и мероприятия где соперниками были семейные команды, а иногда соревнуются команда учеников и родителей одного класса с командой учеников и родителей другого класса.

Открываем заседание клуба всегда мы песней КВС, которую с удовольствием исполняют все участники. Далее мы проводим веселые конкурсы, соревнования на определенную тематику. Задания для конкурсов стараемся подобрать соответственно возрасту обучающихся, а также подбираем задания для родителей, которые заставляют и взрослых проявить смекалку и логику. Детям доставляет большое удовольствие

видеть как мамы и папы решают поставленные задачи. Большой интерес вызвали у участников задания:

«Собери дорожный знак из разрезных частей»,

«Придумай свой знак»,

«Составь слова из букв на заданную тему»,

«Нарисуй несуществующий знак»

«Инсценировка предложенных ситуаций»

Очень нравится участникам нашего клуба игра «Угадай мелодию». Песни с удовольствием угадывают и взрослые, и дети. Мы производим подборку песен, учитывая тематику КВС. В нашей копилке имеется подборка песен о дружбе, птицах, витаминах. Например, на заседании КВС «Здоровье – это здорово!» звучали песни о фруктах, которые содержат витамины и необходимы нашему организму. Принимая участие в КВС, дети и родители пришли к выводу, что свободное от работы и занятий время лучше всего проводить с семьёй! Об этом говорят их отзывы:

«В клубе вместе с детьми мы узнаем много нового, а самое главное мы, приобщаемся к миру увлечений наших детей. Такие встречи в семейном клубе не могут не оставаться в памяти ребенка. А, значит, они во многом помогут формированию их мировоззрения. Наши дети не будут злыми, грубыми, угрюмыми, не веселыми, потому что семейный клуб – дарит добрые чувства, любовь, новые знания, хорошее настроение, воспитание. Рядом с ребёнком самые добрые люди – мама, папа, учитель и одноклассник».

Выбранная форма работы с родителями, помогает сделать следующие выводы:

- несмотря на все трудности с родителями можно устанавливать контакт;
- родители способны быть единомышленниками в работе со школой;
- родители восприимчивы к тому новому, что предлагают им педагоги для совершенствования системы семейного воспитания;
- у родителей постепенно появляются уважительное отношение к школе, к классному руководителю;
- участие родителей в совместной работе с учителем, детьми возвышает их, делает добрее, человечнее, способствует взаимопониманию;
- учителя и родители, являясь партнерами в воспитании, дополняют друг друга. Их союз на благо ребёнка дает возможность выявить сильные стороны каждого и скорректировать свои ошибки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гранкин А.Ю. Семейная педагогика в России во второй половине XIX – начале XX века. Пятигорск, 1996.

2. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1984.

FORMATION OF A HEALTHY WAY OF LIFE THROUGH THE ORGANIZATION OF WORK OF THE CLUB OF CHEERFUL FAMILY

© 2013

I.A. Fefelova, teacher of initial classes

MBOU «secondary school № 30», Stary Oskol, (Russia), inna-fefelova@yandex.ru

N.N. Ostryakova, teacher of initial classes

MBOU «secondary school № 30», Stary Oskol, (Russia), ostryakova-natalya@yandex.ru

УДК 159.922.8:316.624

ПСИХОПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

© 2013

О.Д. Халтагарова, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальные технологии»

ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления», Улан-Удэ (Россия), olga-vsgtu@mail.ru

Личность подростка – сложное единство общего и индивидуального. Общими являются особенности нервно-психической организации, закономерности протекания познавательных и эмоционально-волевых процессов, формирования характера, резко возрастающая активность, стремление к самостоятельности, к самоутверждению, пониманию сложных отношений в окружающей социальной среде. Эти общие особенности психического развития подростков всегда проявляются с индивидуальным своеобразием в структуре потребностей, становлении жизненных целей, идеалов [1]. При неучете этих особенностей, при наличии конфликтов в семье, отрицательных примеров, проявлениях лжи, равнодушия и формализма в школьном обучении и воспитании, неумении включать подростков в доступные их возрасту содержательные и социально полезные формы деятельности, неумении организовать систему правильных отношений в коллективе возникают предпосылки для педагогической запущенности детей и их дальнейшего перехода в категорию «трудных».

Основные общие дефекты поведения трудных подростков проявляются в отрицательном отношении к нравственным нормам отношений между людьми (грубость, упрямство, лживость, жестокость, недисциплинированность и т.д.), в отрицательных проявлениях в учебной работе (лень, постоянная невнимательность, интеллектуальная пассивность, отсутствие познавательных интересов и др.), а также в одновременном проявлении отрицательных качеств обоих видов. Эти общие дефекты поведения получают у конкретных подростков самые разнообразные формы проявления, в связи с чем выделяются различные основания для типологии трудновоспитуемости: по уровням нравственно-правовой сформированности личности, фиксирующим различные поведенческие позиции; по форме сопротивляемости ребенка педагогическим воздействиям; по конкретным проявлениям характерологических и интеллектуальных особенностей подростков в деятельности и общении и т.д.

При отсутствии своевременной психологической коррекции трудные подростки могут перейти в категорию, характеризующуюся устойчивым асоциальным поведением и склонностью к правонарушениям.

Следовательно, подростки с девиантным поведением это те, кто недостаточно усвоил ценности, социальные нормы общества, особенно в первичном коллективе - семье, школе т.п. В силу сложного характера поведенческих нарушений их предупреждение и предотвращение требует хорошо организованной системы социальных воздействий. Психологическая помощь является одним из уровней этой системы и играет в ней связующую роль.

Психопрофилактическая работа наиболее эффективна в форме воздействия на условия и причины, вызывающие девиантное поведение, на ранних этапах проявления проблем [2, с. 56]. Подобной работой вполне может заниматься общеобразовательная школа.

Для повышения адаптивных возможностей подростка чаще всего предлагают развивать его коммуникативные навыки. Предлагаемая программа нацелена на развитие социального интеллекта подростков. Новизна опыта заключается в том, что, развивая систему интеллектуальных способностей, которые обеспечивают понимание поступков и действий человека, вербальной и невербальной экспрессии (т.е. развивая социальный интеллект), можно оказать помощь подростку в его адаптации к социальным условиям.

Социальная адаптация личности является актуальной проблемой на протяжении всего развития общества, так как человек вынужден жить в мире, состоящем из других индивидов. При этом он взаимодействует как с отдельными представителями общества, так и с группами людей. И для того, чтобы это взаимодействие было успешным, человек должен знать и учитывать цели и нормы, принятые в данном обществе, выполнять определённые существующие правила, находить эффективные варианты поведения.

Уметь приспосабливаться к условиям социальной среды необходимо человеку любого возраста. Возрастные особенности подростка часто усложняют его адаптацию в различных социальных условиях. Кроме того, адаптироваться ему необходимо не только к относительно стабильному взрослому миру, но и к тому промежуточному сообществу, представленному подростками и старшими школьниками, нормы и ценности которого достаточно изменчивы. Многие подростки нуждаются в помощи при адаптации не только к новому социальному окружению, но и к прежнему окружению, которое представлено набором других социальных ролей.

Целью программы социальной адаптации является развитие адаптивных возможностей подростка.

Задачи:

1. Развитие каждого из аспектов социального интеллекта.

2. Предоставление подросткам возможности осознать важность приобретения ими социальных навыков.

3. Обучение подростков некоторым приёмам общения и расширения ролевого репертуара.

Для решения поставленных задач выбраны следующие средства:

1. Групповая деятельность - социально-психологический тренинг.

2. Индивидуально-коррекционная работа с подростками.

3. Консультативная работа с педагогическим коллективом с целью оптимизации взаимодействий в системе «учитель-ученик».

Программа предназначена для подростков, характеризующихся отклоняющимся поведением - учащихся общеобразовательных школ.

Количество подростков, принимающих участие в групповой коррекционной работе - 25 человек.

Объём тренинговой работы - 21 час.

Режим работы: тренинг - пять занятий 1-2 раза в неделю; индивидуально-коррекционная работа (обязательна по результатам диагностики); далее - по запросу.

Для проведения групповой работы необходим кабинет, можно учебный класс, и помещение для индивидуального консультирования.

При проведении индивидуальных коррекционных занятий эффективно использование техник нейролингвистического программирования, элементов символдрамы и психодрамы, методов комплексной сказкотерапии.

Использование перечисленных техник и методов предоставляет возможность прекращения нежелательного поведения путём предоставления лучших вариантов поведения; изменения эмоционального состояния или реакции человека в данной ситуации; переоценивание причиняющих беспокойство воспоминаний в свете накопленного к настоящему моменту опыта.

В социально-психологическом тренинге особую значимость имеют упражнения, основанные на механизмах идентификации и проекции. В техниках, использующих эти механизмы, сообщение, направленное на изменение (коррекцию) проходит, не вызывая сопротивления, поскольку человека не просят что-либо сделать и не критикуют ни его мнений, ни его поведения.

Завершение тренинга эффективно работой с метафорой изменения. Метафора одновременно используется в качестве средства активизации ресурсных механизмов возраста и в качестве диагностического средства, которое позволяет определить возможные направления последующей индивидуальной коррекции.

Шаги реализации коррекционно-развивающей программы:

1. Измерение социального интеллекта подростков.

2. Проведение индивидуальных консультаций для подростков с целью их ознакомления с уровнем развития своих способностей понимать поведение окружающих и согласовывать свои поступки с реакцией окружающих. Во время консультации необходимо проводить мотивирование подростков на участие в социально-психологическом тренинге.

3. Проведение социально-психологического тренинга, состоящего из 5 занятий длительностью 1 час, общий объем - 21 час.

4. Итоговое измерение социального интеллекта подростков.

Логика построения групповых коррекционных занятий:

- 1 занятие - создание благоприятных условий для работы группы, самопознание;

- 2 занятие - развитие самоанализа и углубление самораскрытия; развитие коммуникативных навыков;

- 3 занятие - развитие невербальной экспрессии, формирование эффективных способов общения со сверстниками на основе анализа целей, намерений, потребностей участников коммуникации;

- 4 занятие - сопоставление информации о себе «изнутри» и «извне»; формирование эффективных способов взаимодействия со взрослыми на основе анализа связи между поведением и его последствиями;

- 5 занятие - приобретение опыта взаимодействия с группой при выполнении новых задач, развитие вербальных средств общения.

Сроки реализации программы социальной адаптации, включая индивидуальную и групповую коррекцию – 2-3 месяца.

Результативность работы: практически все подростки, участвующие в коррекционно-развивающей работе, должны повысить свой социальный интеллект, т.е. должен повыситься уровень отдельных интеллектуальных способностей (предвидение последствий поведения; понимание невербальной или вербальной экспрессии).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чернова Е.В. Девиантное поведение личности: взаимосвязь исследовательских подходов к определению причин, его детерминирующих // Высшее профессиональное образование: проблематика, опыт, перспективы: материалы III науч.-метод.

конф. профессорско-преподавательского состава. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2009. С. 60-63.

2. Новикова С.С., Соловьев А.В. Социологические и психологические методы исследований в социальной работе: учеб. пособие для вузов по напр, и спец. «Социальная работа». М.: Академический проект: Фонд «Мир», 2007. 494с.

THE PSYCHOPREVENTIVE PROGRAM OF SOCIAL ADAPTATION OF TEENAGERS WITH DEVIANT BEHAVIOR IN THE CONDITIONS OF COMPREHENSIVE SCHOOL

© 2013

O.D. Khaltagarova, candidate of psychological sciences, associate professor «Social technologies»

East Siberian state university of technologies and management, Ulan-Ude (Russia), olga-vsgtu@mail.ru

УДК 37.04-053

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

© 2013

Е.А. Шелюлева, педагог-психолог

МБОУ «гимназия №65», Ульяновск (Россия), lena.shelyuleva@yandex.ru

Быть готовым к школе – не значит уметь читать, писать и считать.
Быть готовым к школе – значит быть готовым всему этому научиться.
Венгер Л.А.

Проблема психологической готовности к школьному обучению была и остается важной и популярной. Интерес к данному вопросу, по мнению Н.И. Гуткиной, объясняется тем, что образно психологическую готовность к школьному обучению можно сравнить с фундаментом здания: хороший крепкий фундамент – залог надежности и качества будущей постройки [1].

В последнее время в системе образования России складывается особая культура поддержки и помощи ребенку в процессе подготовки и адаптации к школе – психолого-педагогическое сопровождение [2]. На наш взгляд для обеспечения успешного обучения ребенка в начальной школе процесс его сопровождения должен начинаться в дошкольном возрасте и предполагать диагностику, развитие и коррекцию нарушений в развитии и способствовать полноценной готовности к школе.

Психолого-педагогическое сопровождение будущих первоклассников – это целостная, системно-организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для развития личности каждого ребенка и дальнейшего успешного обучения в школьной среде.

Психолого-педагогическое сопровождение готовности будущих первоклассников к школьному обучению в гимназии осуществляется в нескольких направлениях:

1. **Проведение психолого-педагогической диагностики**, направленной на определение школьной готовности ребенка, сформированности некоторых универсальных учебных действий.

Входная диагностика проводится с использованием следующих методик:

- методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина (обследование предпосылок учебной деятельности);

- методика «10 слов» А.Р. Лурия (обследование вербальной памяти);

- методика «Человек» Керна-Йерасика (обследование пространственного восприятия);

- методика «Узор» Г.Ф. Кумариной (обследование индивидуально-типических особенностей формирования самостоятельной деятельности)[4];

- методика «Домик» Н.И. Гуткиной (обследование произвольного внимания, пространственно-логического мышления, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки) [1].

Выходная диагностика проводится с использованием Методики психолого-педагогической диагностики готовности к школьному обучению Семаго [4].

2. На основе результатов проведенного психолого-диагностического исследования составляется программа **коррекционно-развивающих занятий** по подготовке детей к школе.

Программа занятий рассчитана на детей, посещающих школу будущих первоклассников.

Программа состоит из цикла групповых занятий в количестве 8 часов (1 раз в 2 недели).

Количество участников группы – не более 16 человек.

Так как игра для будущих первоклассников - ведущий вид деятельности, создающий наиболее благоприятные условия для психического и личностного развития ребенка. В игре развиваются умение фантазировать, сотрудничать, понимать другого, они легче овладевают определенными знаниями и умениями, отрабатывают приемы взаимодействия не только друг с другом, но и взрослыми, преодолевать трудности в общении, в регуляции собственного поведения. [5] Без этих навыков ребенку трудно адаптироваться к школьному обучению. Поэтому именно игра легла в основу коррекционно-развивающих занятий с детьми.

Таблица 1 - **Перспективно-тематическое планирование занятий по развитию коммуникативной сферы будущих первоклассников**

№	Цель занятия	Содержание занятий (игры и упражнения)
1.	Знакомство. Создание атмосферы психологической безопасности и сплоченности. Развитие умения выражать чувство радости.	1. Знакомство по именам. 2. Игра «Путаница». 3. Игра «Письмо». 4. Игра «Дружба начинается с улыбки».
2.	Знакомство со способами взаимодействия между детьми.	1. Упражнение «Имена». 2. Упражнение «Связующая нить». 3. Упражнение «Покажи, что назову…».
3.	Умение соблюдать последовательность действий, действовать по правилам.	1. Игра «Тропинка» 2. Игра «Компьютер» 3. Викторина «Что лишнее?» (по группам) 4. Совместные настольные игры («Мозаика в парах»);
4,5	Знакомство с эмоциями. Осознание адекватного проявления эмоций. Овладение неречевыми	1. Упражнение «Азбука настроения» (проявления эмоций) 2. Упражнение « Что там происходит?» (любо-

	средствами общения.	пытство) 3. Упражнение «Цветок» (удовольствие, радость) 4. Упражнение «Остров плакс» (страдание, печаль) 5. Игра «Испорченный телефон»; 6. Игра «Колдун»; 7. Игра «Расскажи стихи руками».
6.	Развитие адекватной самооценки, повышение активности, общительности.	1. Игра «Имя» 2. Игра «Зеркало» 3. Игра «Почта» 4. Игра «Магазин»
7.	Формирование у детей желания общаться, развитие навыков совместной деятельности, умение договариваться и соотносить свои замыслы с замыслами других детей	1. Упражнение «Веселая зарядка» 2. Упражнение «Окажи внимание другому» 3. Коллективный рисунок «Наша школа»
8.	Развитие взаимодействия, тренировка способности бесконфликтного общения в группе.	1. Игра «Поднимите руку те, кто…»; 2. Игра «Спина к спине»; 3. Игра «На кого я похож?»; 4. Беседа «Как правильно дружить?»; 5. Игра «Разыгрывание ситуаций»; 6. Игра «Паровозик»

Проведение развивающих занятий с детьми, у которых низкий и ниже среднего уровни психологической готовности к школе послужит толчком для более полного развития их интеллектуальной сферы (память, внимание, мышление), физического состояния (развитие крупной и мелкой моторики, повышение двигательной активности), эмоционально-волевой сферы (умение ставить цель, принимать решения, намечать план действий и принимать усилие к его реализации). У детей сформируется позитивное отношение к обучению, предпосылки учебной деятельности, «внутренняя позиция школьника» и все ее составляющие, необходимые для успешного обучения.

3. **Проведение групповых и индивидуальных консультаций для родителей будущих первоклассников.**

Групповые консультации проводятся в рамках клуба «Школа для родителей будущих первоклассников», что позволяет обогатить родителей психолого-педагогическими знаниями, а также создать положительную эмоциональную атмосферу между родителями и гимназией.

Общешкольное родительское собрание «Психологическая готовность детей к школе»; Анкетирование родителей «Готов ли ваш ребенок к школе?»;

Оформление стенда «Первый раз - в первый класс (как преодолеть страх перед школой)».

Индивидуальные консультации проводятся для родителей по результатам тестирования, предлагаются рекомендации по формированию универсальных учебных действий и психологической готовности ребенка к обучению в школе.

Памятка родителям первоклассникам «12 советов родителям будущих первоклассников».

4. **Групповая консультация педагогов будущих первоклассников** по вопросам комплектования класса с учетом индивидуальных особенностей детей, обучения отдельных учеников.

Рекомендации для педагогов к созданию предметно-развивающей среды и условий для разнообразной познавательной деятельности детей. Разработка рекомендаций для педагогов по повышению уровня готовности детей к школе.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение будущих первоклассников, в частности коррекционно-развивающая работа со школьниками и просветительская работа с родителями, создает оптимальные условия, способствующие положительной динамике показателей психологической готовности детей к школе, их безболезненной адаптации и успешному обучению, сформированности личностных качеств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и дополн. СПб: Питер, 2004. 208с.

2. Александрова Е.А. Виды педагогической поддержки и сопровождения. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова и др.: Под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой.

3. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. Пособие: В 2 кн. М.: ВЛАДОС, 1999. Кн.1: Система работы с детьми разного возраста. 384с.

4. Семаго М.М. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования. М.: Айрис-пресс, 2006.

5. Венгер Л.А., Марцинковская Т.Д., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе. М.: Знание, 1994. 192с.

6. Конева О.Б. Психологическая готовность детей к школе: Учебное пособие - Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. 32с.

7. Нижегородцева Н.В., Шадрикова В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 256с.

8. Коваленко С.В. Как подготовить ребенка к школе: Психологические тесты, игры и упражнения. М.: Изд-во Эксмо, 2003.

9. Вергелес Г.И., Матвеева Л.А., Раев А.И. Младший школьник: Помоги ему учиться: Книга для учителей и родителей. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «Союз», 2000. 159с.

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT PREPAREDNESS FUTURE FIRST AS A CONDITION OF SUCCESSFUL ADAPTATION TO SCHOOLING

© 2013

E.A. Shelyuleva, educational psychologist

High School №65, Ulyanovsk (Russia), lena.shelyuleva@yandex.ru

УДК 612.8

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ СТАТУС ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ СКОЛИОЗА

© 2013

А.П. Шкляренко, доктор биологических наук, профессор
ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет» филиал в г. Славянск-на-Кубани (Россия), apsh56@mail.ru
Л.М. Пашкова, кандидат медицинских наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет» филиал в г. Славянск-на-Кубани (Россия), apsh56@mail.ru
Я.В. Яхник, аспирант
ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет» филиал в г. Славянск-на-Кубани (Россия), apsh56@mail.ru
Л.С. Буштец, студент
ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет» филиал в г. Славянск-на-Кубани (Россия), apsh56@mail.ru

Дифференциация психоэмоциональных состояний проявляется с раннего возраста в зависимости от генетических свойств организма и индивидуальных характеристик личности. Дифференцирование эмоциональных состояний имеет тесную связь с физиологическими особенностями человека. Тесно с изменением психоэмоционального статуса связана сколиотическая болезнь, так как потенциально неблагоприятный эффект прогрессирования патологии рано или поздно оборачивается снижением функциональных возможностей индивидуумов. В динамике сколиотической болезни повышенная утомляемость сопровождается формированием уродливых деформаций фигуры. В силу ряда объективных и субъективных причин больные дети довольно много времени проводят в различных лечебных учреждениях, что также косвенно влияет на эмоциональное состояние ребенка.

Целью исследования является выявление особенностей эмоциональной сферы детей в процессе прогрессирования сколиотической болезни. Основные выявляемые личностные черты – экстраверсия-интроверсия и эмоциональная стабильность. Экстраверта можно охарактеризовать как общительного и обращенного вовне индивида. Он имеет широкий круг знакомств, но действует под влиянием момента, то есть достаточно импульсивен, беззаботен, оптимистичен и вспыльчив. Эмоции и чувства экстраверта не имеют строгого контроля, есть склонность к рискованным действиям. В среднем встречаемость экстравертов составляет 75% населения. Типичный интроверт - это застенчивый и спокойный человек, который имеет склонность к самоанализу. Он часто сдержан и отдален от окружающих. Интроверт планирует действия заранее, не доверяя внезапным побуждениям, а так же любит порядок во всем. Он хорошо контролирует свои чувства, пессимистичен, высоко ценит нравственные нормы.

Нейротизм характеризует эмоциональную стабильность или нестабильность. Эмоциональная устойчивость - свойство личности, определяющее организованное поведение, ситуативную целенаправленность в обычных, а также стрессовых ситуациях. Эмоциональную устойчивость можно охарактеризовать как зрелость, хорошая адаптация, отсутствие беспокойства. Проявляется склонностью к лидерству, общительность. Нейротизм выражается в нервозности, неустойчивости, слабой адаптации, склонности к быстрой смене настроения. Можно наблюдать чувство беспокойства и озабоченности, депрессивные реакции, рассеянность внимания, неустойчивость в

стрессовых ситуациях. Нейротическая личность характеризуется неадекватно сильными реакциями к вызывающим их стимулам. В стрессовых ситуациях может развиться невроз.

Исследование проводилось на базе ГУЗ «Детский санаторий для лечения больных заболеваниями опорно-двигательного аппарата им. Октябрьской революции» г. Геленджик. Всего было исследовано 54 человека в возрасте от 12 до 14 лет. Нарушения осанки наблюдались у 13 подростков, был поставлен диагноз сколиотическая болезнь (в дальнейшем СБ) I степени у 24 детей, 9 человек имели диагноз СБ II степени и у 8 подростков был поставлен диагноз СБ III-IV степени. Все дети получали консервативное лечение. Было выделено 4 группы исследования:

- дети с нарушениями осанки;
- дети, имеющие сколиотическую болезнь I степени;
- дети, имеющие сколиотическую болезнь II степени;
- дети, имеющие сколиотическую болезнь III-IV степени.

С детьми каждой группы было проведено исследование на выявление экстраверсии-интроверсии, а также на оценку эмоциональной стабильности-нестабильности (нейротизма). Также была оценена искренность испытуемых, их отношение к обследованию, что определило достоверность результатов. При исследовании использовали личностный опросник Айзенка (Eysenck Personality Inventory, или EPI). Средний балл по шкале экстраверсия - интроверсия: 11-12. Менее 11 баллов соответствует интровертированному типу, более 12 баллов - экстравертированному. Средний балл по шкале нейротизм - стабильность: 12-13. Менее 12 баллов - эмоциональная стабильность, более 13 баллов - эмоциональная нестабильность (нейротизм).

Показатель по шкале лжи, равный 4–5 баллам является критическим, он свидетельствует о тенденции отвечающего давать на вопросы только «хорошие» ответы. Если у респондента по данной шкале количество баллов превышает 5, то результаты считаются недостоверными. Следует отметить, что в нашем исследовании из 54 испытуемых анкеты 5 человек не учитывались в виду недостоверности ответов.

Результаты исследования фактора экстраверсия-интроверсия групп исследования занесены в таблицу 1.

Таблица 1 - **Фактор экстраверсия-интроверсия групп исследования**

Фактор	Дети с нарушением осанки	Дети с I ст. СБ	Дети с II ст. СБ	Дети с III-IV ст. СБ
Экстраверсия	10	19	7	3
Интроверсия	1	3	1	1
Средний тип экстраверсии-интроверсии	-	-	-	4
Среднее значение в группе	15,2	16,5	15,8	12

Из таблицы 1 можно увидеть, что средний балл в группах №1, №2 и №3 соответствует шкале экстраверсии. В группе детей со СБ III-IV степени наблюдается среднее значение экстраверсии. Следует отметить, что только в группе №4 встречается средний тип экстраверсии респондентов. Процентное соотношение количества экстравертов в группах можно наблюдать в таблице 2.

Таблица 2 - **Количество экстравертов в группах, %**

Фактор	Дети с нарушением осанки	Дети с I ст. СБ	Дети с II ст. СБ	Дети с III-IV ст. СБ
Экстраверсия	62	86	87	37

По результатам таблицы 2 можно увидеть, что максимальное количество экстравертов наблюдается во 2 и 3 группах. Более низкий уровень можно увидеть в группе детей с нарушением осанки. Наименьший результат экстраверсии наблюдается в группе №4 – 37%. Исходя из того, что в среднем встречаемость экстравертов составляет 75%, можно сделать вывод о большой интровертированности детей с III-IV степенью СБ. Результаты исследования эмоциональной стабильности приведены в таблице 3.

Таблица 3 - **Фактор эмоциональная стабильность-нестабильность групп исследования**

Фактор	Дети с нарушением осанки	Дети с I ст. СБ	Дети с II ст. СБ	Дети с III-IV ст. СБ	Среднее значение выборки
Эмоциональная стабильность	2	7	0	2	
Эмоциональная нестабильность	9	15	8	6	
Среднее значение в группе	17,4	16,4	19,7	16,6	17,5

Из таблицы 3 можно увидеть, что все группы исследования имеют высокую эмоциональную нестабильность. Средний индекс нейротизма по всей выборке – 17,5 – оказался значительно выше теоретического среднего значения, равного 13. Это говорит о наличии общего повышенного фона нейротизма среди детей. Наибольшая степень эмоциональной нестабильности встречается в группе детей с II степенью СБ – 19,7. Это свидетельствует об очень высоком уровне нейротизма в группе. Уровень нейротизма в остальных группах можно охарактеризовать как высокий.

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что дети со сколиотической болезнью III-IV степени имеют большую интровертированность. Вследствие того, что интроверты находятся в значительном меньшинстве, данной группе необходимо уделять больше внимания для общего развития и становления личности, чтобы они могли жить полноценной жизнью. По данным исследования можно сделать вывод о высоком уровне эмоциональной нестабильности детей с нарушением осанки. Полученные результаты согласуются с исследованиями и других авторов (Куприянова Н.В., Ломтатидзе О.В., Шагивалеева Г.Р.). Это говорит о наличии общего повышенного фона нейротизма среди подростков, что может объясняться как возрастной спецификой, так и социально-экономическими условиями жизни данной возрастной группы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Забродин Ю.М. Психодиагностика/ под общ. ред. Ю.И. Забродина. М.: Эксмо, 2010. С. 208-209.

2. Куприянова Н.В. Связь биологического и психологического пола с особенностями личности подростков. : Автореф. дисс. … канд. псих. наук. СПб., 2006. 128с.

3. Ломтатидзе О.В. Влияние особенностей темперамента на формирование симпатий и антипатий у девушек. : Автореф. дисс. … канд. псих. наук. Екатеринбург, 2008. 147с.

4. Психология эмоций. Тексты / Под ред В.К.Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Изд. Московского ун-та, 1984. С. 145-150.

5. Шагивалеева Г.Р. Одиночество и особенности его переживания студентами. : Автореф. дисс. … канд. псих. наук. Елабуга, 2007. 157с.

6. www.psychology.ru – сайт психологии

THE PSYCHOEMOTIONAL STATUS OF CHILDREN WITH VARIOUS DEGREE OF THE SCOLIOSIS

© 2013

A.P. Shkljarenko, professor
Kuban state university, branch in Slavyansk-on-Kubani (Russia), apsh56@mail.ru
L.M. Pashkov, associate professor
Kuban state university, branch in Slavyansk-on-Kubani (Russia), apsh56@mail.ru
J.V. Jahnik, graduate student
Kuban state university, branch in Slavyansk-on-Kubani (Russia), apsh56@mail.ru
L.S. Bushtets, student
Kuban state university, branch in Slavyansk-on-Kubani (Russia), apsh56@mail.ru

СЕКЦИЯ 3. ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.132

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

© 2013

А.С. Абил, преподаватель кафедры «Социальная педагогика и начальное обучение»
Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, Актобе (Казахстан), akmaral_abil79@mail.ru
Н.Ж. Исембаева, преподаватель кафедры «Специальная педагогика и психология»
Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, Актобе (Казахстан), nabat_isembaeva@mail.ru

Учитель должен владеть таким уровнем сформированности этнической толерантности, который обеспечит эффективное самоопределение в поликультурном обществе. Согласно вызовам времени, необходимо пересмотреть позицию преподавателя, от человека, несущего знания, к позиции человека, обучающего самостоятельно получать знания. Достижению данной цели способствует переход от традиционных к активным методам обучения.

Социально-педагогическое аспекты формирование этнической толерантности будущего учителя должно строиться на умелом формировании учебной деятельности как межличностном продуктивном взаимодействии, как коллективном творчестве будущих учителей в форме диалогов, дискуссий по самостоятельному совместному поиску научных истин, т.е. проведение учебных занятий интерактивными методами.

Следовательно, в процессе формирования этнической толерантности мы должны исходить не просто из репродуцирования знаний цикла социально-гуманитарных дисциплин, а из усваивания в процессе овладения опытом их производства (творения, порождения, преобразования). Благодаря сотрудничеству с преподавателями цикла социально-гуманитарных дисциплин будущие учителя овладевают способами построения научных знаний в области этнической толерантности и вырабатывают у себя новое отношение к данной проблеме – не потребительское, а творческое [1].

При реализации данного подхода психологами разработаны принципы конструирования ситуаций совместной учебной деятельности и выделен тот тип сотрудничества педагога с будущими учителями, который преодолевает авторитарный командный стиль управления процессом учения, устанавливает демократическую систему отношений. Такая модель продуктивной совместной деятельности наиболее полно реализует единство воспитания в социальной деятельности, обеспечивает неразрывную связь личностно-смыслового и интеллектуально-познавательного компонентов психического развития. В этом и заключается общественный, социально-психологический смысл формирования этнической толерантности будущего учителя в стенах педагогического вуза, что обеспечивает развитие его мотивационно-потребностной и личностно-смысловой сферы [2].

Особенностью социально-педагогическое аспекты формирования этнической толерантности учителя является обращенность их, прежде всего на партнеров иной национальной принадлежности, учет в собственных действиях позиции представите-

лей других культур, а также полное равноправие всех участников совместных действий. Это весьма благотворно сказывается на совместной учебной деятельности в процессе которой будущие учителя учатся друг у друга, воспитывают друг друга и воспитываются каждый во взаимодействии с преподавателем. При такой интерактивной организации учебной деятельности используется известная социально-психологическая закономерность формирования личности под воздействием социальной среды, т.е. в процессе социальной деятельности.

В процессе социально-педагогическое аспекты формирования этнической толерантности учителя достаточно подробно использовались такие формы и методы интерактивного обучения, как диалог, дискуссии, коллективное учебное взаимодействие, круглый стол, собрания, телефон доверия, телемост, специализированные печатные издания, лектории, консультации, посещение семей, школьные конференции и т.д. Анализ трудов многих авторов позволяет представить себе обобщенную картину социально-психологического эффекта интерактивного обучения как фактора формирования этнической толерантности [3, с. 87]:

- во-первых, методы интерактивного обучения стимулируют мыслительную деятельность каждого, вовлекая всех в решение учебных проблем, так что пассивных молчунов становится все меньше и со временем вовсе не остается. Это воспитывает убежденность;

- во-вторых, участие педагога в дискуссии придает ей теоретическую и практическую весомость: он своими вопросами направляет мышление будущих учителей в нужное русло и постепенно подводит к теоретическим обобщениям (новым теоретическим знаниям) и практическим выводам (учению находить практическое приложение новым знаниям), т.е. учит, не сообщая в готовом виде знания в области этнической толерантности, и воспитывает, не морализируя, не поучая, не надоедая банальными сентенциями. Участвуя в дискуссии, преподаватель убеждает в своей правоте, как бы «передает» свои убеждения в вопросах этнической толерантности;

- в-третьих, учитель быстро приучается к самостоятельности, его выводы по завершении дискуссии падают на благодатную психологическую почву: добытые в дискуссии новые знания сплавляются с этими выводами и усваиваются как свои собственные, а не выученные из книг.

- в-четвертых, учитель в процессе интеллектуального общения, совместного продуктивного взаимодействия получает не только знания, но и набирается опыта друг от друга и главным образом от учителя, так что происходит общее культурное и духовное обогащение, интенсивно формируется мотивационно-потребностная сфера личности, развиваются новые интеллектуальные потребности и новые мотивы познавательной деятельности.

- в-пятых, учитель учится полемизировать, отстаивать свое мнение, доказывать истинность социально-этнических знаний, в результате чего у них оттачиваются мировоззренческие взгляды, расширяется кругозор, развиваются возможности свободной ориентировки в поликультурном мире, что не только дает знания по учебному предмету, но и воспитывает каждого как личность, поскольку вовлекает в сложное социальное действие, где происходит самое интенсивное и самое многообразное взаимодействие «многих со многими», столкновение интересов по овладению научными знаниями и практическому использованию этнических стереотипов.

Кроме этого, в процессе социально-педагогическое аспекты формирования этнической толерантности у учителя широко используются такие методы воздействия, как:

- метод игнорирования: в определенной ситуации педагог изображает кажущееся невнимание к личности будущего учителя с целью избежания конфликтной ситуации, завышенной самооценки, вычурности поведения.

- метод культуры здорового смеха: радость, хорошее настроение, смех способствуют активизации жизненной энергии, снижают астенические проявления, развивают веру в будущее. Может использоваться всеми субъектами, занимающимися формированием этнической толерантности.

- метод внушения и самовнушения: наибольшей продуктивностью эти методы пользуются в медицине, психологии и педагогике. Внушение целенаправленное, неаргументированное воздействие одного человека на другого или на группу. Особенность внушения заключается в том, что человек, в рамках нашего исследования не оценивает поступающие к нему сведения или факты, не сравнивает их с другой информацией, а воспринимает их «на веру». Внушение может быть прямым и косвенным, выбор зависит от ситуации. Внушение может также осуществляться через СМИ. Основная особенность внушения в том, что оно влияет на психику и поведение против его воли и проявляется в повседневной жизни в виде поступков, стремлений, мотивов и установок. Самовнушение при формировании этнической толерантности используется в виде аутогенной тренировки. Суть метода заключается в воздействии на чувства, а через них на ум и волю. Учитель должен уметь внушать уверенность у учащихся во избежание межнациональных конфликтов, вырабатывать у них этническую толерантность, внушать уверенность в будущем, сформировать желание самореализоваться.

- метод убеждения: в коррекции межнациональных конфликтов может использоваться психотерапевтом, педагогом, психологом. Любая коррекция осуществляется через рассудочную деятельность. Метод основан на использовании логических убеждений.

- метод релаксации (аутогенная тренировка).

- метод психодрамы широко используется в образовательной и психотерапевтической практике. Это метод групповой работы, разработанный Я.Морено. Он направлен на понимание и изменение внутреннего мира личности будущего учителя через драматические импровизации. В ролевых играх будущий учитель может свободно экспериментировать как с реалистическими, так и с жизненными нереалистическими ролями, выстраивать стратегию поведения с различных ролевых позиций. Благодаря психодраматическим методам будущие учителя могут изменить свое восприятие к той или иной конфликтной ситуации, что способствует более осмысленному и гибкому поведению в различных условиях.

- метод арттерапии: чаще используется психологами, психотерапевтами. Направлен на процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем через цвет, связи между вымышленными событиями и поведением в реальной жизни.

- метод моделирования трудных ситуаций, или педагогическая интерпретация поступка, может использоваться всеми субъектами педагогического процесса. Применяется для того, чтобы будущий учитель увидел причину случившегося в собственных действиях.

- метод «заставания врасплох» (метод «ошеломления») может использоваться психологом и педагогом. Он состоит в том, что будущий учитель воздействует путем энергичных требований, его цель отвлечь от агрессивных действий и сформировать ответственность за свои поступки.

Цели и задачи процесса социально-педагогическое аспекты формирования этнической толерантности будущего учителя определяются с опорой на закономерности психического развития субъектов данного процесса, осуществляемого в контакте с педагогом, психологом и др. При их формулировке, следует обратить внимание: на учет индивидуальных возможностей; на решаемость и реалистичность поставленных целей и задач; на позитивность формулировки; на их оптимистичность, альтернативность и привлекательность. Выделяемые нами блоки модели, с одной стороны, являются достаточно общими, а с другой – могут быть творчески изменены, расширены в зависимости от условий реализации формирования этнической толерантности учителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога / Под общ.ред. В.А.Сластенина, И.А.Колесниковой. 2-е изд. М.: «Академия», 2007. 368с.

2. Активные методы обучения в системе многоуровневого образования // Сб.научных трудов / Под. Ред. Р.Ф.Жукова. СПб, 1995. 296с.

3. Кавтарадзе Д.Н. Обучение игра. Введение в активные методы обучения. М., 1998. 184с.

SOCIAL - PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF THE FUTURE TEACHER'S ETHNIC TOLERANCE

© 2013

A.S. Abil, teacher of faculty «Social pedagogics and initial training»
Aktyubinsk regional state university named K.Zhubanov, Aktobe (Kazakhstan), akmaral_abil79@mail.ru
N.Sh. Issembayeva, teacher of faculty «Special pedagogics and psychology»
Aktyubinsk regional state university named K.Zhubanov, Aktobe (Kazakhstan), nabat_isembaeva@mail.ru

УДК 37.01

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ОСНОВА ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2013

Н.А. Батчаева, кандидат педагогических наук
ГОБУ ВПО «Московский государственный институт музыки им. А.Г. Шнитке», Москва (Россия), batnatans@mail.ru

Современное состояние российского общества характеризуется, с одной стороны, предоставлением молодёжи широкого спектра возможностей развития, с другой стороны, реальной опасностью регрессивного пути развития (асоциальное поведение, моральная деградация, наркотизация, алкоголизация, бездуховность и т.д.). Поэтому нравственная задача современного российского образования (как одной из систем общества!) - сделать так, чтобы молодой человек стал нравственно полноценным, то есть помочь ему осознать себя наследником всей мировой истории и культуры, поставить его в контекст современности, так, чтобы её проблемы стали и его проблемами, чтобы у него возникла потребность в творческой самореализации уже сегодня.

Развитие современной России - это кардинальные изменения в социально-экономической, гражданско-политической и общественной жизни страны. Что сопровождается сложными и противоречивыми тенденциями во всех социальных сферах, в том числе и в образовании.

В системе профессионального образования имеется потребность в активной и деловой личности, владеющей в совершенстве своей специальностью и умеющей реализовать педагогические навыки для «передачи» знаний последующим поколениям - такова актуальность социального запроса общества.

Актуальность перспективы выражается в том, что в условиях наметившихся изменений в экономической и социальной обстановке в стране возникает потребность в качественной подготовке кадров.

Жизнь требует от специалиста, прежде всего от педагога, воспитателя юного поколения и молодёжи, быть постоянно в движении, в лично-профессиональном развитии, идти в ногу со временем, оперативно и умело откликаться на требования дня. В столь острой социальной ситуации представляют интерес исследования о ценности личности, о её совершенствовании и способности оптимально осуществлять свою профессиональную педагогическую деятельность, выполнять социальную роль и социокультурную функцию. Утверждение К.Д.Ушинского о том, что учитель живёт до тех пор, пока учится, в современных условиях приобретает особое значение.

От уровня культуры зависит успешная реализация социальных проектов. Следует отметить, что сфера образования в целом и педагогика, в частности, являются формами культуры. Содержание социокультурной составляющей профессиональной готовности педагога определяется спецификой образования и особенностями его педагогической деятельности.

Специальная педагогика имеет определённую систему требований, описывающих концептуальные основополагающие положения, которые определяют характер организации образовательного процесса. Эта система называется принципами специального образования.

Принципы специального образования реализуются при помощи специальных методов, приёмов и технологий. Перечислим их:

- *Принцип педагогического оптимизма* предполагает построение коррекционно-педагогической работы с учётом потенциальных возможностей ребёнка, настраиваясь на положительный результат. Это принцип поддерживается положительных знаниями об уровне современного развития педагогических возможностей.

В развитии каждого ребёнка существуют так называемые сензитивные периоды, благоприятные для развития каких-либо психических процессов. Коррекционно-педагогическая помощь будет более продуктивна, если нарушение будет выявлено, как можно раньше и необходимые меры приняты своевременно, в этом заключается принцип ранней педагогической помощи.

- *Принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования* предполагает компенсацию утраченных из-за нарушения способностей за счёт перестройки сохранившихся.

- *Принцип социально-адаптирующей направленности образования* заключается в следующем: основной целью специального образования служит социализация личности с отклонениями в развитии, обеспечение максимально возможной независимости и самостоятельности.

- *Принцип развития мышления, языка и коммуникативных способностей*. Большинство детей с нарушениями развития имеют проблемы в развитии речи, мышления и в общении с другими детьми.

- *Принцип дифференцированности и индивидуального подхода.* Этот принцип позволяет в коррекционно-воспитательной работе учитывать не только особенности, присущие данной категории нарушений, но и индивидуальные особенности обучаемого ребёнка.

- *Принцип необходимости специального педагогического руководства*. Направлять коррекционно-педагогический процесс, влияющий на развитие ребёнка с нарушениями в развитии, способен только специальный педагог, имеющий представление об особенностях развития такого ребёнка и владеющий методами коррекционной и компенсаторной помощи.

Музыкальная педагогика определяется как наука о воспитании человека средствами музыки, о содержании и формах музыкального образования. Музыкальная педагогика - теоретическая база музыкального воспитания, образования и практическая деятельность по передаче знаний о музыке и формированию способов музыкальной деятельности (умений и навыков). Различные стороны педагогической, исполнительской, научной и общественной деятельности, связанные с музыкальным воспитанием, образованием и обучением - предмет музыкальной педагогики.

Говоря о профессии педагога-музыканта, правомерно подойти к определению его деятельности как музыкально-педагогической. Надо подчеркнуть, что в процессе формирования у педагога готовности к выполнению задач музыкально-эстетического воспитания юного поколения именно музыкально-педагогическая деятельность является исходным звеном во всём, что имеет отношение к его профессии. Музыкально-педагогическая деятельность имеет «свою особую структуру, определяемую спецификой образования, но подчинённую общим закономерностям теории деятельности. Специфика музыкально-педагогической деятельности в том, что она решает педагогические задачи средствами музыкального искусства». Музыкально-педагогическая деятельность сочетает в себе педагогическую, хормейстерскую, музыковедческую, музыкально-исполнительскую и исследовательскую работу, основанную на умении самостоятельно обобщать и систематизировать получаемые знания. Музыкально-педагогическая деятельность, как и любая другая деятельность, существует в форме цепи действий, каждое из которых соответствует определённому уровню формирования музыкально-педагогических качеств специалиста на определённом уровне его подготовки и квалификации. Особенностью музыкально-педагогической деятельности является наличие в числе её составляющих художественно-творческого начала.

Музыкально-педагогическая деятельность представляет собой сложный комплекс многих взаимосвязанных элементов, владение которыми является показателем профессионального мастерства педагога-музыканта. Одной из основных характеристик музыкально-педагогической деятельности является её творческий характер. Разновидности творчества в работе педагога-музыканта - это управление учебным процессом, а также исполнительская и исследовательская деятельность по изучению, разработке и применению эффективных методов проведения урока музыки и формирования всесторонне развитой личности детей, подростков и молодёжи.

Одна из главных особенностей обучения, как обучения целостной деятельности, в которой задействованы практически все сферы существования и самоосуществления личности, состоит и в том, что параллельно (одновременно) постановке стратегических целей развития студента, необходимо решать и тактические задачи. При

отборе содержания образования необходимо учитывать многокультурный уклад, народно-национальную основу России. Эта специфика вместе с тем подчёркивает социокультурную составляющую профессиональной готовности педагогов. У молодых специалистов, завтрашних выпускников профессионального образования «надо воспитывать, прежде всего, понимание социальной роли искусства» (Д.Б. Кабалевский).

Образование как социокультурное явление включено в общественный процесс и является одним из базовых концептов социальной реальности. Это совокупность взаимосвязанных экономических, социальных и культурных отношений к образованию. Содержание социокультурных условий позволяет образованию соответствующим образом отвечать на требования общества и не только результативно действовать, но и саморазвиваться, самоорганизовываться, обновляться, изменяться и влиять на социальные процессы. Понимание социально-философской сущности образования и построение его теоретико-методологической основы невозможно без учёта сложившейся социокультурной ситуации в современной России. Перед российской системой образования стоит задача осмысления и анализа происходящих в России кардинальных социокультурных изменений. Роль философии образования в этом процессе самая непосредственная. По словам академика В.С. Стёпина, сегодня мы переживаем такой период, когда меняется стратегия цивилизованного развития, идёт поиск новых ценностей, и в этом отношении сейчас, можно сказать звёздный час философии. Переходное состояние российского общества к новой фазе своего развития ведёт к тому, что социокультурные смыслы, стереотипы поведения и деятельности должны быть подвергнуты переосмыслению.

Изменения менталитета общества и личности, привело к изменениям ценностных ориентаций не только у подрастающего, но и у старшего поколения. Выдающийся русский учёный П.А. Сорокин справедливо отмечал, что проблемы, связанные с человеческими ценностями, относятся к важнейшим для любых наук, занимающихся человеком и обществом. Ценности выступают интегративной основой как отдельно взятой личности - индивида, так и любой социальной группы, культуры, нации и человечества в целом. Такой глубокий мыслитель, как Питирим Сорокин, усматривал в наличие целостной и устойчивой системы ценностей - важнейшее условие как внутреннего социального, так и международного мира. Общество является предельно сложной из всех известных в науке систем, и его исследование сопровождается значительными трудностями. Общественная жизнь динамична, и все её процессы взаимосвязаны. Любая система, будь то система общества или система образования, представляет собой некоторую целостную совокупность, состоящую из элементов определённого рода, взаимосвязанных и взаимодействующих между собой.

Образование как социальный институт представляет собой развивающуюся систему, которая и способна решать проблему формирования системы ценностей и культуры, человека в мире культуры. Образование для дальнейшего воспроизводства культуры и общества в системе ценностей имеет решающее значение. В сложившейся социальной ситуации, с целью сохранения личности необходимо опереться на фундаментальные гуманистические основания образования и воспитания: самоактуализацию, позитивное знание, умение соотносить свои социально-психологические и биологические, физиологические и физические возможности с системой общественных координат, рефлексию и анализ - оценку собственного «Я» в современном обществе, сознательное регулирование потребностей, сочетание автономной сферы поведения с общественной ответственностью.

Изменившиеся социальные условия привели к необходимости рассматривать личность учителя, в той же мере, что и ученика, как целостную структуру. Существенную роль в её функционировании играют педагогические способности. Не менее важны специфические качества, в числе которых - педагогический такт, наблюдательность, умение передавать другим накопительные знания, прислушиваться к мнению учеников, разделять их интересы и, не в последнюю очередь, моральные качества, обеспечивающие проявление любви к детям, искренности в процессе общения. Профессия педагога содержит, таким образом, несколько наборов квалификационных требований: во-первых, к предметной области изучаемой учащимися учебной дисциплины, во-вторых, к знаниям в вопросах морали, права, политики, экономики, педагогики, психологии, культуры и искусства.

Одна из отличительных особенностей настоящего времени заключается в том, что осуществляется пересмотр и переосмысление содержания профессиональной готовности выпускников вузов и колледжей, в том числе и готовности специалистов к профессиональной деятельности, готовности выпускников высшей школы к педагогической деятельности и повышению уровня их общепедагогической готовности (О.А. Абдуллина, Ю.К. Бабанский, Л.С. Выготский, А.А. Дергач, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.Б. Орлов, В.А. Сластёнин, Д.И. Фельдштейн и др.). Качественный уровень общепедагогической готовности - социокультурная основа готовности молодого специалиста к профессиональной деятельности.

Движение российского общества к новой фазе своего развития ведёт к переинтерпретации в изменившихся социально-экономических и общественно-политических условиях. Естественно, что подобная ситуация в российской социокультурной реальности создаёт определённые трудности построения образовательной парадигмы, открывающей новые созидательные возможности, культурные и ценностные смыслы образования как социокультурного явления. Как важнейший инструмент социализации образование устанавливает определённую взаимосвязь между личностью, обществом и государством. После длительного периода недооценки роли личности в обществе не только признаётся сама личность как таковая, но и её роль в противостоянии кризисным, неупорядоченным социальным, экономическим и культурологическим процессам. В последние десятилетия в России произошёл поворот от культа знаний к всестороннему развитию личности. В современном социуме необходимо понимание места личности, ориентация на самостоятельность деятельности личности, на личностное гарантирование своего соответствия избранной профессии и социальной роли.

Демократизация и гуманизация образования означают ни что иное, как отказ от единообразия, стремление обеспечить каждому индивидуальную траекторию развития с учётом его психофизиологических особенностей, способностей и склонностей. Такой подход помогает обеспечить успешное обучение учащихся в школах, гимназиях, лицеях, колледжах и вузах. Социальное взаимодействие является при этом решающим. Взаимодействия создают предпосылки для ближайших достижений учащихся в связи с чем эффект обучения будет зависеть от того, как организована совместная деятельность преподавателя и учащегося.

В культурно-исторической теории Льва Семёновича Выготского социальная ситуация рассматривается как источник развития. Оно основано на понимании социальной ситуации развития, определяющим для которого являются сами способы взаимодействия. По Л.С. Выготскому «всякая функция в культурном развитии ребёнка появляется дважды, в двух планах, сперва социальном, потом – психологическом,

сперва между людьми как категория интрапсихическая, затем внутри ребёнка как категория интрапсихическая». Социальные отношения выступают как генетически социальные, причём в своей исходной форме всякая функция разделена между участниками. «За всеми высшими функциями и их отношениями стоят генетически социальные отношения, реальные отношения, homo duplex (человек двойной – лат.). Отсюда принцип и метод персонификации в исследовании культурного развития, то есть разделение функций между людьми, персонификации функций. Например, произвольное внимание: один овладевает, другой владеет. Разделение снова того, что слито в одном (сравни современный труд)».

Развитие личности и её роль в обществе становится условием цивилизованности общества. Интересна гипотеза профессора Гарвардского университета Самюэля Хантингтона о том, что в XXI веке источником конфликтов станет уже не идеология и не экономика, а культурные и национальные различия. С его точки зрения, наиболее значимые конфликты глобальной политики будут разворачиваться между нациями и группами, принадлежащим к разным цивилизациям. «Линии разлома между цивилизациями - это и есть линии будущих фронтов» - заключает С. Хантингтон.

Современная социокультурная ситуация влияет на мотивационную сферу учащейся молодёжи. К будущей педагогической деятельности студентов надо готовить заблаговременно. В этой связи огромное значение приобретает проблема формирования и развития общепедагогическая готовность студентов, будущих педагогов. Профессия учителя исключительно сложна и многогранна, она предполагает способность воспитывать и обучать подрастающее поколение в духе уважения к культурным традициям, патриотизма и понимания ценности прекрасного.

Во многих учебных заведениях существуют Психологические службы, создание которых рекомендованные Министерством образования Российской Федерации. Целями психологической службы являются: обеспечение психолого-педагогических условий, наиболее благоприятных для личностного развития каждого студента в течение всего срока обучения в учебном заведении, содействие сохранению психологического здоровья участников образовательного процесса; осуществление психологического обеспечения индивидуально-дифференцированного подхода в образовательном процессе; содействие созданию благоприятного социально-психологического климата в коллективе учебного заведения; оказание комплексной социально-психологической поддержки всем субъектам образовательного процесса. Задачи психологической службы таковы: психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса; психологическое сопровождение социального и личностного развития студентов в процессе учебно-профессиональной деятельности; формирование у студентов способности к самопознанию, саморегуляции, самовоспитанию, саморазвитию; обеспечение психологической поддержки через оказание индивидуальной и групповой психологической помощи; участие в разработке системы мероприятий, направленных на профилактику нарушений в поведении студентов; психологическое консультирование всех участников образовательного процесса; повышение психолого-педагогической компетентности субъектов образовательного процесса.

Студентам необходима психологическая поддержка здорового образа жизни, ухода от вредных привычек (алкоголь, наркомания, курение), психолого-педагогическая помощь справиться с учебными нагрузками, физиологическими напряжениями, а также помощь в решении социально-психологических проблем (конфликты, стрессы, сильные душевные волнения: аффекты, истерики). Целесообразно

введение в состав таких служб не только психологов и педагогов-психологов, но и методистов, социологов и физиологов.

О необходимости всесторонне, «комплексно» воздействовать на ум и сердце учащегося, привить ему определённые нормы поведения, вырабатывать морально-этические принципы, стимулировать разнообразные интересы и стремления, формировать индивидуально-личностные качества и т.д., говорили практически все выдающиеся мыслители прошлого (Аристотель и Квентилиан), отечественные учёные (Н.А. Бердяев, Л.С. Выготский, В.А. Сухомлинский и др.). Воспитание – один из центральных компонентов учебного процесса, который красной нитью проходит через все фундаментальные труды по педагогике. Особенно серьёзны и общественно значимы задачи, стоящие перед сегодняшней российской педагогикой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2005. 384с.

2. Кабалевский Д.Б. М: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2005. 234с.

3. Мудрик А.В. Социальная педагогика /под ред. Сластёнина В.А. М.: Академия, 2005. 200с.

4. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики. М.: Академия, 2002. 272с.

5. Пузверей А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М., 1986.

6. Рубинштейн М.М. Проблема учителя /Под ред. Сластёнина В.А. М.: Академия, 2004. 176с.

7. Сластёнин В.А. Ушинский: онтологические основания православной педагогики. М.; Ярославль, 2004. 237с.

8. Сорокин П.А. Социокультурная динамика // Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992. 543с.

9. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. М.: АСТ, 2003. 603с.

10. Хренов Н.А. Социальная психология искусства: переходная эпоха. М.: Альфа-М,2005. 624с.

SOCIOCULTURAL BASES READINESS OF TEACHERS TO THE PROFESSION

© 2013

N.A. Batchaeva, Ph.D.
Moscow State Institute of Music named A.G Schnittke, Moscow (Russia), batnatans@mail.ru

УДК 316.625:17.022.1:378.147:36-051

СОЦИОТЕАТР КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

© 2013

А.С. Брусенко, ассистент кафедры социальной педагогики и социальной работы
ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет», Славянск (Украина), brusal@ukr.net

На современном этапе развития общества выдвигаются новые требования к личности педагога. Сейчас педагог должен обладать не только определенным бага-

жом знаний, умений, но и уметь заинтересовать воспитанников, воздействовать на их эмоциональную сферу, стимулировать личность к саморазвитию. Именно благодаря культуре самопрезентации педагога формируется его авторитет среди детей, что в большинстве случаев вызывает доверие и помогает самораскрытию ребенка.

Для лучшего понимания словосочетания культура самопрезентации рассмотрим детальнее понятие культура.

Впервые слово культура встречается в трактате о земледелии Марка Порция Катона Старшего (234-148 до н.э.). Однако трактат посвящен не просто обработке земли и уходу за ней, но и особому душевному отношению к земле.

Близким к термину культура в Древней Греции являлось понятие пайдейя, которое выражало «внутреннюю культуру», или, иначе говоря, «культуру души».

На современном этапе культура рассматривается относительно различных социальных групп. Так в Большой советской энциклопедии приводится следующее определение культуры: «исторически определенный уровень развития общества и человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Понятие культура употребляется для характеристики материального и духовного уровня развития определенных исторических эпох, общественно-экономических формаций, конкретных обществ, народностей и наций, а также специфических сфер деятельности или жизни» [2].

А. Воронин в словаре терминов по общей и социальной педагогике определяет культуру, как «совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики и характеризующих исторически достигнутую ступень в развитии общества» [5].

В Большом толковом социологическом словаре культура определяется как «творение человека и использование символов, поделок. Культура может пониматься как «жизненный путь» всего общества, и это будет включать нормы обычаев, одежды, языка, ритуалов, поведения и систему убеждений» [4].

Анализ справочной литературы дал возможность сделать вывод, что культура – это результат жизнедеятельности человека и без развития культуры не может существовать ни одно общество.

Культура педагога, в свою очередь, более узкое понятие, которое касается манеры поведения, общения, системы знаний и умений педагога направленных на эффективное взаимодействие, а также развитие и воспитание.

В общую культуру педагога, его общение с воспитанниками, коллегами, руководством входит умение «подать себя» – умение самопрезентации. Рассмотрим какой смысл вкладывают исследователи в понятие самопрезентация.

Проблемой самопрезентации личности в разное время занимались и занимаются как отечественные (В. Шепель, Н. Амяга, А. Зинченко, Ю. Крижанская, Г. Почепцов, А. Соколова-Бауш, В. Третьяков, Ю. Жуков, Г. Бороздина) так и зарубежные (Э. Джонс, Т. Питтман, М. Селигман, С. Стивен, Э. Джонсон, Д. Тедески, А. Шутц, Д. Майерс, И. Гофман, Дж. Мид, Г. Блумер) ученые.

Представители социальной психологии рассматривают самопрезентацию как средство формирования Образа - Я и поддержания самооценки. Одну из первых классификаций стратегий самопрезентации в 1987 году создали Э. Джонс и Т. Питтман, они выделяли пять стратегий:

1. Стремление понравиться – инграциация. Основная тактика этой стратегии построена на власти обаяния. Цель – казаться привлекательным.

2. Самопродвижение – демонстрация своих знаний, и возможности выступить экспертом в любом вопросе. Основная тактика состоит в хвастовстве и демонстрации своего превосходства. Цель – казаться компетентным.

3. Образцовость – стремление быть примером для других людей. Основная тактика заключается также в хвастовстве и стремлении обсуждать и осуждать других людей. Цель – казаться морально безупречным.

4. Запугивание – демонстрация силы и власти. Основная тактика состоит в угрозе. Цель – казаться опасным.

5. Демонстрация слабости или мольба. Основная тактика – просить о помощи, умолять. Цель – казаться слабым [6].

Глубоко исследовали и изучали процесс самопрезентации представители социологии. Так американский социолог И. Гофман проводит аналогию между повседневной жизнью и социальными ролями которые играет каждый человек и актерской игрой. Эта концепция получила название «социальная драматургия». Свою теорию И. Гофман изложил в монографии «Представление себя другим в повседневной жизни» [Goffman, 1959]. Он рассматривает человека как носителя определенных ролей, при этом абстрагируясь от целостности личностных характеристик. То есть человек в процессе беседы смотрит на себя со стороны собеседника и корректирует свое поведение так, чтобы представить себя в более выгодном свете.

В свою очередь педагоги рассматривают самопрезентацию как необходимый компонент в деятельности учителя. Так А. Макаренко в книге «О воспитании» подчеркивал необходимость овладения техникой педагогического мастерства: «Нужно уметь читать на человеческом лице, на лице ребенка, – и это чтение может быть даже описано в специальном курсе. Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений. Педагогическое мастерство заключается, в постановке голоса воспитателя и в управлении своим лицом. Педагог не может не играть. Не может быть педагога, который не умел бы играть... Но нельзя просто играть сценически, внешне. Есть какой-то приводной ремень, который должен соединять с этой игрой вашу прекрасную личность... Я стал настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15-20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса» [8, с. 37]. Таким образом, А. Макаренко отмечает роль актерского мастерства при общении педагога с детьми. От того, какое первое впечатление сложится об учителе, зависит дальнейшая работа с коллективом. Самопрезентация учителя происходит в процессе непосредственного общения с учениками, когда педагог «подает себя», проявляя глубину своих знаний, умений, вызывая у детей интерес к себе и тем самым к учебному материалу, воспитательным беседам.

Отечественные педагоги обосновали необходимость обеспечения естественности воспитательного процесса, избегание искусственности, заорганизованности, формализма. В частности, В. Сухомлинский большое значение придавал «воспитательной среде». Одним из условий эффективности ее создания педагог считал естественность, «обстановку непреднамеренности», отрицал искусственность, утверждал, что ребенку не надо в каждую данную минуту знать, что педагог его воспитывает, «воспитательное намерение должно быть скрыто обстановкой дружеских, непринужденных взаимоотношений» [10]. Лучше всего такое «непреднамеренное» воспитание реализуется именно во время театральной деятельности.

На наш взгляд, использование средств социотеатра будет наиболее эффективным для формирования культуры самопрезентации будущих социальных педагогов.

Что же собой представляет социотеатр? Прежде всего рассмотрим определение понятия «театр». Греческий глагол «theomay» означал «смотреть». От него родилось несколько существительных. Во-первых, «theatron» – зрелище, для того чтобы это зрелище увидеть, необходимо пойти в театр. Во-вторых, «theorema» – рассмотрение. Теорема – утверждение, которое нужно рассмотреть и доказать. В-третьих, «theoria» – наблюдение. То есть для создания теории, верно отражающей закономерности какой-либо области знаний, нужно иметь наблюдательный ум и острый взгляд [7].

Б. Кононенко в Большом толковом словаре по культурологии приводит следующее определение театра: «(греч. theatron – место для зрелищ) – род искусства, специфическим средством выражения которого является сценическое действие, возникающее в процессе игры актера перед публикой» [3].

В Популярном словаре русского языка (А.П. Гуськова, Б.В. Сотин) театр определяется как «род искусства, художественное отражение жизни посредством драматического действия, осуществляемого актерами перед зрителями» [9]. Ранее отмечалось, что любое выступление перед публикой, даже повседневное, можно отнести к театрализованному действию.

Анализ справочной и педагогической литературы дал возможность сформулировать определение социального театра – драматургическое действие направленное на проигрывание социально-значимых проблем, при активном участии зрителей, результатом которого является трансформация взглядов целевой аудитории, а также профилактика девиаций среди молодежи.

Практическая деятельность со студентами показала, что во время подготовки к театрализованному представлению будущие социальные педагоги раскрывают свои творческие способности, учатся взаимодействовать друг с другом, находить общий язык, действовать в одной команде. Во время постановок и непосредственного общения со зрителями студенты приобретают необходимые навыки общения, раскрепощенности, гибкости, уверенности в себе, своих силах. Немаловажным является факт импровизации на сцене, которая требует от играющего быстроты реакции на смену предлагаемых обстоятельств, умения перевоплощаться в различные роли.

Перспективу дальнейшего исследования видим в комплексном изучении возможности использования средств социального театра в аудиторной и внеаудиторной работе с будущими социальными педагогами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апанасенко О.Н. Апанасенко О.Н., Малюкова Е.В. Психологическая культура личности, ее формирование в вузе // Педагогика: традиции и инновации: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2012. С. 154-155.

2. Большая советская энциклопедия: В 30 т. М.: Советская энциклопедия, 1969-1978.

3. Большой толковый словарь по культурологии / Под ред. Кононенко Б.И. М: Вече, 2003. 512с.

4. Большой толковый социологический словарь / Д. Джери. М.: АСТ, Вече. 1999. 528с.

5. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. 135с.

6. Добреньков В.И., Кравченко А.И. История зарубежной социологии. М.: Академический проект, 2005. 704с.
7. Занимательный этимологический словарь / Голь Н.М. М.: АСТ, 2007. 544с.
8. Макаренко А.С. О воспитании. М.: Школьная пресса, 2003. 192с.
9. Популярный словарь русского языка. Толково-энциклопедический / Гуськова А.П., Сотин Б.В. М.: Русский язык-Медиа, 2003. 869с.
10. Сухомлинський В.А. О воспитании. М.: «Политиздат», 1975. 272с.

SOCIAL THEATER AS A WAY TO BUILD A CULTURE OF SELF-FUTURE SOCIAL WORKERS

© 2013

A.S. Brusenko, assistant professor of social pedagogy and social work
Donbass State Pedagogical University, Slavyansk (Ukraine), brusal@ukr.net

УДК 378.016:796

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В СОХРАНЕНИИ ЗДОРОВЬЯ И ФИЗИЧЕСКОМ САМОВОСПИТАНИИ У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

© 2013

В.С. Быков, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Физическое воспитание и здоровье»
ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет), Челябинск (Россия), kiekpaevaov@susu.ac.ru

Физическая культура является исторически изменяющейся особой формой, структурной единицей человеческой жизнедеятельности. Понятие «физическая культура» в самом широком смысле этого слова есть обобщение, касающееся физических данных человека, его двигательных способностей, которые неотделимы от умственных. Это обобщение можно провести с разных точек зрения и таким образом дать различные определения понятию «физическая культура».

Определение понятия «физическая культура» вылилось в разработку В.И. Столяровым целостной концепции физической культуры личности. В которой под физической культурой понимается такая сфера человеческой культуры, которая включает в себя социально сформированные физические способности человека, проявляемые им в определенной деятельности, и всю ту социальную реальность, которая непосредственно обеспечивает их формирование. Более конкретно эту реальность можно охарактеризовать следующим образом. Физическая культура как система, состоящая из суммы компонентов, включает в себя отношение человека (группы, общества в целом) к физическим способностям; те знания, интересы, мотивы, потребности, на основе которых физические способности реализуются в определенной деятельности; средства, с помощью которых формируется вся эта подсистема личности человека; определенные идеалы, нормы, стандарты поведения, ценностные ориентации, на основе которых осуществляется этот процесс формирования; социальные отношения между людьми, складывающиеся в ходе реализации физических способностей людей и в процессе формирования указанной подсистемы личности; те социальные институты, которые используются людьми в процессе формирования и ходе реализации физических способностей и которые управляют данными процессами.

Физическая культура как процесс имеет в качестве своей отличительной особенности, прежде всего то, что ее специфическую основу составляет двигательная активность человека, целесообразно направленная на развитие или сохранение показателей. Содержание и форма этого процесса в различные периоды естественно изменяются в зависимости от закономерностей возрастного развития, динамики условий жизни и деятельности, содержания самого процесса. (Л.И. Лубышева)

Методологически значимым в определении физической культуры (концепция В.К. Бальсевича) являются два аспекта: первый - указание на ключевой признак физической культуры как результат физического образования - «на деятельность индивида по позитивному самопреобразованию»; второй - указание на ключевой признак результата этой деятельности - на «систему образуемых ею (деятельностью) ценностей». Первый предполагает наличие субъекта самопреобразования, второй - наличие признака бинарности процесса воспитания-самовоспитания.

Для полного понимания потребностно - мотивационной основы физического совершенствования человека следует выделить общее и частное. Общее больше связано с потребностями, а частное с целями. Поскольку мотив большей частью реализуется в конкретной деятельности, постольку при поиске причины своего поступка или действия быстрее всплывает суть этой конкретности, т.е. цель.

Мотивы занятий физической культурой могут быть связаны с процессом деятельности и с ее результатом. В первом случае занимающийся удовлетворяет потребность в двигательной активности, в получении впечатлений от соперничества. Во втором случае он стремится к получению следующих результатов:

- самосовершенствование (улучшение телосложения, укрепление здоровья);
- самовыражение и самоутверждение;
- удовлетворение духовных потребностей.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что 57,5% обследуемых студентов 1 курса имеют физическое развитие ниже среднего и только 42,5% - среднее, либо выше среднего. Тенденция роста числа студентов отнесённых к специальной медицинской группе достаточно стабильна. Уровень физической подготовленности студентов 4-5 курсов в вузах страны существенно снижается по отношению к уровню, достигнутому к концу обучения на 2 курсе (М.Я. Виленский, З.Ж. Гайнулина). Среди студентов старших курсов, прекративших систематические занятия по физическому воспитанию, также отмечается снижение функциональных предметов различных физиологических систем организма (В.М. Мякотных, В.Н. Тимошкин, Ю.Л. Якубенко и др.) Практически все исследователи связывают это со снижением двигательной активности студентов, их неумением самостоятельно организовать свою физкультурно-спортивную деятельность.

Изменить сложившуюся ситуацию возможно при ориентации учебно-воспитательного процесса на формирование готовности студентов к физическому самовоспитанию. Современная молодёжь понимает несколько важно иметь хорошие показатели здоровья, физического развития, обладать чувством уверенности в себе, что связано со стремлением студентов получить высшее образование, достойную работу, создать крепкую, и здоровую семью. Осознавая, что достичь поставленных целей можно, полагаясь лишь на собственные усилия, студенты стремится воспитать в себе недостающие качества. Физическое самовоспитание, став внутренней потребностью студента, может значительно влиять на его социальной и психофизический статус, расширять образовательный кругозор, воспитывать, организовать, целеустремлённость, волю. На протяжении всего обучения в вузе и после его окончания физиче-

ское самовоспитание может стать постоянной формой физического совершенствования, выступать как форма культурной организации свободного времени, как фактор социальной активности и компонент здорового образа жизни каждого студента (М.Я. Виленский, В.П. Моченов, Н.И. Пономарёв). Высшим уровнем субъективной деятельности можно считать самостоятельную работу по физическому совершенствованию, где субъект выступает не только как участник, но также как её инициатор и организатор.

Однако практика показывает, что большинство студентов испытывают серьёзные трудности при организации самостоятельных занятиях, что выражается в недостаточной подготовленности и неумении организовать эту деятельность.

Физическое самовоспитание начинается тогда, когда сформирована осмысленная потребность физического совершенствования, которая воплощается в самостоятельных действиях, направленных на достижение соответствующих результатов. Поэтапное и последовательное её развитие у студентов - одна из важнейших задач воспитательного процесса по физической культуре. Физическое самовоспитание – это процесс целенаправленной, сознательной и планомерной работы личности над собой с целью укрепления здоровья, физического развития, повышения спортивного мастерства, совершенствования личностных качеств самовоспитания определяется его многофункциональностью: решением задач физического воспитания, формирование личностных качеств, созданием предпосылок для самостоятельной работы по физическому совершенствованию. Этот процесс сугубо индивидуальный, определяется личностью, степенью и глубиной её заинтересованности в собственном физическом совершенствовании. Овладение методами физического самовоспитания значительно расширять его возможности.

Со студентками университета (n=206 человек) проводился анкетный опрос. Анализ результатов показал, что 46,3% респондентов не нуждаются в дополнительных занятиях по физическому воспитанию, т.к. они «сильно загружены» учебой.

17,2% - считают, что они «сами много двигаются»;

16,1% респондентов отметили, что дополнительные занятия по физической культуре необходимы. Остальные респонденты затруднились с ответом.

На вопрос отметить свое отношение к физкультурно-спортивной деятельности были получены следующие варианты ответов:

16,7% - считают себя активно занимающимися;

47,9% - являются болельщиком и союзником в физкультурно-спортивной деятельности;

18,6% - считают себя потенциальным союзником;

16,8% - свое отношение к физкультурно-спортивной деятельности отметили как «пассивный наблюдатель».

На вопрос «Используете ли вы различные средства воздействия на свое здоровье и состояние?» были получены следующие варианты ответов: - систематически используют физические упражнения 37% респондентов;

- специальные дыхательные упражнения, закаливания и раздельное питание – 5%, 1% и 17% соответственно;

- практически не используют закаливающие процедуры и аутотренинг – 72% и 63% соответственно.

В обобщённом виде система педагогических технологий, согласующихся с концепцией Л.И. Лубышевой и рекомендованных для разработки процессов актуали-

зации физического самовоспитания студентов, может быть определена исходя из методической системы, представленной в таблице 1.

Таблица 1 - **Базовые технологии в структуре физического образования студентов**

Технологии	*Предмет*	*Процессы (базовые)*	*Способы (базовые)*	*Продукты (базовые)*
Технологии обучения	Система знаний, умений, физической и знаково-символической деятельности	Трансляции, упражнения, тренинг	Посредством деятельностей усвоения в соответствии с алгоритмом	Обучённость, опыт познания, опосредования, исполнения приёма
Технологии воспитания	Система отношений ценностей	Воздействия, взаимодействия	Посредством интеракций, подкрепления, выбора	Воспитанность, опыт социализованного поведения
Технологии развития	Система физических и психических способностей	Решения проблем; физ., знакового и социального конструирования	Посредством построения, новаций, инициирования активности	Развитость, опыт индивидуализации, творчества
Технологии оздоровления	Система физического и психического здоровья	Оздоровление-контроля биоритмов	Посредством здорового стиля жизни – ЗСЖ	Здоровье, опыт построения модели ЗСЖ
Технологии актуализации	Система активности	Перехода возможного в действительное, потенциального в актуальное	Посредством надситуативной активности	Самостоятельность, опыт самоактуализации

Результатом физического образования является физическая культура (в культурологическом смысле). Которая в прямом соответствии с гуманистической парадигмой образования может быть определена как «деятельность индивида по позитивному самопреобразованию, в ходе которой решаются задачи телесного, психологического, интеллектуального и нравственного плана и достигаются результаты этой деятельности в виде системы образуемых ею ценностей».

Ведущими качествами, играющими существенную роль в приобщении человека к здоровому стилю жизни, в выработке его «личностного стержня», являются мотивация поведения, внутренние побудительные стимулы к физическому самовоспитанию.

Актуализация определялась отношением перехода принципиальной возможности самовоспитания в действительность физического самовоспитания - в мотивированный, индивидуализированный и саморегулируемый процесс физического самоопределения, саморазвития, самосовершенствования - в самоактуализацию.

Изменение отношения молодёжи к физическому воспитанию предполагало: а) усиление внимания к формированию потребностей в здоровом стиле жизни; б) обеспечение доступности необходимого минимума спортивно-оздоровительных услуг; в) осуществление дифференциации физической нагрузки в зависимости от подготовленности студента; г) обращение серьёзного внимания на психологическое

обеспечение и приобретение конкретных навыков осуществления процесса физического самосовершенствования и самооздоровления.

Взаимодействие педагога и ученика выступало ключевым механизмом актуализации физического самовоспитания ученика, феномена, опосредованного динамикой «актуализации» (активность на стороне педагога) и «самоактуализации» (активность на стороне учащегося) с целью становления самоактуализации как самостоятельного и возвышающегося процесса.

Технология физического воспитания и оздоровления студентов строилась на основе ряда подходов:

- деятельностного подхода к освоению физической культуры, который ориентирует не только на усвоение знаний, но и на:

а) способы этого усвоения; б) образцы и способы мышления и деятельности; в) на развитие познавательных и творческих потенций человека; особенность этого подхода состоит в его направленности на сознательное использование и способов двигательной и спортивной деятельности и умений применять их в самоорганизации здорового стиля жизни;

- подхода к освоению физической культуры на основе:

а) индивидуализации и дифференциации физического воспитания; выбора индивидом форм и средств собственной физической активности; б) организации физической активности человека сообразно с его ценностными ориентациями, интересами, потребностями в сфере физической культуры;

- подхода к освоению физической культуры на основе физического самовоспитания, саморазвития, самореализации, сообразно задаткам к определенному виду деятельности.

В качестве путей реализации технологии физического воспитания учащихся и оздоровления студентов предусматривалось:

1. Изучение состояния вопроса в условиях образовательного учреждения

а) создание системы взаимодействия подразделений по изучаемой проблеме; б) разработка критериев оценки состояния здоровья, физического развития, физической и функциональной подготовленности учащихся (включая экспресс-оценку); в) проведение необходимых социологических исследований по проблеме среди учащихся, их родителей и педагогов; г) проведение комплексных исследований и анализа состояния здоровья, двигательной и функциональной подготовленности обследуемого контингента.

2. Разработка и обоснование эффективных форм, средств и методов работы со студентами различного уровня подготовленности, с педагогами:

а) внедрение и оценка эффективности новых тренажерных устройств, спортивного оборудования и инвентаря; б) разработка индивидуальных программ для оздоровления и повышения физических кондиций студентов (включая такие, как атлетическая гимнастика, шейпинг, аэробика и др.).

3. Оценка эффективности внедрения интегративной педагогической системы формирования потребностей сохранения здоровья и физическом самосовершенствовании учащихся. Издательская деятельность по выпуску пособий, методических разработок, памяток для студентов, преподавателей - «Познай себя», «Самоконтроль при занятиях физической культурой», «Основы здорового стиля жизни» и др.

4. Проведение межкафедральных, областных и региональных конференций, семинаров, «круглых столов», мастер классов по актуальным вопросам и передовым

технологиям сохранения здоровья студентов средствами физического воспитания, повышение квалификации педагогических работников.

Потребность в построении педагогической технологии физического воспитания и оздоровления студентов задается обозначившимися тенденциями гуманизации, дифференциации и экологичности социальных процессов, возвышающими функцию воспитания в структуре образовательных процессов и вызывающими необходимость нового прочтения понятия об образовании как синтезе процессов обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, взросления и социализации индивида.

Модель физического воспитания учащихся является моделью психолого-педагогического взаимодействия педагога и учащегося. Она построена на идее актуализации, определяемой отношением перехода принципиальной возможности *самовоспитания* в действительность физического *самовоспитания* учащегося - в мотивированный, индивидуализированный и само регулируемый процесс физического самоопределения, саморазвития, самосовершенствования. Методическая система актуализации здорового стиля жизни и физического самовоспитания учащихся интегрирована в систему педагогической технологии высшего учебного заведения.

Потребностно-мотивационный подход к теории воспитания базируется на следующих исходных положениях. Не существует потребностей хороших и плохих, низших и высших, разумных и неразумных. Все основные потребности органически присущи каждому человеку; их нельзя ни уничтожать, ни искусственно насадить. Разумными и неразумными, возвышенными и низменными могут быть только формы удовлетворения этих потребностей, только их трансформации, гармоничное сочетание или уродливое доминирование одних мотиваций в ущерб удовлетворения других.

Потребностно-мотивационный подход к формированию личности студентов позволяет рассмотреть физическое воспитание по-новому, как процесс формирования у занимающихся такого набора и такой иерархии потребностей, которые наиболее благоприятны для его здоровья, физического развития и совершенствования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бальсевич В.К. Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека (методологический, экологический и организационный аспекты) // Теория и практика физической культуры. 1990. №1. С. 22-26.

2. Быков В.С. Теория и практика актуализации физического самовоспитания школьников. Автореферат дисс. на соиск. уч. степени докт. пед. наук. Челябинск, 1999. 47с.

3. Лубышева Л.И. Концепция формирования физической культуры человека. - М.: ГЦОЛИФК, 1992. 40с.

4. Столяров В.И. Проект «СпАрт» и новая комплексная система физкультурно-спортивной работы с целью духовного и физического оздоровления населения России (основные идеи и первые итоги реализации) // Теория и практика физической культуры. 1993. №4. С. 10-14.

TECHNOLOGY OF FORMATION OF REQUIREMENT FOR PRESERVATION OF HEALTH AND PHYSICAL SELF-EDUCATION AT STUDENTS OF UNIVERSITY

© 2013

V.S. Bykov, doctor of pedagogical sciences, professor of chair «Physical training and health»

Southern Ural State University (national research university), Chelyabinsk (Russia), kiekpaevaov@susu.ac.ru

УДК 37.01

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ГРУПП В ВУЗЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

© 2013

Н.Н. Дементьева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», Ульяновск (Россия), dementieva58@yandex.ru

Современная социальная практика нуждается в быстрой адаптации молодёжи к условиям жизнедеятельности, в усвоении духовных ценностей и приобретении собственного социального опыта. Молодое поколение действительно охотнее воспринимает всё новое в науке и технике, осваивает и создаёт новые ценности, накапливая свой уникальный опыт. Передача, усвоение и создание духовных ценностей возможно только в процессе межвозрастного общения и совместной деятельности поколений. Эти функции выполняет ряд социальных институтов: семья, школа и другие образовательные организации, учреждения культуры и досуга, трудовые коллективы. Среди образовательных организаций большую роль играют вузы, выпускающие специалистов, которые будут определять будущее России. Университетское сообщество - это форма сотрудничества людей разного возраста и специальностей. Становление личности студента происходит через взаимодействие различных возрастных групп: студентов, преподавателей, сотрудников, аспирантов.

Вместе с тем анализ практики даёт основание утверждать, что в высших учебных заведениях не всегда создаются условия для межвозрастного взаимодействия, отсутствует система совместной деятельности и методическое обеспечение организации взаимодействия разных возрастных групп.

Специфика проблемы заключается в существенных различиях субъектов взаимодействия. Социальный опыт, профессиональное мастерство старшего поколения определяет его статус в обществе. Молодое поколение не обладает достаточным опытом и знанием жизни, нуждается в педагогическом руководстве. Взаимодействие разновозрастных групп как специфический воспитательный процесс представляет собой информационную связь поколений и формирование целого круга ценностных ориентаций личности: миросозерцания, мировоззрения, мироотношения в целом. Причем возрастная группа рассматривается как поколение людей, живущее в одно хронологическое время и обладающая определённым социальным опытом, переживающее общезначимые события своего времени [1, с. 382].

Вуз располагает большими возможностями для формирования ценностных ориентаций молодого поколения. Взаимодействие разных социальных групп в вузе наблюдается между студентами и преподавателями, аспирантами, сотрудниками; ме-

жду сверстниками, между людьми разного пола. Осуществление взаимодействия как способа деятельности предъявляет к старшему поколению повышенные требования , в частности, к его руководящей деятельности и в то же время , ставит в более активную позицию молодых людей, поскольку взаимодействие предполагает по своей сути взаимовлияние, взаимные действия, взаимопомощь, взаимопонимание. Названные феномены взаимодействия присущи учебно-воспитательному процессу [3, с. 89].

Изучение литературы и обобщение опыта работы образовательных организаций позволили определить основные компоненты взаимодействия разновозрастных групп в вузе (целевой, качественный, организационный, процессуальный) и их характерные признаки [2, с. 51].

Признак целевого компонента межвозрастного взаимодействия представляет собой направленность взаимодействия на достижение поставленной цели, в частности – формирование нравственных ценностей и позиций молодых людей. Для этого требуются осознание обеими сторонами важности и необходимости взаимодействия, совместные усилия по выполнению намеченных задач, общая забота о каком-либо деле, социальная ответственность, доверие, общность интересов.

Признак качественного компонента взаимодействия включает в себя разнообразную совместную деятельность разных социальных групп, коллективность в обсуждении основных вопросов и итогов работы. Совместные дела расширяют сферу взаимодействия, предполагают обоюдную активность его участников на всех уровнях. Сочетание различных видов деятельности требуют согласованности, многосторонних отношений ответственной зависимости.

Организационный компонент предполагает изучение возможностей взаимодействия, а также систематичности, непрерывности сотрудничества поколений, осуществления разнообразия связей – прямых и опосредованных, постоянных и временных, функциональных и многосторонних.

Процессуальный компонент межвозрастного взаимодействия предусматривает гибкость, подвижность, динамичность видов связей, требующих корректировки сложившегося опыта, структуры отношений, общения, поскольку в ходе совместной работы разновозрастных групп постоянно возникают новые задачи и неожиданные ситуации. Отсутствие одного из компонентов разрушает взаимодействие, снижает его воспитательную эффективность [2, с. 52].

Следовательно, межвозрастное взаимодействие есть воспитание, суть которого заключается в непрерывных информационных связях поколений, взаимообмене опытом и ценностными системами. Таким образом, взаимодействие обладает двухсторонней связью субъектов, обусловленной их изменением и взаимовлиянием. Совместная деятельность и общение разновозрастных групп в условиях вуза является важным воспитательным потенциалом [3, с. 4].

Результаты анализа учебно-воспитательного процесса в Ульяновском государственном педагогическом университете имени И.Н. Ульянова по организации взаимодействия различных социальных групп показали, что главное внимание уделяется традиционным формам обучения и воспитания: лекциям, семинарам, практическим занятиям, творческим фестивалям «Студенческая осень» и « Студенческая весна», конкурсу « Мисс университета», массовым праздникам красного календаря, «Последнего звонка», «Дня святого Валентина», «Дня студента», спортивным праздникам и соревнованиям. Названные формы в большинстве своём имеют ряд недостатков, обусловленных односторонностью общения студентов или преподавателей, ограниченностью коммуникативных отношений. В последнее время в вузе стали внедряться ак-

тивные методы и нетрадиционные формы обучения, среди которых особую роль играют проекты, которые объединяют деятельность различных людей, создавая их общность. Во время совместной деятельности даются конкретные задания, являющиеся частью целого проекта, при реализации которого происходит развитие способностей человека, создаётся новый продукт деятельности. Вариативность занятий создаёт возможность для творческой реализации молодого человека.

Составной частью учебно-воспитательного процесса является система кураторства, которая направлена на создание условий для саморазвития студента, формирования ценностного отношения к жизни, приобщения студентов к культурным ценностям. Деятельность системы кураторов в УлГПУ связана с решением комплекса социально - психологических проблем: социальной реализации и успешности студентов, их творческой активизации и самореализации в учебной и внеучебной деятельности; межкультурной коммуникации, являющейся фактором интеграции и социально – культурной адаптации личности; организации психологической поддержки студентов и молодых преподавателей. Положительным является факт вовлечения самих студентов и аспирантов в систему кураторства. Безусловно, организация студенческого кураторства предполагает предварительную работу со студентами – кураторами, мотивировку их деятельности, объяснение конкретных задач, решение которых осуществляется ими самостоятельно. Система обучения кураторов может быть организована на основе школы кураторов или вожатых, или студенческого актива.

Через систему кураторства возможно решение проблемы занятости студентов и трудоустройства выпускников. В целях повышения конкурентноспособности выпускников можно рекомендовать практику совмещения учебного процесса с деятельностью куратора на старших курсах. В целях повышения заинтересованности студентов в получении рабочего места куратора возможно индивидуальное решение вопроса о материальном поощрении студентов и аспирантов очной формы обучения, работающих кураторами в свободное от учёбы время.

Принципиально важным становится предоставление студентам - кураторам возможности делать ими самостоятельный выбор действий и решений. Успех системы кураторства состоит в том, что любой человек, включающийся в данную деятельность, мог делать добровольный выбор. Уважение свободы выбора в сочетании с ответственностью приводит к потребности в равноправном сотрудничестве. Важным остаётся вопрос о критериях изменений, происходящих в мировоззрении, как кураторов, так и курируемых.

В условиях системы кураторства первокурсники, попадая в новые для себя условия обучения, общения, образа жизни, образа мысли, сами начинают приходить к осознанию необходимости сближения позиций и к выработке толерантности ко всем людям. Система кураторства создаёт условия для вступления в соцокультурный диалог с людьми разных возрастов, социальных слоёв, этнической и религиозной принадлежности. Основной задачей становится – понять другого, понять логику его мыслей, его систему отношения к миру, другому человеку, к самому себе. Курирование первокурсников со стороны опытных и молодых преподавателей, аспирантов и студентов старших курсов является эффективным средством воспитания, ибо в воспитательном процессе самое ценное - это встреча взрослого и молодого человека, встреча сверстников друг с другом вне аудитории; встреча, которая становится событием.

Однако, не все преподаватели, аспиранты, сотрудники вуза и студенты – кураторы могут владеть методикой педагогической организации общения и взаимодействия разных возрастных групп, поэтому процесс общения молодого и старшего

поколения проходит в основном в вербальных формах в рамках любительских объединений по интересам, научных сообществ, учебных занятий. При этом старшее поколение рассматривает взаимодействие чаще всего через призму необходимости помогать в чём – либо молодёжи. Молодые люди смотрят на межвозрастное сотрудничество через призму личного активного участия в совместных делах.

Анализ практики учебно-воспитательной деятельности университета позволил разработать педагогическую программу воспитательной работы вуза на основе межвозрастного взаимодействия. Программа состоит из двух разделов:

- «Изучение процессов взаимодействия поколений в конкретной социальной в настоящее время».

- «Организация процесса межвозрастного взаимодействия в вузе».

В ней предусматривается объединение людей разного возраста в учебно – воспитательном процессе и формирование нравственных основ взаимоотношений между людьми различных социальных групп через их совместную деятельность и общение. Первый раздел программы включает в себя всестороннее изучение особенностей взаимодействия разновозрастных групп в конкретном коллективе – выявление характера сложившейся совместной деятельности поколений и её содержания, традиционных форм, возможностей межвозрастного взаимодействия и общения в коллективе; определение наличия опыта совместной деятельности людей, психологической подготовленности разных возрастных групп к сотрудничеству.

Содержание второго раздела программы составляет методика организации процесса взаимодействия различных социальных групп в вузе. Она предполагает три этапа, различающиеся разным соотношением межличностного и делового взаимодействия, усложнением его содержания, повышением степени общественной значимости совместных дел, изменением уровня общественной активности и, на основе накопленного опыта взаимодействия, изменением позиций старших и молодых людей.

Организация взаимодействия поколений в вузе должна быть систематической и поэтапной, содействовать положительному влиянию опыта совместной деятельности на формирование личности, её ценностных ориентаций при соблюдении следующих условий:

- учёта мотивов, потребностей и отношения участников учебно-воспитательного процесса к межвозрастному взаимодействию;

- наличия системы коллективной деятельности и нравственных ценностей, таких как взаимопомощь, сопереживание, гуманное отношение друг к другу.

На первом этапе взаимодействия разновозрастных групп в вузе важно установить межличностные контакты между поколениями, так как основой этих отношений являются восприятие, понимание и познание друг друга. Для этого необходимо создание педагогических ситуаций, при которых все являются субъектами активной совместной деятельности. Например, коллективное обсуждение различных проблем. Второй этап предполагает углубление опыта взаимодействия, формирование умений совместной деятельности, повышения уровня общественной активности посредством проведения праздников, тематических вечеров, фестивалей в университете, при которых все оказываются в ситуации взаимного интереса и ответственной зависимости. На третьем этапе определяется влияние межвозрастного взаимодействия на социализацию личности студента.

Таким образом, из всего выше изложенного, можно сделать вывод о том, что взаимодействие разновозрастных групп в вузе может выступать и как перспективное

направление воспитательной работы и её дополнительный резерв, и как форма специально организованной деятельности, и как фактор социализации личности студента.

Реализация педагогической программы взаимодействия социальных групп в университете будет способствовать объединению преподавателей, студентов, аспирантов и сотрудников, развитию широкой сети их деловых, межличностных, доверительных взаимоотношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дементьева Н.Н. Взаимодействие поколений как педагогическая традиция // Педагогические традиции народов России и зарубежья: материалы международной научно-практической конференции: 15-16 октября 2013. Ульяновск: УлГПУ. 2013. С. 381-389.

2. Коротаева Е.В. Основы педагогических взаимодействий. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2001. 147с.

3. Коротаева Е.В. Сотрудничество субъектов в процессе обучения: вчера, сегодня, завтра: Сборник материалов Всероссийской конференции с элементами научной школы для молодых учителей / Под. ред. Зеера. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2010. 310с.

INTERAKTION OF GROUPS OF DIFFERENT AGES IN HIGH SCHOOL AS A FARTOR OF SOCIALIZATIOM OF PERSONALITY

© 2013

N.N. Dementyeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor pedagogy
Ulyanovsk state pedagogical university named I.N. Ulyanov, Ulyanovsk (Russia), dementieva58@yandex.ru

УДК 316.77

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ

© 2013

А.Б. Денисова, кандидат философских наук, доцент
ФГОБУ ВПО «Московский технический университет связи и информатики», Москва (Россия), den-alla@yandex.ru

Внеучебный воспитательный процесс в вузе не существует изолированно от всех остальных влияний, которым подвергается человек. В вуз приходят молодые люди, частично уже сформированные под воздействием окружающей среды и социума. Аксиологическая шкала внешней по отношению к вузу среды, пропагандируемые в ней образцы и нормы поведения отличны от тех ценностных установок, на которые ориентированы воспитательные стандарты учебных заведений. Негативные влияния среды затрудняют получение положительного эффекта от их реализации. Принципы системности, культуросообразности, нравственности и т.п., которым подчинена информация, получаемая в учебном заведении, находятся в конфликте с клиповостью, хаотичностью, моральным релятивизмом пропагандируемыми вне его. Это необходимо учитывать и в определенной мере противостоять, адаптируя и корректируя негативные влияния внешней среды, способствуя позитивной социализации молодого человека, так как формирование личности в этот период еще не является завершен-

ным и поддается существенным коррекциям и изменениям, что является важным и существенным с точки зрения построения действенного и эффективного воспитательного процесса.

Воспитательное воздействие, определение основных направлений и форм внеучебной воспитательной работы, направленных на формирование самосознания, развитие потребностей, содержательно наполняющих личность, могут осуществляться только с учетом и в соответствии с возрастными особенностями воспитуемого, имеющимся социально-психологическим опытом, условиями его социального бытия и спецификой внешних социальных условий.

А.В. Мудрик выделяет несколько групп факторов, определяющих социализацию – мегафакторы (космос, планета, мир, Интернет), макрофакторы (страна, этнос, общество, государство), мезофакторы (регион, принадлежность к субкультуре, социальной группе), микрофакторы (семья, сверстники, различные организации (в том числе и контркультурные), микросоциум) [1, с. 32]. Если студенчество, как социальная группа, определяющая социализацию человека, относится к мезофакторам, то Интернет автор данной классификации во втором переиздании своего учебного пособия помещает в группу мегафакторов - всеобщих факторов, влияющих на социализацию всех жителей Земли. Информационная среда является одним из важнейших стихийных факторов социализации, серьезно изменивших условия формирования личности [2].

Наряду с природным, социальным, культурным пространствами информационное пространство начинает занимать значительное место как в профессиональной сфере, так и в повседневности. Беспредельное информационное, а благодаря технологиям и социальное пространство не имеют четких границ. Если раньше определенную информацию можно было получить только через агента социализации, например, от сверстников во дворе, с которыми взрослые могли запретить общаться, оградить от них территориально, то сегодня за этой информацией не обязательно идти во двор, а достаточно включить компьютер. Влияние информации, получаемой с помощью различных телекоммуникационных средств, постепенно становится доминирующим в процессе воспитания и социализации.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) дают возможность получения любой информации в любое время, в любом месте простым нажатием кнопки. Множественная неучтенная площадка блогов, форумов, сайтов с миллионными аудиториями без территориального ограничения (трансграничность) является эффективным средством распространения различных идей и течений. Данная ИКТ возможность коммуницирования с людьми, находящимися на значительном удалении, порождает культурную концентрацию (а может и культурную экспансию, так как уничтожает специфичность, национальную идентификацию). Так, например, Интернет способствует распространению несвойственных для российского общества, языка, менталитета различных культурных, религиозных влияний (широкое распространение на православной почве самых разнообразных религиозных течений или ставшая популярной в России хип-хоп культура). С другой стороны, благодаря отсутствию границ информационной среды, могут возникнуть интересные особенности пересечения культур и трансферт обычаев, знаний и предпочтений, что оказывает в ряде случаев очень сильное влияние на человека, порождаемое оригинальностью или необычностью восприятия.

Повсеместно распространенные средства мобильной связи (по данным Международного союза электросвязи на сегодняшний день уже 90% населения Земли про-

живают на территориях, охваченных мобильной связью [3, с. 65]) каждый год становятся все более совершенны и многофункциональны, а услуги и сервисы все удобнее и доступнее. Результаты опроса населения Западной Европы, приведенные в книге А.С. Аджемова «Телекоммуникации, инфокоммуникации, что дальше? Облака!» [3, с. 77], показывают изменения предпочтений пользователей мобильных телефонов и стремительный рост потребителей смартфонов, т.е. фактически компьютеров, объединенных телекоммуникационными системами, через которые обеспечивается телекоммуникационный доступ к многочисленным услугам и сервисам, а именно, развлечениям, общению, дистанционному обучению, телемедицине, электронной навигации, торговле, и т.д. и т.п. – все это объединяется в электронном мире.

Мобильные телефоны позволяют не только общаться, но и обмениваться сообщениями, видеоизображениями, совершать различные финансовые операции и др. Происходит конвергенция устройств (девайсов) на базе одного изделия. Эффективное владение информационными технологиями и телекоммуникационными средствами изменяет стиль мышления и поведения человека, который начинает по-другому подходить к организации своей деятельности и оценке проблем. Фактически уже сегодня складывается, наряду с миром реальным некий виртуальный мир, или информационный мир, или е-мир, е-культура, что отмечается в различных публикациях.

В сознании современного молодого поколения уже заложена необходимость применения Интернета, приобщение к которому идет с юного возраста, во всех сферах человеческой жизни (в образовании, науке, культуре, общении со сверстниками, отдыхе и т. д.). Интернет перестал быть просто системой хранения и передачи сверхбольших объемов информации, а стал новым слоем нашей повседневной реальности и сферой жизнедеятельности огромного числа людей, эффективным средством реализации творческого потенциала, продуктивного коллективного сотрудничества.

Современное поколение не только оперативно узнает о технических, технологических, утилитарных, социально значимых и бытовых новинках, но и динамично овладевает ими через информационные и телекоммуникационные продукты и средства. С самого раннего возраста человек окружен различными устройствами (гаджетами), без которых уже не представляется его существование. Процесс освоения бесконечными техническими новинками начинается зачастую еще до языка, поскольку в их реализации заложены не только символьные навигационные системы, но и мнемонические, пиктографические и проч. Поэтому в качестве специфической особенности поколения молодых людей от 18 до 22 лет, обучающихся в вузе, можно выделить то, что на сегодняшний день они являются активными пользователями смартфонов и потребителями телекоммуникационных услуг и сервисов.

Тема изучения деятельности человека, опосредованной глобальными компьютерными сетями становится сейчас популярной, так как Интернет буквально за последние несколько лет стал важнейшим фактором индивидуального и общественного развития. В информационном мире социализация связана с ИКТ, поэтому воспитательные системы должны осваивать информационное пространство, новые формы существования человека, ставить для себя новые стратегические задачи в организации внеучебной деятельности, использовать в ней информационные и телекоммуникационные технологии и базироваться на типе мышления, характерном для систематических пользователей Интернета.

ИКТ-направленность внеучебной воспитательной деятельности должна способствовать решению как необходимых производственных задач, так и формированию нового типа мышления (причем как у студентов, так и у педагогов), мировоззре-

ния, позволяющего мобильно ориентироваться и действовать в измененном социальном пространстве, в котором невозможно не учитывать влияние Интернет-технологий, новой скорости процессов и др. характеристик информационного общества. Поэтому информатизация воспитательного процесса должна идти в двух направлениях:

- инструментально-технологическом (ИКТ как средства автоматизации процессов, организации коллективной деятельности, сокращающие временные и энергетические затраты);

- содержательном, формирующем информационную культуру, новое мировоззрение, ориентированное на проблемы информационного общества (в т.ч. способность человека использовать средства ИКТ, обеспечивать свою информационную безопасность, защищаться от вредного, в том числе экстремистского контента антигуманистического содержания).

Первое направление предполагает использование информационных и телекоммуникационных технологий прежде всего в организации и управлении внеучебной воспитательной деятельностью, усиливающаяся информационная составляющая которой делает их необходимыми для ее автоматизации. Интернет является базой, на которой можно реализовать множество вариантов информационной поддержки внеучебных воспитательных процессов, эффективность которых в современных условиях существования общества невозможна без качественного информационного сопровождения и оперативного реагирования на динамику условий существования учащихся.

Кроме того, ИКТ становятся ресурсом совместной деятельности, обеспечивающим активное включение в воспитательный процесс гораздо большего количества студентов, чем при использовании только традиционных технологий.

Второе, содержательное направление, в котором должна проходить информатизация, включает в себя использование ИКТ в качестве средств, изменяющих, модифицирующих традиционные формы воспитательной работы и в качестве объектов, являющихся основой существования информационного общества, служащих его реперными точками, вокруг которых возникают мировоззренческие, этические, эстетические проблемы, вопросы информационной безопасности, информационного влияния и управления и т.д. Именно во внеучебное время вопросы информационной безопасности требуют особого внимания, поскольку на учебных занятиях в технических вузах они рассматриваются в основном с профессиональной (технической, технологической) стороны, зачастую оставляя за пределами учебного курса гуманитарные, этико-эстетические, социальные и проч. стороны проблемы.

Внедрение ИКТ в область внеучебной деятельности, с одной стороны, значительно расширяет ее формы, методы и средства, с другой, не заменяет другие методы. Особенно актуально соблюсти этот баланс в техническом вузе, где объем гуманитарных дисциплин невысок, а техника является не только средством обучения, но и объектом как изучения, так и дальнейшей профессиональной деятельности. Поэтому нехватка навыков общения, взаимодействия не на машинном, а на «человеческом» уровне может привести к дальнейшим проблемам, в том числе и профессионального плана.

Сочетание реального и виртуального в воспитании, ответ на вопрос, что можно делать дистанционно, а что обязательно только при непосредственном контакте – то, что необходимо решить внеучебной воспитательной системе каждого вуза индивидуально. Тем не менее, необходимо выявление видов деятельности, где информатизация

целесообразна, а где излишняя опосредованность компьютерными средствами будет усложнять или даже вредить процессу.

Информационные технологии в воспитательном процессе, система информационной деятельности должна быть направлена на раскрытие личностного потенциала, социализацию, адаптацию учащихся, способствовать достижению результатов в творчестве, самоопределении, самоидентификации, установлении горизонтальных и вертикальных связей и контактов в мире, насыщенном информационными и телекоммуникационными технологиями. Это соответствует расширенному представлению о свойствах личности, которые должны сформироваться в вузе: не только квалифицированный специалист, профессионал, но и гармонично развитый активный члена гражданского общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 304с.

2. Голубева Н.А., Марцинковская Т.Д. Информационная социализация: психологический подход // Психологические исследования: электрон. науч. журн. - 2011. №6(20). С. 2. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 25.11.2013). 0421100116/0061.

3. Аджемов А.С. Телекоммуникации, инфокоммуникации, что дальше? Облака! М.: «ИД Медиа Паблтшер», 2012. 174с.

INFORMATION AND TELECOMMUNICATION TECHNOLOGIES AS AN ESSENTIAL FACTOR OF SOCIALIZATION

©2013

A.B. Denisova, candidate of philosophical Sciences, associate Professor
Moscow technical University of communications and Informatics, Moscow (Russia), den-alla@yandex.ru

УДК 159.923.2

ЖИЗНЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

© 2013

Н.Н. Егорова, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и коррекционной педагогики
Соликамский государственный педагогический институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск (Россия), tigernn@mail.ru

В период профессиональной адаптации педагога закладывается определённый потенциал конструктивного прохождения профессионалом последующих стадий профессионального становления личности педагога, так как именно в этот период начинающий свой профессиональный путь педагог осваивает специфическую культуру профессиональной среды, определяется в профессиональной среде, присваивает систему ценностей данной профессиональной группы, находит для себя ответ на вопрос «кто я как профессионал?», формирует образ себя как профессионала, и, как следствие, обретает таким образом истинную профессиональную идентичность.

В работах отечественных учёных (Зеера Э.Ф., Кандыбович Л.В., Карнозовой Л.М., Митиной Л.М., Пряжникова Н.С., Сыманюк Э.Э. и др.) профессиональная адаптация является многогранным процессом, поэтому выделяются несколько ее аспектов, психофизиологический, социально-психологический и собственно профессиональный. Каждый из перечисленных аспектов может вызвать у вновь пришедшего в учебное заведение специалиста свои сложности, затруднения, проблемы. Стойкое нарушение процесса профессиональной адаптации вызывает обратный процесс – профессиональную дезадаптацию. Таким образом, стадия профессиональной адаптации определяет во многом перспективу жизненного, в том числе профессионального пути.

Проблема жизненного пути человека получила теоретическое обоснование в работах П. Жане; Ш. Бюлера; К. Левина; С.Л. Рубинштейна; Б.Г. Ананьева; Е.И. Головахи, А.А. Кроник; В.И. Ковалева.

Отражение особенностей субъективной картины жизненного пути в профессиональном образа «Я» детерминирует процесс профессиональной адаптации – дезадаптации, тем самым, облегчая его или замедляя ее темп. Представленность временного аспекта образа «Я» событиями, качествами и явлениями прошлого – обуславливает процесс дезадаптации молодых педагогов. Направленность молодого педагога на будущее, представленность временного аспекта образа «Я» явлениями, качествами, характеризующими будущее развитие и самосовершенствование, способствует профессиональной адаптации.

Кроме того, снижение общественного престижа педагога и его социального статуса выражается в его социально – психологическом облике, в его взглядах и настроениях, в отношении к общественному строю. Перспектива будущего, ощущаемая сегодня через экономические реформы, не внушает ему доверия, сеет пессимизм и страх перед будущим. Особенно это касается молодых педагогов, утративших веру в свои силы и возможности, в перспективы улучшения своего материального и общественного положения.

Всё это не может не отражаться на отчуждении педагогов от своей деятельности, от целей и задач обучения и воспитания. Многие педагоги, неудовлетворённые своей деятельностью и её результатами, превращаются в обыкновенных информаторов, которые, не желая стать наставниками и примером для учеников, отчуждаются от неё. Естественно, что при планировании и проведении занятий они не желают решать воспитательные задачи, им не интересна личность ученика, его желания и мотивы поведения. В результате этих явлений закладываются предпосылки возникновения профессионального отчуждения как деструкции профессиональной направленности личности педагога.

Е.П. Ермолаева, рассматривая основную стабилизирующую функцию профессиональной идентичности – обеспечение необходимой степени профессионального центризма и устойчивой профессионально – ментальной позиции, указывает её параметры, к которым, в частности относится адаптивность – способность к разрушению неадекватных профессиональных стереотипов. Профессиональное отчуждение – это следствие дезадаптации профессионала в изменяющейся социальной среде и результат неразрешенного кризиса профессиональной идентичности [2].

Факторами, ведущими профессионально отчуждённого педагога к профессиональной дезадаптации являются: высокая целеустремлённость педагога при отсутствии личной ответственности делает его прожектером и, как следствие снижает его социометрический статус и повышает неудовлетворённость своим положением в кол-

лективе; нестандартность в стиле жизни и ориентация педагога на взаимно приятные и доброжелательные отношения с окружающими при их объективной невозможности, сочетающееся с высокой материальной ответственности за семью; осознание педагогом, что только прошлое имеет в его жизни смысл; активная реализация личностью своей социальной роли педагога, приводящая к экспансии этой ролью его личности; значимость для педагога материального благосостояния делает его зависимым от отношения к нему руководителя; высокая значимость для педагога сферы его профессиональной деятельности при высокой интернальности, что ведёт к переносу своих профессиональных функций на все сферы жизни и стремлению перенести неформальный стиль взаимоотношений в профессиональную деятельность [3, с.55].

В диссертационном исследовании [1] было проведено сравнение особенностей профессионально отчуждённых педагогов, находящихся на следующих стадиях профессионального становления (Э.Ф. Зеер): профессиональной адаптации, первичной и вторичной профессионализации, профессионального мастерства.

Данное исследование показало, что профессионально отчуждённые педагоги на стадии профессиональной адаптации, то есть те специалисты, которые имеют деструктивные изменения в профессиональной идентичности, по сравнении с профессионально отчуждёнными педагогами на других изучаемых нами стадиях профессионального становления в большей степени проявляют себя как личности, обладающие большей целостностью и полнотой, они больше разделяют ценности самоактуализирующейся личности, они более сенситивны к своим желаниям и потребностям, а также обладают более осознаваемой позитивной самооценкой.

Для «отчуждённых» педагогов на стадии профессиональной адаптации отношение к ученикам чаще выступает в качестве источника дезадаптации, но при этом они больше стремятся к принятию на себя ответственности за все события в своей жизни, чем отчуждённые педагоги других стадий. Для молодых педагогов сфера семейной жизни и сфера общественной жизни обладают большей значимостью, чем для других педагогов. При этом в этих сферах жизни данные педагоги чаще руководствуются такими ценностями как развитие себя, духовное удовлетворение, собственный престиж, достижение, сохранение индивидуальности. Для них в большей степени характерны признаки самоактуализирующейся личности, такие как потребность в познании, автономность, спонтанность, аутосимпатия, контактность и гибкость в общении. Возможно, с увеличением стажа работы «отчуждённый» педагог меньше стремится к самоактуализации, а его личность становится менее цельной и полной.

Также в этих группах педагогов на различных стадиях профессионального становления отмечаются различия по показателям жизненных ценностей и жизненных сфер. Для «отчуждённых» педагогов на стадии профессиональной адаптации сфера семейной жизни и сфера общественной жизни обладают большей значимостью, чем для педагогов на стадии профессионального мастерства. При этом в данных сферах жизни молодые педагоги чаще, чем педагоги со стажем, руководствуются такими ценностями как достижение, материальное положение и сохранение индивидуальности. Возможно, семья и общественная жизнь для «отчуждённых» молодых педагогов чаще становятся основой для достижения реальных результатов, в частности – получение материльного вознаграждения и финансовое благополучие. При этом, проявляя активность в этих сферах, они склонны ориентироваться на собственные взгляды и убеждения.

Для подтверждения предположения, что субъективные особенности жизненного пути личности, представленные в профессиональном образе «Я» оказывает непосредственное влияние на процесс профессиональной адаптации молодых педагогов, а особенности временного аспекта профессионального образа «Я» способствуют профессиональной адаптации или обуславливают дезадаптацию молодых педагогов, проведено обследование 96 педагогов в возрасте от 22 до 31 года, имеющих среднеспециальное и высшее педагогическое образование и стаж работы от 6 месяцев до 2 лет. Для достижения цели исследование проводилось по следующим методикам: «Диагностика уровня социальной фрустрированности» в модификации В.В. Бойко, «Диагностика социально-психологической адаптации» (К. Роджерс, Р. Даймонд); «Опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации учителя средней школы» (Г.С. Никифоров); «Опросник для оценки проявлений дезадаптации» (О.Н. Родина); «Методика изучения особенностей субъективной картины жизненного пути» (Е.Н. Головаха, А.А. Кроник).

С помощью корреляционного анализа была выявлена специфика взаимосвязи показателем адаптации – дезадаптации молодых педагогов с показателями, характеризующими особенности субъективной картины жизненного пути.

Деление общей выборки испытуемых по группам осуществлялось на основании выявленных показателей уровня адаптации педагогов по опроснику для оценки социально-психологической адаптации учителя средней школы : I группа – педагоги с высоким уровнем профессиональной адаптации; II группа – педагоги с выявленным средним уровнем профессиональной адаптации; III группа – педагоги с низким уровнем профессиональной адаптации.

Данные корреляционного анализа в I группе учителей с высоким уровнем профессиональной адаптации показали, что стремление педагога к повышению своей квалификации, повышению уровня своего образования сопряжено с повышением активности личности в достижении поставленных целей саморазвития и самореализации в рамках педагогической деятельности. Взаимосвязь с показателями включенности сферы профессиональной деятельности и общей включенности может являться признаком приоритетности и стремления молодых педагогов, с высоким уровнем адаптации, к развитию в профессионально-педагогической деятельности.

Начало собственной профессиональной деятельности и создание собственной семьи приводит к изменению взаимоотношений молодого специалиста с родителями. Это один из этапов семейных отношений, когда молодые люди продолжают быть детьми для своих родителей, но, начиная собственную самостоятельную жизнь, реализуя себя в профессии, подвергают образ родителей пересмотру и переосмыслению. Изменение социального статуса и уход из родительской семьи сопровождается для молодых педагогов сильными эмоциональными переживаниями.

На данном этапе профессионального развития молодые педагоги в большинстве случаев не видят перспектив активного и наполненного впечатлениями отдыха. Психологический возраст отражает актуальное состояние субъективной картины жизни, степень реализованности времени жизни – подводит итог «прошлого», констатирует «настоящее» прогнозирует «будущее». В связи с этим было выявлено наличие кризисных явлений в «настоящем» молодых педагогов. Эти трудности связаны с периодом адаптации, ведь молодой педагог адаптируется не только в профессии, но и в социальной жизни. Происходит привыкание к новым социальным ролям и формирование нового социального статуса – работника сферы образования.

Взаимосвязь показателя психологический возраст с показателями дезадаптации позволяет утверждать, что психологическая незрелость личности может обуславливать дезадаптацию как в профессии, так и в социальной жизни. Проектирование событий будущего молодыми педагогами, прежде всего, связано с процессами и явлениями социальной жизни, а также с важностью активного, наполненного впечатлениями отдыха.

Интересен факт, что в субъективной картине будущего молодых педагогов не представлены показатели, связанные с профессионально-педагогической деятельностью. Возможно, это является следствием низкой степени осмысления этими педагогами важности событий профессиональной жизни или с актуальным травмирующим характером профессиональной адаптации.

Саморазвитие молодых педагогов I группы тесно связано с общением с авторитетными лицами (например, руководителем учебного заведения). Важность развития в профессиональной деятельности обуславливается для них такими факторами, как удовлетворённость уровнем своей квалификации, стремлением соответствовать сложившемуся идеалу учителя.

Таким образом, можно сделать вывод, что соотношение перспектив прошлого и будущего в представлении о течении собственной жизни у педагога I группы с выявленным высоким уровнем адаптации, оказывает влияние на протекание этого процесса. В то время как преобладание в субъективной картине жизненного пути событий прошлого, общая направленность на прошлое может обуславливать нарушение процесса профессиональной адаптации.

В ходе исследования также выявлено, что в перспективных представлениях педагогов этой группы «Я – в будущем» присутствуют показатели, характеризующие их стремление к развитию в профессии, а также в перспективе «будущего» представлены такие показатели как удовлетворенность сферой услуг и бытового обслуживания и досуга. Стимулируют успешность профессиональной адаптации молодых педагогов такие показатели, как отношение к детям, удовлетворенность условиями труда, отношение к руководителю, удовлетворенность своим положением в коллективе, включенность событий будущего, общая включенность.

Изучение данных корреляционного анализа в II группе учителей со средним (умеренным) уровнем профессиональной адаптации показало следующее. Этот уровень свидетельствует о наличии определённых адаптационных возможностей психики молодых педагогов. Для педагогов этой группы характерны следующие особенности: удовлетворенность своим образованием, удовлетворенность своим положением в коллективе, удовлетворенность взаимоотношениями с субъектами своей профессиональной деятельности, значимость таких жизненных сфер как сферы саморазвития, сферы материального обеспечения, сферы досуга.

Сравнение характера взаимосвязей показателей профессиональной адаптации – дезадаптации с показателями, характеризующими особенности субъективной картину жизненного пути у педагогов III группы с выявленным низким уровнем профессиональной адаптации позволило выявить следующие закономерности.

Процесс профессиональной адаптации молодых педагогов этой группы тесно связан с установлением взаимоотношений с администрацией учебного заведения, а также с содействием непосредственного руководителя в решении проблемных вопросов, возникающих в процессе адаптации. Это означает, что в период профессиональной адаптации у молодых педагогов могут возникнуть затруднения во взаимодействии с педагогическим коллективом. Принятие молодым педагогом себя и своей про-

фессиональной роли напрямую связано с получением образования и важностью сферы профессионального развития, а также со степенью психологической зрелости педагога.

В III группе педагогов с признаками профессиональной дезадаптации выявлена низкая значимость сферы саморазвития в профессиональной деятельности. Кроме того, недостаточное материальное обеспечение трудовой деятельности молодых специалистов со стороны администрации учебного заведения также может являться причиной дестабилизации процесса профессиональной адаптации. Для молодых педагогов этой группы характерны снижение мотивации к профессионально-педагогической деятельности и низкая включенность (важность) для педагога главных событий жизни в профессиональную жизнь. Возможно, это, в свою очередь, ведёт к нарушениям в сферах социально-педагогической и психофизиологической адаптации. Таким образом, условия социальной жизни молодого педагога обуславливают психофизиологический аспект профессиональной адаптации. Как известно, расширение границ психологического возраста связано с принятием педагога себя как профессионала и своей социальной роли учителя, а явления и процессы дезадаптации значительно сужают эти границы.

Характерной чертой педагогов данной группы является их высокая подверженность влиянию со стороны опытных коллег. Это означает, что для молодых педагогов с выраженным низким уровнем профессиональной адаптации характерна представленность в субъективной картине жизненного пути таких аспектов, как возможная смена места работы, улучшение жилищных условий, а также неприятие своего профессионального окружения. Показатель удовлетворенность взаимоотношениями с администрацией по работе имеет низкую значимость для педагогов этой группы. Следовательно, установление взаимоотношений сотрудничества и поддержки со стороны администрации учебного заведения может значительно оптимизировать процесс профессиональной адаптации.

В результате исследования также выявлено, что для молодых педагогов III группы с низким уровнем профессиональной адаптации характерна яркая выраженность таких признаков дезадаптации как: ухудшение самочувствия, ощущение усталости, эмоциональные нарушения, нарушения в области психологических процессов, общее снижение активности поведения. Низкий уровень профессиональной адаптации педагогов связан с представленностью в субъективной картине жизненного пути событий, качеств, явлений прошлого, направленностью на прошлое и низкой включенностью событий перспективного профессионального роста. Профессиональная адаптация молодых педагогов связана с такими особенностями временного аспекта профессионального образа «Я» как направленность на перспективный профессиональный рост, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности, а также высокой значимостью событий будущего.

Профессиональная дезадаптация молодых педагогов возникает под влиянием таких особенностей временного аспекта образа «Я» как: направленность на прошлое, преобладание событий прошлого в оценки жизненного пути, низкая осмысленность значимости главных событий жизни, а также низкая включенность (важность) сфер профессионального развития и саморазвития.

Анализируя полученные результаты средних значений по Т-критерию Стьюдента, получен вывод, что педагоги I группы с высоким уровнем профессиональной адаптации легче адаптируются в социальной жизни, в их субъективной картине жизненного пути представлены показатели саморазвития и самореализации в профессио-

нально-педагогической деятельности. Педагоги II группы с выявленным средним уровнем профессиональной адаптации также адаптированы в социальной жизни, их профессиональная адаптация связана с укреплением и расширением контактов с детьми. Педагоги III группы с низким уровнем профессиональной адаптации ищут поддержку со стороны своих родителей и ближайшего окружения, их профессиональная адаптация сопровождается нарушениями в сфере здоровья (психофизиологическая дезадаптация).

Таким образом, профессиональной адаптации педагогов способствуют такие особенности субъективной картины жизненного пути, как направленность на перспективный профессиональный рост, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности, а также общая высокая значимость для личности событий будущего. Профессиональную адаптацию, в свою очередь, обуславливают такие особенности временного аспекта образа «Я» профессионала, как направленность на прошлое, преобладание событий прошлого в оценки жизненного пути, низкая осмысленность значимости главных событий жизни, а также низкая значимость сфер профессионального развития и саморазвития.

Соотношение перспектив прошлого и будущего в представлении о течении собственной жизни определяет характер процессов адаптации – дезадаптации молодых педагогов. Выявлено, что профессиональная дезадаптация связана с преобладанием во временном аспекте образа «Я» направленности на прошлое и отсутствие стремления к перспективному профессиональному росту. Педагоги с высоким уровнем профессиональной адаптации легче адаптируются в социальной жизни. У педагогов со средним и низким уровнем профессиональной адаптации во временном аспекте образа «Я» не выделены особенности, характеризующие стремление к перспективному профессиональному росту.

Обобщение полученных данных и существующих теоретических подходов, позволяет в перспективе наметить пути предупреждения и преодоления профессиональной дезадаптации педагогов на начальных этапах профессионального становления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Егорова Н.Н. Психологические особенности профессионального отчуждения педагогов: Дис. … канд. психол. наук. Екатеринбург, 2007. 201с.

2. Сыманюк Э.Э., Егорова Н.Н. Психологические особенности профессионального отчуждения педагога // Образование и наука. №5. 2007. С. 47-57.

3. Ермолаева Е.П. Теневые функции должностной роли в структуре профессионального маргинализма // Психологический журнал. 2003. Т.24. №3. С. 56-65.

LIFE PERSPECTIVE AS A FACTOR OF PROFESSIONAL TEACHERS IN THE ADAPTATION OF PROFESSIONAL FORMATION

©2013

N.N. Egorova, PhD, Associate Professor, Head of the Department of Psychology and correctional pedagogy

Solikamsky state pedagogical university (branch), Perm State National Research University, Solikamsk (Russia), tigernn@mail.ru

УДК 17.021.1

ПРОБЛЕМА НИГИЛИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

© 2013

А.М. Еремеева, студентка
ФГБОУ ВПО «Национальный минерально-сырьевой университет (Горный)», Санкт-Петербург, eremeevaanzhelika@rambler.ru

Нигилизм представляет собой серьезную нравственную проблему. Человек не существует вне социума. А значит, вне культуры этого социума. Отрицание культуры, норм, традиций приводит нас обратно в первобытный строй – человек все больше отделяется от общества, уже не чувствует целостность с ним. Века развития и совершенствования стоят того, чтобы в один прекрасный день оказаться в пещерах. В нигилизме, какой он есть и был в России, есть отличительная деталь. Если Ницше предлагает решение этой проблемой путем переоценки ценностей, то здесь как в середине XIX, так и в начале XXI века переоценки ценностей не происходит. Происходит одно обесценивание, без переоценки. Люди не научились создавать, разрушая. Нельзя сделать счастливым общество, просто отобрав у него все – плохое, хорошее, не дав ничего взамен» [1].

Тема русского нигилизма неоднократно становилась предметом осмысления в работах отечественных и зарубежных исследователей России. Нигилизм долго осмысливался в качестве первой стадии революционности русской интеллигенции.

В качестве основного фактора возникновения нигилизма многие учёные называют формирование новой, разночинной. Однако заслуживает внимания и другая точка зрения: следует скорее говорить о «бунте» молодого дворянства, стремившегося путём образования компенсировать снижение социальной роли своего класса. Так например, Ф. Кузнецов и Л. Варустин называли нигилизм разновидностью народничества. Противоположную точку зрения представлял В. Переверзев, утверждая, что нигилисты и народники - враги. Л. Искра, отмечая влияние Д. Писарева на отдельных народников, считает, что это две разные общественно-политические группы русской интеллигенции 1860-х гг [2].

Примером направления нигилизма 19 века может служить позиция Евгения Базарова в романе Тургенева «Отцы и дети». «Я ничьих мнений не разделяю; я имею свои». Этими словами он обозначает свою основную жизненную позицию. Однако, на восклицания Базарова о том, что надо все разрушить, Павел Петрович Кирсанов возмущенно отвечает: «Ведь надобно же и строить!».

Сегодня многие с такими позициями встречаются каждый день в повседневной жизни, а некоторые в таком категорическом постулате узнают и себя. Эта тема достаточно актуальна для мира в целом. Для России же данная тема не только не утратила своей актуальности; в современном российском обществе нигилизм отнюдь не редкое явление и во многих аспектах представляет собой единственно правильное решение, а не огромную проблему, как ошибочно представляют себе многие.

С явлением отрицания какой-либо системы ценностей и убеждений, думаю, сталкивается каждый ещё в переходном возрасте. Это период, когда недостаточно чужих представлений о мире, человеческий ум требует формирования своих мнений. А для того чтобы сформировать свое мнение, надо исключить иные субъективные, навязанные мнения. Такое явление социолог Эрих Фромм называет психологической защитой и предлагает подходить к нигилизму именно как к средству психологической защиты. Фромм утверждает, что развитие личности человека проходит в двух тен-

денциях: стремление к свободе и стремление к отчуждению. Не каждый человек способен воспользоваться путем увеличения свободы, вызывая ряд негативных психических переживаний. Это ведет его к отчуждению. Тогда, по мнению Фромма, срабатывает защитный механизм – человек стремится разрушить мир, чтобы тот не разрушил его. Что и происходит, когда дети, уходя от опеки родителей, сталкиваются с несоответствием навязанных им норм и правил с условиями реальности [3].

Не смотря на то, что нигилизм распространен среди людей разного возраста, все-таки 80% от их числа составляет молодежь. Многие современные школьники вообще не знают, кто такие Джонатан Свифт, Даниель Дефо, Жюль Верн. В этом, разумеется, их прямой вины нет. Программы школ каждый год перекраиваются, когда-то хваленое русское образование катится с горы со своими реформами-преобразованиями, которые направлены не на повышение знаний, а на облегчение поступления в ВУЗы. Вообще образование в России превращается в гонку за бумагами, «корочками» и всевозможными аттестатами. Не это ли служит причиной смены нравственности поколения? Не это ли отрицание необходимости знания как такового? Каждый день переписывается история – сегодня у нас десталинизация, завтра появляется, оказывается, веками существующее государство Украина, а через несколько дней Россию чуть ли не обвиняют в начале Второй Мировой. При таких обстоятельствах у молодёжи, естественно, пропадает желание верить, существовать по правилам, которые диктует жизнь, и единственный выход, единственное правильно решение для выживания остается только стать нигилистам, перестать задумываться о том, что творит наше правительство или люди, у которых просто есть власть. Люди отказываются от своих корней, от своей истории, от своего гражданства, пытаясь в поисках лучшей жизни уехать, улететь, убежать туда, где будут благоприятные условия, и их не в чем будет винить. На наш взгляд, они поступают абсолютно правильно, ведь только так можно прожить достойную жизнь, построить мир заново, сделать множество невероятных открытий, посвятить свою жизнь целиком науке.

Но, к сожалению, сейчас утратилось истинное значение нигилизма и люди принимают иной смысл этого понятия, говоря, что общество сдавливает взаимный пресс – нигилизм сверху и нигилизм снизу.

Для того, чтобы выяснить, что же понимают под словом нигилизм сейчас, необходимо проанализировать определения данного понятия.

По определению толкового словаря Даля, нигилизм (лат.) - безобразное и безнравственное ученье, отвергающее все, чего нельзя ощупать [4].

В словаре Ожегова же дано немного иное определение, нигилизм - полное отрицание всего, полный скептицизм [5].

Таким образом, мы теперь представляем, что из себя представляют нигилисты. Нужно отметить, что в конце 2009 года по результатам опроса на сайте OpenSpace.ru В.Пелевин, человек, считающийся нигилистом в наши дни, был признан самым влиятельным интеллектуалом России.

Можно утверждать, что нигилизм прежней эпохи и нигилизм нынешней – это две разные вещи. Хоть общий смысл и не очень сильно поменялся, но его проявления претерпевают изменения.

Сейчас нигилизм звучит как ругательное слово, почти всеми не признаваемое и отвергаемое, даже, несмотря на то, что в наше время осталось очень мало людей, не поддерживающих какие-то определенные позиции нигилистского мировоззрения. Люди пытаются найти оправдание неудачам, творившимся в обществе, и в большинстве случаев за незнанием смысла, вкладываемого в это понятие, в поисках винова-

тых, за нежеланием разбираться в себе и в ситуации, возлагают вину на что-то, что никто не станет защищать и опровергать. И этим что-то очень часто становится нигилизм. Так с течением времени вошло в привычку представление, что нигилисты – это зло, с которым обязательно нужно бороться, а почему нужно бороться с людьми, отрицающими предложенное - навряд ли кто-то сможет объяснить.

Мы решили провести социологический опрос, который помог бы выяснить, знают ли люди об альтернативном восприятии социальной реальности, об их мнении о существовании таких людей. О том, нужны ли нам они, способны ли жить в этом мире, и есть ли вообще объективная им оценка.

Были опрошены люди из разных городов, различных возрастов, разных социальных слоев общества, люди, оказавшиеся рядом совершенно случайно, с собственными уникальными интересами и увлечениями, собственной верой и неповторимой судьбой.

Им предлагалось ответить всего на следующие несколько вопросов:

1. Знаете ли Вы, кто такие нигилисты, и если знаете, то кто они?

2. Нужны ли они в нашем обществе и почему?

Конечно же, ответы были довольно похожими, но есть и исключения.

Результаты немного удивили.

Статистика опроса такова:

Большинство опрошенных пришли в недоумение от такого вопроса и затруднились с ответом. Это огорчает, когда люди даже не имеют представления об одной из самых, на наш взгляд, лучших и выгодных жизненных позиций, о самодостаточных, целеустремленных людях, умеющих добиваться задуманного, которые готовы посвятить всю свою жизнь одному дело, пожертвовать всем, что имеют, ради науки. Это достойно уважения.

Но немногие все же ответили на вопрос. Нетрудно догадаться, что самым популярным ответом стал: «Нигилист - это Базаров!». Ещё одним распространённым ответом стал: «Нигилисты – это те, кто все отрицают», и невозможно не согласится, но хотелось бы, чтобы у людей были более глубокие знания. Самый интересный ответ, который, на мой взгляд, в наибольшей мере отражает сущность нигилистов, был таков: «Нигилист – человек, который придерживается принципа: что не доказано, то не существует» - это позиция агностицизма.

Интересно заметить, что большинство тех, кто слышал о нигилистах, сказали, что они нужны нашему обществу. Видимо, стереотип, что нигилисты приносят только негатив, постепенно разрушается. Я считаю, что это правильно. Нигилисты – двигатели прогресса.

Также, можно акцентировать внимание на возрасте опрошенных, так как он колеблется в пределах от 10 до 70, то можно проанализировать и выявить причины изменения отношения поколений к принципам нигилистов.

Дети и подростки абсолютно не имеют представления о том, как ответить на вопросы, заданные им.

Люди после 40 лет либо знают о нигилистах достаточно много, либо не знают ничего, на это, скорее всего, очень сильно повлиял уровень жизни этих людей. Этот слой общества делился на 2 части.

Респонденты других возрастов более начитаны в этом вопросе. Можно провести аналогию между теми, кого раньше считали нигилистами и образом жизни молодых людей сейчас. Думаю, в наше время, многие придерживаются определённых принципов нигилизма, сами того не подозревая.

Опираясь на мнение людей, можно сказать, что нигилизм, все-таки, является конструктивным потенциалом для будущего, являясь двигателем прогресса, способным существенно поднять уровень жизни. Благодаря этому обстоятельству у людей будут другие ценности, и мир изменится.

Если раньше нигилистов считали революционерами, новым поколением, и пусть скрыто, но на них возлагали надежды, на их идеи, замыслы, продвижения, то сейчас свобода ограничена, и «зеленого света» давно уже нет.

У современности на сегодняшний день столько нерешенных глобальных проблем, и, думается, что нигилистическое направление могло бы помочь в предотвращении многих из них. Например, одна из глобальных проблем – это неизлечимые болезни. Нигилисты очень часто занимаются медициной, где вполне возможно выведение путей предотвращения тяжелых болезней. Погружаясь и занимаясь данной проблемой, пытаясь изменить мир, а именно сделать его лучше и современнее, нужно быть «фанатиком» своего дела, а такими как раз и являются нигилисты. Опять же можно привести в пример Евгения Базарова, который постоянно ставил опыты на лягушках, занимаясь наукой.

Таких людей должно быть больше, только они смогут достичь высот в жизни, какими бы эти высоты не были, для кого-то это покупка Бентли, а для кого-то – монашество в Тибете, и двигаться по пути самопознания. Нигилисты – двигатели прогресса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ницше Ф. Сочинения в двух томах. М., Прогресс. 1990.
2. Harcave S. Russia: A History/ S.Harcave. N.Y., 1956. P.218.
3. Э. Фромм Бегство от свободы. М., 2000.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. СПб., 1863-1866.
5. http://www.ozhegov.org/

NIHILISM IN MODERN SOCIETY

© 2013

A.M. Eremeeva, student
National University of mineral resources (Mining), St. Petersburg,
eremeevaanzhelika@rambler.ru

УДК 37.01

ВЛИЯНИЕ ВНУТРИГРУППОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТИ

© 2013

Л.И. Еремина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»
ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», Ульяновск (Россия), lariv73@mail.ru

В современных условиях реформирования образования представляется значимым анализ и исследование проблемы влияния внутригруппового взаимодействия на социализацию личности. Из существующих подходов к категории «социального» в современной педагогике (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, М.П. Гурьянова, Б.В. Ку-

приянов, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, Л.Е. Никитина, С.А. Расчетина, Т.А. Ромм, М.М. Плоткин, В.Д. Семенов, Г.Н. Филонов, М.В. Шакурова, В.Р. Ясницкая и др.) в исследовании в качестве точек отсчета выбрана социально-педагогическая концепция А.В. Мудрика, согласно которой социализация определяется как процесс развития человека во взаимодействии с окружающим его миром [6].

Согласно субъект-субъектному подходу, человек активно участвует в процессе социализации и не только приспосабливается к реалиям социальной среды, но и способен активно ее изменять и быть субъектом своего собственного развития. Одним из микрофакторов социализации является учебная группа (как формальная группа сверстников), которая дает студенту опыт взаимодействия с людьми, создает условия для позитивно направляемых самопознания, самоопределения, самореализации и самоизменения.

Учебная группа выступает как субъект социального воспитания по отношению к своим членам: от ее интегративных характеристик (общественное мнение, ценностные ориентации, социально-психологический климат и пр.) зависит творческое развитие личности. Потенциал учебной группы, как социальной группы, заключается в том, что непосредственное взаимодействие членов группы значимая предпосылка развития личности студентов.

Теоретические и практические характеристики социальной группы, в частности особенности учебной группы, отразили в своих исследованиях Г.М. Андреева, Ю.Г. Волков, Р.Л. Кричевский, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, С.Д. Поляков, В.Р. Ясницкая и др.

Согласно П.И. Пидкасистому, развивающее влияние группы велико: 1) благодаря взаимообмену информации группа создает необходимые условия для общего развития каждого члена группы; 2) в групповом взаимодействии субъект приобретает поведенческий и эмоциональный опыт; 3) группа предоставляет возможность субъекту выразить себя, избрав то, что интересно, соответствует его способностям [7].

Опираясь на субъект-субъектный подход в исследовании влияния внутригруппового взаимодействия на социализацию личности, необходимо выделить теорию зеркального «Я» и теорию малых групп Ч.Х. Кули, который считал, что индивидуальное «Я» приобретает социальное качество в коммуникациях, в межличностном общении внутри первичной группы, то есть в процессе взаимодействия индивидуальных и групповых субъектов. Дополнил данную теорию Дж. Мид, разработав концепцию «обобщенного образа», согласно которой человек, взаимодействуя в группе с другими людьми, как бы встает на их место, видит себя их глазами и оценивает себя в целом и отдельные свои свойства и поступает в соответствии с представляемыми оценками «обобщенного другого» [5].

Для субъекта непосредственный контакт с реальностью – это взаимодействие с окружающей его социальной группой. По определению С.С. Фролова, социальная группа – это совокупность индивидов, взаимодействующих определенным образом на основе разделяемых ожиданий каждого члена группы в отношении других. Ю.Г. Волков трактует понятие «группа» как «… своего рода «связки» людей, соединения индивидов в относительно стабильные взаимоотношения» [3, с. 161]. Автор данные взаимоотношения между людьми, обусловленные наличием общей цели и существующие достаточно долго во времени, называет социальной взаимосвязью, которая бывает двух типов: экспрессивная и инструментальная.

Г.М. Андреева в своих исследованиях отмечает, что воздействия общества на личность осуществляется непосредственно или через группу, в которых личность приобщается к системам норм и ценностей, и которые выступают своеобразным транслятором опыта. Автор трактует понятие «малая группа» как «… группа, в которой общественные отношения выступают в форме непосредственных личных контактов» [1, с. 184]. Признаками группы выступают следующие показатели: немногочисленная по составу; члены группы объединены общей социальной деятельностью; непосредственное личностное общение между членами группы, что является основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых норм и групповых процессов. По мнению Г.М. Андреевой, проблематика студенчества как особой социальной группы занимает все более значительное место в системе различных общественных наук, именно юность «период наиболее интенсивного принятия жизненно важных решений» [1, с. 276].

В исследованиях Р.Л. Кричевского и Е.М. Дубовской прослежена история становления научного знания о малой группе, изложены современные теоретические подходы, рассмотрены структурно-динамические характеристики малой группы, описана феноменология групповой жизни. Авторы отмечают, что период 70-80-х годов XX века отмечен продолжением обозначившихся ранее тенденций, а именно: в области теории – господство эклектики; в подходе к изучению группы – акцент на индивидуальном поведении в ней; больший интерес к диадным отношениям, нежели к выявлению собственно групповых характеристик; в сфере конкретной эмпирической работы – преобладание лабораторного экспериментирования над работой с естественными группами в реальных жизненных ситуациях [4].

Согласно психологической теории коллектива, разработанной А.В. Петровским (1979), малая группа определяется как небольшое число непосредственно контактирующих индивидов, объединенных общими целями и задачами; деятельностное опосредование выступает как системообразующий признак коллектива [7]. Если группа занята социально ценной и значимой для всех ее членов совместной деятельностью, опосредующей межличностные отношения в ней, то она может представлять собой группу высокого уровня развития. А.В. Петровский, рассматривая развитие личности как закономерную смену фаз адаптации (детство), индивидуализации (отрочество), интеграции (юности), анализируя последнюю, приходит к выводу, что фаза интеграции вызывается противоречием между потребностью личности в максимальной реализации своих индивидуальных особенностей и стремлением группы принять только их часть. Это противоречие в случае успешной социализации разрешается как интеграция личности и группы.

Таким образом, учебную группу можно рассматривать как социальную группу, как малую группу, как группу сверстников, как предпосылку социального и личностного развития студентов. По мнению А.В. Мудрика, в группу сверстников входят «ребята, хотя и отличающихся по возрасту на несколько лет, но объединенные системой отношений, определенными общими ценностями или ситуативными интересами и отделяющие себя от других какими-либо признаками обособления, то есть обладающими «МЫ» – чувством» [6, с. 95].

Опираясь на точку зрения А.В. Мудрика и В.Р. Ясницкой [6, 10], учебная группа может рассматриваться с трех позиций:

- учебная группа является структурной ячейкой учебно-воспитательного учреждения – вуза, выполняющего государственный заказ: подготовка будущих специалистов (бакалавров и магистров по тому или иному профилю);

- учебная группа – это компонент воспитательной организации (вуза), где учебная группа включена в учебно-воспитательный процесс вуза, и в то же время учебная группа является организацией социального воспитания в рамках высшего учебного заведения. Тем самым учебная группа характеризуется как формальная, официальная группа;

- учебная группа как социально-психологическая группа, то есть человеческой общности, объединенная по определенному признаку, где на первый план выступают межличностные отношения в группе. Каждый член идентифицирует себя с группой и активно участвует в совместной групповой деятельности (психологическая общность). Тем самым, указывая условность границ между формальными и неформальными составляющими.

Таким образом, учебная группа – это формальная, относительно стабильная контактная группа, объединяющая студентов примерно одного возраста и имеющая просоциальную направленность, соответствующую целям социального воспитания в образовательном учреждении, к которому группа принадлежит (модификация определения В.Р. Ясницкой школьного класса как учебной группы [10]).

Опираясь на подходы А.В. Мудрика, В.Р. Ясницкой, изложим основные параметры учебной группы студентов в высшем учебном заведении как группы сверстников. Количественные границы колеблются от 18 до 35 человек. По возрастным параметрам учебная группа студентов примерно одновозрастная, по половому признаку чаще всего гетерогенная (смешанная), хотя в последнее время существуют гомогенные (однополые) группы. По юридическому статусу учебная группа является формализованной (официальной) группой, так как будучи структурным компонентом высшего учебного заведения, имеет зафиксированный документально состав, назначенных официально преподавателей и т.д. Социально-психологическая общность учебной группы позволяет отнести ее к группам принадлежности, в которых студент состоит реально на протяжении определенного времени. По степени стабильности учебная группа имеет определенный состав, принадлежит к определенному высшему учебному заведению, выполняет предписанные функции и т.д. По ценностной направленности учебная группа как компонент воспитательной организации является просоциальной группой.

По мнению А.В. Мудрику, в учебной группе студент получает «действительную или иллюзорную (что чаще всего не осознается) возможность реализовать себя и сущностно (в компании сверстников он ощущает себя равным, принятым, а стало быть, ценным), и внешне (стремлением быть таким как все)» [6, с. 99]. Анализ проведенных нами исследований показывает, что успешной социализации студентов способствует коррекция социально-психологического климата учебной группы: педагогическое содействие безопасности, атмосферы защищенности и психологической комфортности, благоприятному эмоциональному фону взаимоотношений студентов в совместной творческой деятельности. Для студента важно и необходимо окружение, позволяющее чувствовать, что его принимают таким, каков он есть. В таком социально-психологическом климате он может почти всю свою энергию отдавать творческим, продуктивным занятиям. Следовательно, учебная группа выступает как пространство жизнедеятельности и условие развития личности.

Согласно концепции И.С. Кона, в которой социализация рассматривается как «способ существования и трансмиссии культуры», социализация тем успешнее, чем активнее участие индивида в творческо-преобразовательной общественной деятельности [2].

Исходя из необходимости возникновения форм управления практическим взаимодействием живого существа с окружающим миром, деятельность рассматривается как активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности[2]. Говоря о деятельности в социальном контексте, необходимо обратиться к понятию взаимодействия, которое в психологии определяется как процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь.

Взаимодействие личности с обществом является основой социализации, которая характеризуется А.В. Мудриком как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах. Взаимодействие можно охарактеризовать как организацию совместных действий индивидов, групп, позволяющую им реализовать какую-либо общую для них работу [6].

Социальное взаимодействие процесс непосредственного или опосредованного воздействия социальных объектов друг на друга, в котором взаимодействующие стороны связаны циклической причинной зависимостью. Социальное взаимодействие как вид связи представляет интегрированность действий, функциональную координацию их следствий, то есть систему действий [9].

Организация социального взаимодействия предполагает следующие этапы: выдвижение и постановка целей, планирование работы, реализации намеченного, анализа проделанной работы. Так выдвижение целей происходит в ходе совместного обсуждения, состоящего из следующих этапов: 1) постановка проблемы («о чем говорим?»); 2) прояснение вопроса («что необходимо решить?»); 3) предложение вариантов решения («каковы все имеющиеся предложения?»); 4) обсуждение вариантов решения (прояснение вопросов, выявление сильных и слабых сторон обсуждаемых вариантов, сомнения в их правильности и пр.); 5) выбор варианта решения («что предпримем?»); 6) внесение изменений, дополнений в обсуждаемый вариант, принятие или снятие варианта; 7) обсуждение шагов по реализации найденного решения, планирование процесса реализации принятого решения [6].

Согласно А.В. Мудрику, необходимо обучение социальному взаимодействию студентов, которое включает в себя процесс формирования и развития у человека интеллектуальной, психической и социальной готовности к эффективному участию во взаимодействии и освоение им способов практической реализации этой готовности [6]. Обучение социальному взаимодействию студентов происходит через обучение творческому взаимодействию в учебной группе через коллективную творческую деятельность и специально создаваемые воспитывающие ситуации; включение участников группы в процесс организации жизнедеятельности с помощью различного рода тренингов, игр и этюдов, органично включенных в жизнь группы. В качестве групповых методов можно использовать ролевые игры, психодраматические приемы, метод фиксированных ролей, мозговой штурм, анализ ситуаций, психогимнастику, элементы арт-терапии и музотерапии и пр.

Таким образом, проблема влияния внутригруппового взаимодействия на социализацию личности актуальна. Перспективным видится изучение характеристик малых социальных групп на межгрупповом и социетальном уровнях анализа, иссле-

дование понимания природы совместного творчества во взаимовлиянии межличностных, групповых и межгрупповых процессов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2009. 363с.

2. Большой словарь по психологии / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. Спб.: Прайм-Еврознак, 2007. 672с.

3. Волков Ю.Г. Социология: учебник / Под ред. В.И. Добренькова. М.: Дашков и К; Ростов н/Д: Наука-Пресс, 2007. 384с.

4. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы: учебное пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2001. 318с.

5. Мудрик А.В. Социализация человека. М.: Академия, 2004. 304с.

6. Мудрик А.В. Социальная педагогика / Под ред. Сластенина В.А. М.: Академия, 2005. 200с.

7. Педагогика: учеб. пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2001. 640с.

8. Психология: словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 .

9. Социология: энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2003. 1312с.

10. Ясницкая В.Р. Социальное воспитание в классе: Теория и методика. М.: Академия, 2004. 352с.

Тезисы публикуются при поддержке гранта РГНФ (проект №13-16-73004 а(р)

THE IMPACT OF INTRA-GROUP INTERACTION ON THE SOCIALIZATION OF PERSONALITY

© 2013

L.I. Eremina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Education»

Ulyanovsk state pedagogical university named I.N. Ulyanov, Ulyanovsk (Russia), lariv73@mail.ru

УДК 37.01

СОВМЕСТНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

© 2013

Л.И. Еремина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»
ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н.Ульянова», Ульяновск (Россия), lariv73@mail.ru
Д.Д. Белозерова, студент
ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н.Ульянова», Ульяновск (Россия), Dasha090408@rambler.ru

Совместная творческая деятельность – это реальное обучение студентов творческому взаимодействию, способствующее накоплению социального опыта и развитию социальной активности. Совместная творческая деятельность позволяет каждому студенту попробовать разные способы деятельности, работать в разных позициях и групповых ролях в зависимости от решаемой задачи, обогатиться приемами работы, что способствует адаптации и обособлению студентов в окружающей социальной действительности.

Исследования показывают, что в последние годы преобладание индивидуальной, и в узком смысле творческой деятельности, сменилось преобладанием коллективных, командных его форм работы (Е.А. Аксенова, Т.Ю. Базаров, Г.С. Гавреева, Ч.М. Гаджиев, А.Л. Журавлев, П.В. Малиновский, Е.А. Леванова, Т.А. Нестик, Я.А. Пономарев, Д. Харрингтон, Л.И. Уманский, М. Чиксентмихайли и др.).

Так, А.Л. Журавлев, Т.А. Нестик, отмечают, что вне социального поля, вне взаимодействия с другими людьми (пусть даже в форме внутреннего диалога, автокоммуникации) творчество невозможно [2]. Согласно Я.А. Пономареву и Ч.М. Гаджиеву, механизм, лежащий в основе творческой задачи, выступает основой и совместного творчества. Однако здесь складывается особая коллективная форма преобразования побочных продуктов, которые возникая в действии одного, могут быть использованы в качестве подсказки любым членом группы и регулировать действия других участников совместного решения. Вместе с тем, Г.С. Гавреева рассматривает креативность как устойчивую групповую характеристику, определяя групповую креативность как комплексное свойство группы, позволяющее ей в совместной профессиональной деятельности генерировать оригинальные идеи, инновационные предложения, а также находить способы нестандартного решения проблем, инициативно относиться к делу, стремиться к высоким профессиональным достижениям [1].

По мнению Б. Ниджстеда, Э. Ритцшеля, В. Штребе, можно выделить четыре основных принципа совместного творчества. Первый из них является креативный потенциал, определяющийся соответствием между задачей и совокупностью необходимых для ее решения знаний, навыков и способностей участников команды: чем выше разнообразие состава, тем выше креативный потенциал. Вторым принципом является эффективный обмен идеями и знаниями, готовность и желание участников группы делиться информацией друг с другом. Третий принцип – доступность высказанных ранее идей и накопленных знаний для всех членов команды, стимулирующая новые идеи. Четвертый принцип – эффективное согласование мнений, то есть способность членов команды не только договориться, но и отобрать при этом действительно лучшие идеи, избежав эффектов «группового мышления» [2].

Характеризуя совместную деятельность, необходимо рассмотреть коллективное творческое воспитание (создатели и активные реализаторы этой педагогики: О.С. Газман, И.П. Иванов, С.Д. Поляков, С.Л. Соловейчик и др.). Коллективное творческое воспитание (А.Н. Тюков) – это коллективное творчество как способ совместной заботы. Творчество в рамках данной проблемы рассматривается нами как взаимодействие преподавателей и студентов ведущее к формированию креативности. Коллективное творческое воспитание (по И.П. Иванову) – диалог всех возникающих точек зрения; уважение самости ребенка, его уникальной позиции в мире [3].

Ядром коммунарской методики, по словам С.Д. Полякова, является такая организация совместной деятельности воспитателей и воспитанников, при которой все члены участвуют в планировании и анализе его жизни, причем эта деятельность носит характер коллективного творчества [4].

В педагогической работе акцент был сделан на коллективную творческую деятельность (КТД) как средство создания творческого поля жизнедеятельности студенческой учебной группы с целью использования феномена группового влияния на формирование индивидуальных способностей личности; создания условий для проявления и формирования черт творческой деятельности. Коллективная творческая деятельность включала в себя организацию совместной деятельности воспитателей и воспитанников, при которой все члены участвовали в планировании и анализе его жизни, причем эта деятельность носила характер совместного творчества.

Отметим, что технология КТД (при организации коллективного дела) и технология ЧТП (чередование традиционных поручений при организации жизнедеятельности учебной группы) в их взаимосвязи и являлись «методикой, методическим уровнем коллективного творческого воспитания» (С.Д. Поляков, 2007).

В педагогическом исследовании акцент был сделан на совместную деятельность как средство создания творческого поля жизнедеятельности студенческой учебной группы с целью использования феномена группового влияния на развитие индивидуальных способностей личности; создания условий для проявления и формирования черт творческой деятельности.

Коллективная творческая деятельность, по мнению И.П. Иванова, – это постоянная многосторонняя забота друг о друге, о своем коллективе, об окружающих людях, о далеких друзьях, поиск лучших средств этой работы, все более четкая организация своей жизни, разнообразие дел на пользу и радость своему коллективу [3]. Коллективная творческая деятельность как взаимодействие преподавателей и студентов включала в себя организацию совместной деятельности воспитателей и воспитанников, при которой все субъекты участвовали в планировании и анализе жизнедеятельности, причем эта деятельность носила характер совместного творчества.

Алгоритм организации и проведения коллективной творческой деятельности включал в себя следующие этапы работы: предварительная работа учебной группы (диагностика, целеполагание), коллективное планирование, коллективная подготовка, проведение дела, коллективное подведение итогов, стадия ближайших последствий (реализация решений).

Нами были выделены педагогические идеи, пронизывающие данные этапы: совместная деятельность преподавателя и студентов, сотворчество; ориентация педагога на стремление личности студента к творчеству и самовыражению; выбор временной творческой группы; вклад каждого в творческое дело и признание ценности мнений; применение методик групповой работы и игровых технологий.

Условиями проведения КТД выступали: творческая атмосфера (творческое воодушевление), открытость, дружелюбие участников, позитивный настрой; четкость в технологии проведения КТД; эффективность разделения обязанностей; увлеченность и поглощенность деятельностью участниками. Согласно И.П. Иванову, актуальность, современность, эмоциональность, юмор и сатира – основные критерии эффективности коллективной творческой деятельности. В ходе исследования нами были выделены следующие особенности использования методики КТД в работе со студентами: 1) идея «общей заботы», которая приобретала форму осознаваемой самими студентами идеи творческого развития участников; 2) преобладание дискуссионных форм работы и КТД, рассчитанных на импровизацию; 3) стимулирование самостоятельности, активности и инициативности студентов.

Особое место в методике КТД занимает временная творческая группа, которая создается из представителей микрогрупп учебной группы студентов. Временная творческая группа должна включать в себя «генератора» (хотя бы одного, но лучше несколько), «активатора» («резонатора») и «информатора». Каждый член группы может выступать в данной роли. «Генератор» – человек, у которого возникают новые идеи. «Активатор» – человек, который умеет переформулировать новую идею, вскрытье суть, придать ей адекватное выражение. «Информатор» – человек, который снабжает студентов новой и полезной информацией.

Высказывания творческих идей осуществляются чаще всего вслух, записываются на диктофон или на бумаге. Важно разъяснить студентам (членам временной творческой группы), что «своя» идея у него возникла в результате коллективного обсуждения вопроса, в нее в качестве «сырья» вошли высказывания и идеи сокурсников. Диалог «генератора» и «активатора» заканчивается объективизацией (идея достигает объективной, содержательной формы), важность которой состоит в том, что непонимание студентами творческого общения друг с другом полностью блокирует процесс решения творческой задачи.

Временная творческая группа так же может быть самостоятельной формой организации и стимулирования совместного творчества студентов в учебной группе.

При осуществлении коллективной творческой деятельности важна была определенная позиция преподавателя, а именно установки: на воспитанника (искренний интерес к внутреннему миру студента, признание за ним права на самостоятельность мнений и поступков); на себя как педагога (установка на самоанализ своей деятельности и значимость своей личности как средства педагогической работы); на способ работы (стремление к организации коллективной деятельности как совместной, творческой, создающей возможности для саморазвития ее участников).

Спектр тактических позиций преподавателя в зависимости от индивидуальных особенностей студентов в ходе коллективной творческой деятельности смещался в сторону «психолога», «координатора», «товарища». Важным являлись для отношений преподавателя со студентами не данные роли, а стремления педагога оказать помощь в решении возникающих проблем.

Каждое организуемое КТД было направлено на комплекс определенных педагогических задач, однако в каждом деле можно было выделить значимую ведущую задачу. В педагогической работе использовались такие формы коллективной творческой деятельности, как: праздники («Масленица», «День смеха», «Последний звонок», «Творческий день», обрядовость «Студенческая свадьба» и др.); конкурсы (первокурсников, педагогического мастерства, психологов? КВН между преподавателями и студентами и др.); викторины («Счастливый случай», «Турнир знатоков» и др.);

аукционы (творческих идей, творческих заданий, оригинальных предметов и др.); дискуссии («Открытая кафедра», «Дискуссионные качели», «Творческий стол», «Свободный разговор» и др.); презентации («Калейдоскоп уроков», «Творческий взгляд», «Интересные моменты моей практики» и др.); защита творческих проектов («Мое коллективное творческое дело», «Маски», «Творческая игра», «Урок Творчества» и др.).

Выделим следующие характеристики организации совместного творчества как предпосылки социализации личности:

- соблюдение принципов организации совместного творчества;
- соотнесение содержания совместного творчества реализуемой программе исследования;
- насыщенность и разнообразие совместно творчества, обеспечивающие занятость каждого субъекта;
- ориентация на творческие возможности и индивидуальные особенности каждого участника совместного творчества.

Таким образом, совместное творчество обладает мощным развивающим эффектом, открывая перспективы развития не только потенциальных творческих возможностей студентов, но и перспективы профессионально-личностного становления будущих специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гавреева Г.С. Влияние внутригрупповых процессов на развитие креативности малой группы: автореф. дис. … канд. психол. наук. М.: ГУУ, 2008. 21с.

2. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Совместное творчество как ресурс деятельности организации: состояние и перспективы исследований // Психологический журнал, 2011. Т32. №1. С. 3-21.

3. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989. 208с.

4. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. М.: Центр «Педагогический поиск», 2007. 176с.

Тезисы публикуются при поддержке гранта РГНФ (проект №13-16-73004 а(р)

JOINT CREATIVE ACTIVITY AS A CONDITION OF PERSON'S SOCIALIZATION

© 2013

L.I. Eremina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Education»

Ulyanovsk state pedagogical university named I.N. Ulyanov, Ulyanovsk (Russia), lariv73@mail.ru

D.D. Belozerova, student

Ulyanovsk state pedagogical university named I.N. Ulyanov, Ulyanovsk (Russia), Dasha090408@rambler.ru

УДК 37.01

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

© 2013

Л.И. Еремина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»
ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», Ульяновск (Россия), lariv73@mail.ru
Л.А. Казакова, кандидат биологических наук, доцент кафедры «Педагогика»
ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», Ульяновск (Россия), lida-mila_25@rambler.ru

Анализ исследований особенностей развития и функционирования образовательной среды показывает, что существует многообразие подходов к построению моделей образовательной среды: эколого-личностная (В.А. Ясвин), коммуникативно-ориентированная (В.В. Рубцов), антрополого-психологическая (В.И. Слободчиков), психодидактическая (В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.А. Ясвин), экопсихологическая (В.И. Панов) и другие [3].

Согласно А.В. Мудрику, активизация жизнедеятельности воспитательной организации во многом зависит от того, насколько её содержание субъективно значимо для человека, информационно насыщенно, позволяет реализовать и формировать креативность членам коллектива. Следовательно, необходимо рассматривать особенности и специфику образовательной среды вуза, в которой происходит творческое развитие студентов [2].

В педагогическом аспекте образовательная среда определяется как дидактическое понятие, совокупность внутренних и внешних условий и ресурсов развития и образования обучающихся.

По мнению Ю.Н. Кулюткина, образовательная среда – это всего подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций, то есть целостность специально организованных педагогических условий развития личности.

В педагогическом исследовании в качестве точки отсчета выбрана антрополого-психологическая модель образовательной среды, предложенная В.И. Слободчиковым, которая включает в себя совместную деятельность субъектов образовательного процесса. В.И. Слободчиков в качестве основных параметров образовательной среды предлагает рассматривать ее насыщенность (ресурсный потенциал), структурированность (способ ее организации). В зависимости от типа связей и отношений, структурирующих данную образовательную среду, автор выделяет три разных принципа ее организации: единообразие, разнообразие и вариативность. В.И. Слободчиков подчеркивает относительность и опосредующий характер образовательной среды, ее изначальную незаданность [3].

При этом в педагогическом процессе следует учитывать и экопсихологический подход (по В.И. Панову), согласно которому образовательная среда – это система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности обучающихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации [3].

Исходным основанием модели экопсихологической образовательной среды у В.И. Панова служит представление о том, что психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «человек — окружающая среда».

Структурные компоненты образовательной среды, согласно В.И. Панову:

1) деятельностный (технологический) – пространство» (совокупность) различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития учащихся;

2) коммуникативный – пространство межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и способов взаимодействия учащегося с данной образовательной средой и другими ее субъектами;

3) пространственно-предметный – пространственно-предметные средства, совокупность которых обеспечивает возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды («территориальность», «персонализация», «место-ситуация» и др.).

Следуя логике построения антрополого-психологической модели и учитывая экопсихологический подход, мы структурировали потенциал образовательной среды вуза в аспекте развития творческих возможностей студентов по трем уровням: межличностный (творческий характер взаимодействия «преподаватель-студент», «студент-студент»), групповой (совместное творчество как стиль жизнедеятельности учебной группы в вузе) и вузовский (творчество в образовательной среде вуза).

Межличностный уровень – творческий характер взаимодействия «преподаватель-студент», «студент-студент». Результативность данного потенциала зависит от того, насколько выделенные взаимоотношения содействуют благоприятному эмоциональному фону межличностных отношений студентов между собой, а так же студентов и преподавателей в совместной творческой деятельности и общении.

В организации социального опыта, образования и оказании индивидуальной помощи значительную роль играют люди, которые непосредственно взаимодействуют с воспитанниками. Создание условий для творческого развития личности на основе субъект-субъектного подхода опирается на творческое взаимодействие воспитателей и воспитанников.

С.Д. Поляков отмечает, чем больше взаимное доверие воспитателей и воспитанников, тем больше обращенность воспитанников на саморазвитие. Воспитателей, достигших подобного уровня, можно назвать наставниками. Наставником может быть преподаватель, учитель в школе, где студенты проходят производственную практику, родитель, референтно значимый человек [4].

Рассмотрим наставничество в связке «преподаватель – студент». Признаки такого наставничества – это уровень образованности и креативности, творческая направленность педагога, придерживающегося диалогово-деятельностной концепции воспитания; эмоциональная общность, общность интеллектуальных интересов преподавателя и студентов. Педагог-наставник должен быть не только знатоком своего предмета, но и обладать профессионально-личностной культурой.

Согласно точке зрения С.Д. Полякова, оптимальная позиция воспитателя в отношении положительных, позитивных факторов предполагает: знание характера действия данного потенциала (это основа), опора на его влияние в совместной творческой деятельности, «подключение» к потенциалам (привлечение к активному участию студентов).

Учитывая характерные для студенческого возраста высокую степень познавательной мотивации, склонность к осмыслению себя, стремление к самостоятельности,

независимости, к раскрытию внутреннего потенциала, преподаватель строит свою работу с воспитанниками на основе консультирования, совета, рекомендации, информирования, экспертизы. Задача педагога-наставника не столько в оказании индивидуально-педагогической помощи в решении проблемы, а в обучении студентов решению проблем. В целом взаимодействие студентов между собой, преподавателей и студентов (содержание, характер, воспитательная эффективность) определяются тем, какие личности в нем участвуют, в какой мере они сами ощущают себя личностями и видят личность в каждом, с кем взаимодействуют.

Групповой уровень – совместное творчество как стиль жизнедеятельности учебной группы в вузе. Считаем, что творческое развитие студента возможно в специально организуемой среде, в качестве которой может выступать учебная группа. Учебная группа дает студенту опыт взаимодействия с людьми, создает условия для позитивно направляемых самопознания, самоопределения, самореализации и самоизменения, а в целом – для приобретения опыта адаптации и обособления в социуме. Учебная группа выступает как субъект социального воспитания по отношению к своим членам: от ее интегративных характеристик (общественное мнение, ценностные ориентации, социально-психологический климат и пр.) зависит творческое развитие личности студента.

Л.И. Уманским (1980) предложена модель совместной деятельности, характеризующаяся как совместно индивидуальная, совместно последовательная, совместно взаимодействующая деятельность. Оказалось, что по мере организации совместной деятельности, то есть при переходе ее от совместно индивидуальной модели (каждый член группы отдельно от других членов выполняет свою часть общей задачи) к совместно взаимодействующей модели (каждый член группы выполняет свою часть общей задачи во взаимосвязи с другими членами), возрастают положительные проявления межличностного общения, выражаемые позитивными речевыми реакциями партнеров, кооперативными действиями членов группы, растущим чувством причастности к общему делу [5].

Общение и совместная деятельность в учебной группе – выступают жизненным пространством, в котором реализует себя студент. Результативному творческому развитию студентов в вузе способствует коррекция социально-психологического климата учебной группы: педагогическое содействие безопасности, атмосферы защищенности и психологической комфортности, благоприятному эмоциональному фону взаимоотношений студентов в совместной творческой деятельности. Для студента важно и необходимо окружение, позволяющее чувствовать, что его принимают таким, каков он есть. В таком социально-психологическом климате он может почти всю свою энергию отдавать творческим, продуктивным занятиям (по А.Г. Маслоу).

Вузовский уровень – креативность в образовательной среде вуза. Сам педагогический процесс в вузе – это ситуация, образец, среда, в которую студент «погружается» на протяжении всего процесса обучения. Профессиональная подготовка студентов в учебной группе, определяемое социальным статусом и предназначением высшего учебного заведения, направлено на формирование такого менталитета личности, который отличает ее от других, наполняет социальным своеобразием и позволяет качественно решать профессионально-личностные задачи. Оно обусловлено социально-психологическим климатом, сложившимися традициями, воспитательной деятельностью, авторитетными личностями, обеспечивающими воспитательный процесс, творческой средой, определяющей социальную востребованность формируемого человека. Все это является специфическим и отличает воспитанников данного учреждения.

В образовательной среде, по мнению Н.В. Калининой, человек получает социально-психологические знания и опыт социального взаимодействия, а творческая образовательная среда (по Я. Корчаку) способствует свободному развитию активности ребенка. Н.В. Калинина подчеркивает, что в творческой среде формируется личность, характеризующаяся активностью освоения и преобразования окружающего мира, высокой самооценкой, открытостью и свободой своих суждений, поступков. Только такая среда может функционировать как среда развития креативности [1].

Безусловно, в различных видах и типах воспитательных организаций объем и соотношение организации социального опыта, образования и индивидуальной помощи различны. Различия зависят как от функций организации, так и от ценностных устремлений, установок и концепций воспитания, имеющихся у педагогов данной воспитательной организации. Данные различия определяют содержание и характер взаимодействия, которые реализуются в воспитательной организации.

В вузе данное взаимодействие осуществляется в виде множества «цепочек»: воспитательная организация (вуз) – составляющие её формализованные группы (коллективы), коллектив (учебная группа) – личность студента, коллектив (учебная группа) – входящие в него микрогруппы – личность студента, преподаватель – коллектив (учебная группа), преподаватель – личность студента, студент – студент и др.

Сказанное выше, позволило нам выделить следующие характеристики образовательной среды вуза как предпосылки творческого развития студентов: соблюдение принципов построения креативной среды, соответствие содержания креативной среды реализуемой программе исследования, насыщенность и разнообразие креативной среды, обеспечивающей занятость каждого субъекта, ориентация на творческие возможности и индивидуальные особенности каждого студента.

Таким образом, творческое развитие студентов зависит от использования в полном объеме ресурсов потенциала образовательной среды вуза, непосредственное включение студентов в межличностное общение друг с другом, организации совместного творчества и учет особенностей и специфики образовательной среды высшего учебного заведения. Образовательная среда, по В.И. Слободчикову, представляет собой не данность совокупности влияний и условий, а динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управлением образованием, места образования и самого обучающегося.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Калинина Н.В. Развитие социальной компетентности школьников в образовательной среде: психолого-педагогическое сопровождение: монография. Ульяновск: УИПКПРО, 2004. 228с.

2. Мудрик А.В. Социализация человека. М.: Академия, 2004. 304с.

3. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197с.

4. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания и обучения: Опыт популярной монографии. М.: Новая школа, 2003. 304с.

5. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности. М.: Просвещение, 1980. 206с.

Тезисы публикуются при поддержке гранта РГНФ (проект №13-16-73004 а(р)

THE CREATIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

© 2013

L.I. Eremina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Education»

Ulyanovsk state pedagogical university named I.N. Ulyanov, Ulyanovsk (Russia), lariv73@mail.ru

L.A. Kazakova, candidate of biological sciences, associate professor of the department «Education»

Ulyanovsk state pedagogical university named I.N. Ulyanov, Ulyanovsk (Russia), lida-mila_25@rambler.ru

УДК 159.9

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

© 2013

В.И. Заболоцкая, педагог-психолог, преподаватель

ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж им. Куратова», Сыктывкар (Россия), majyasopova@yandex.ru

Служба психологического сопровождения Сыктывкарского гуманитарно-педагогического колледжа им. И.А. Куратова, в своей деятельности способствует внедрению компетентностного подхода в систему работы образовательного учреждения. Данная задача была актуализирована с 2009-2010 учебного года.

Миссией психологической службы, прописанной в программных документах, с 2010 года является «Содействие становлению жизнеспособной личности студента», целью - «Содействие профессиональному и жизненному самоопределению студентов колледжа». В деятельности психологической службы мы выделили задачи психологического сопровождения образовательного процесса и собственно психологические задачи, которые реализуются по различным направлениям. Одним из важнейших является методическое направление работы. В рамках этого направления психологическая служба тесно сотрудничает с Центром менеджмента качества, созданном в нашем колледже в 2009 году. Непосредственная психологическая работа со студентами ведётся в рамках диагностического, консультативного, коррекционно-развивающего, просветительского направлений в тесном взаимодействии с воспитательной службой колледжа.

За основу деятельности в рамках компетентностного подхода нами были взяты общие компетенции, прописанные в Федеральных государственных образовательных стандартах. Внимания психологической службы были удостоены те компетенции, которые имеют явную психологическую составляющую.

Деятельность по формированию профессиональных компетенций начинается с получения данных психологической диагностики. Психологическая диагностика студентов первого курса традиционно проводится в сентябре, во время недели активной адаптации. Результаты диагностики, а также информация, полученная из других источников (запросы студентов, педагогов, родителей и членов администрации), определяют задачи дальнейшей деятельности службы.

На основе указанных компетенций формулируются диагностические параметры, являющиеся психологическими предпосылками формирования соответствующих профессиональных компетенций. Для изучения этих параметров был подобран соответствующий диагностический инструментарий, разработаны подробные анкеты. Психологическая диагностика проводится в режиме мониторинга на всех этапах обучения студентов - с первого по выпускной курс.

Полученные в результате психологического диагностирования данные в виде аналитического отчета представляются на педагогических консилиумах, которые проводятся по учебным отделениям. Информация педагогам представляется в обобщенном виде, с соблюдением конфиденциальности. Студенты получают информацию о результатах психологической диагностики на индивидуальных консультациях.

Результаты психологической диагностики показывают, что зачастую именно проблемность и неразвитость личностной сферы студентов, наличие акцентуаций характера является основным тормозом и препятствием на пути их профессионального развития.

Педагоги пытаются сформировать у обучающихся профессиональные педагогические компетенции, в то время как не у всех студентов сформированы общеучебные умения и навыки, имеются проблемы личностного плана.

В рамках консультативного направления деятельности идёт направленная работа по формированию личностных предпосылок профессиональной успешности обратившихся студентов. Все запросы можно условно разделить на две большие группы: напрямую связанные с учебной и профессиональной деятельностью и личностные проблемы. Вторая группа обращений имеет косвенное отношение к учебной и профессиональной деятельности, но именно она зачастую существенным образом влияет на их успешность.

В ходе индивидуальных психологических консультаций педагог-психолог содействует поддержанию и повышению учебной мотивации, направленности на профессию, формированию рефлексивного мышления, стремлению к личностному росту и развитию. Параллельно идет решение личностных и семейных проблем, наличие которых мешает учебе.

Психологические консультации проводятся по запросам студентов, классных руководителей, воспитателей студенческих общежитий, членов администрации, а также по итогам психологической диагностики. Особое внимание уделяется несовершеннолетним студентам и студентам «группы риска».

В рамках коррекционно-развивающей работы идёт активное формирование психологической составляющей профессиональных компетенций. Поскольку именно практические занятия дают студентам возможность «проработать» свои переживания, получить совместный опыт выработки определённых умений, развития конкретных личностных качеств. Чаще всего подобные занятия проводятся в форме тренинга. Наибольшее количество тренингов приходится на первый и выпускной курс.

Коррекционно-развивающие занятия систематически проводятся в рамках классных часов по тематическим направлениям: «Психология общения», «Личностное развитие», «Управление временем», «Профессиональное становление». Темы занятий согласуются с самими студентами, классными руководителями, заместителем директора по УВР. Классные руководители имеют возможность выбрать тему по перечню, опубликованному на сайте колледжа, на странице психологической службы.

Педагог-психолог осуществляет психологическую поддержку студентов, участвующих в научных конференциях, спортивных соревнованиях, профессиональных

конкурсах. Проводятся психологические занятия при подготовке к педагогической практике. По запросу заведующего специальным дошкольным отделением, стали традиционными занятия педагога-психолога со студентами, выходящими на практику в образовательные учреждения для «особых детей». Ежегодно в рамках «Дня карьеры» со студентами выпускных групп проводится встреча с будущими работодателями и представителями различных служб – психологической, юридической, социальной.

В деятельности службы запланировано проведение практических и тренинговых занятий в общежитиях по следующим темам: «Способы совладания со стрессом», «Психологическая адаптация первокурсников», «Подготовка к экзаменам», «Ценность времени», «Мнемотехники». Психологической службой были разработаны буклеты по различным темам, которые помогают студентам в самообразовании.

Коррекционно-развивающие занятия проводятся как в соответствии с плановой тематикой, отражённой в Программе психолого-педагогического сопровождения студентов, так и по запросам студентов и классных руководителей.

Психологическая служба осуществляет оказание практической психологической помощи при разрешении трудных и конфликтных ситуаций в студенческих группах. Это помогает студентам осваивать навыки анализа ситуаций, активирует их деятельность по поиску решений, учит находить компромиссные решения с учётом своего мнения и мнения сокурсников; позволяет действовать самостоятельно и принимать на себя ответственность за принятые решения.

Кроме непосредственной работы со студентами, педагог-психолог работает с педагогами и родителями. Это позволяет обеспечить преемственность и системность в формировании и развитии психологических предпосылок профессиональных компетенций у студентов.

Как правило, в таком сотрудничестве происходит обмен необходимой информацией, обсуждаются в общем виде результаты психодиагностики, ставятся проблемы и избираются соответствующие пути их решения; обозначаются психолого-педагогические рекомендации, осуществляется совместная поддержка студентов на пути личностного и профессионального роста. Индивидуальные беседы психолога с родителями позволяют оказать им поддержку при наличии проблем во взаимодействии с ребенком подросткового возраста.

Такое взаимодействие реализуется в рамках родительских собраний, проходящих на отделениях, на заседаниях методического объединения классных руководителей, при проведении обучающих семинаров, а также при индивидуальном обращении педагога или родителя.

Также педагог-психолог ведет и учебные дисциплины практического характера. В рамках учебных курсов также открываются возможности для целенаправленного формирования психологических составляющих профессиональных компетенций. Это «Психология современной семьи», «Основы эффективного поведения на рынке труда».

Конкурентоспособный специалист в наши дни - это человек, умеющий применить полученные профессиональные знания и умения на практике, способный гибко адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, то есть - компетентный специалист.

ROLE OF PSYCHOLOGICAL SERVICES IN FORMATION OF PSYCHOLOGICAL COMPONENT PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL COLLEGE

© 2013

V.I. Zabolotskaya, educational psychologist, teacher
Syktyvkar Humanitarian Pedagogical College im. Kuratova, Syktyvkar (Russia), majyasopova@yandex.ru

УДК 37.01

ВЛИЯНИЕ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ОПТИМИЗАЦИИ БЮДЖЕТНЫХ РАСХОДОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ

© 2013

В.Н. Калугин, доцент кафедры гуманитарных и социально-политических наук
ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского», Москва (Россия), victor2558@mail.ru

Социально-психологический климат определяют как преобладающий в коллективе относительно устойчивый психологический настрой работников, который проявляется в многообразных формах **их** деятельности. Формируясь на основе эмоциональных и трудовых отношений в группе, индивидуальных ценностных ориентации, социально-психологический климат, в свою очередь, и сам определяет систему отношений членов коллектива друг к другу, к руководству, к своему труду, ко всем другим формам жизнедеятельности.

Важнейшая особенность социально-психологического климата состоит в том, что он дает обобщенную, интегральную характеристику психологического состояния всех проявлений жизни коллектива, так как объединяет в себе взаимодействие всего многообразия социальных, групповых и личностных факторов как условий трудовой деятельности.

Каждый человек, сталкиваясь с каким-либо социальным явлением, прежде всего судит о нем в оценочных категориях: хорошо-плохо, нужно-не нужно, комфортно-опасно. Данные оценки оказывают влияние на мотивы поведения человека, на стиль его общения с коллегами.

Социально-психологический климат может меняться как под воздействием внешних факторов, действующих на коллектив, так и в процессе эволюции отношений в самом коллективе

Принято выделять систему факторов микро- и макросреды, значимо влияющих на состояние социально-психологического климата в организации.

Факторы макросреды – это тот общественный фон, на котором строятся и развиваются отношения сотрудников. К этим факторам относятся:

- общественно-политическая ситуация в стране – ясность и четкость политических и экономических программ, доверие к правительству и т.д.;

- экономическая ситуация в обществе – баланс между уровнями технического и социального развития;

- уровень жизни населения – баланс между заработной платой; уровнем цен, потребительская способность населения;

- организация жизни населения – система бытового и медицинского обслуживания;

- социально-демографические факторы – удовлетворение потребностей общества и производства в трудовых ресурсах;

- региональные факторы – уровень экономического и технического развития региона;

- этнические факторы – наличие или отсутствие межэтнических конфликтов.

Факторами микросреды является материальное и духовное окружение личности в организации. К ним относятся:

- объективные – комплекс технических, санитарно-гигиенических, управленческих элементов в каждой конкретной организации;

- субъективные (социально-психологические факторы):

а) формальная структура – характер официальных и организационных связей между сотрудниками, их официальные роли и статусы;

б) неформальная структура – наличие товарищеских контактов, сотрудничества, взаимопомощи, дискуссий, споров, стиль руководства, индивидуальные психологические особенности каждого члена группы, их психологическая совместимость.

Безусловно, социально-психологические факторы оказывают влияние на всю систему образования. Здоровый социально-психологический климат благотворно влияет на отношения в коллективе, на выполнение поставленных задач.

Основными показателями социально-психологического климата трудового коллектива являются стремление к сохранению целостности группы, совместимость, сработанность, сплоченность, контактность, открытость, ответственность, удовлетворенность трудом. Благоприятный социально-психологический климат имеет следующие характеристики:

- в коллективе преобладает бодрый, жизнерадостный тон взаимоотношений между работниками, оптимизм в настроении; отношения строятся на принципах сотрудничества, взаимной помощи, доброжелательности; членам коллектива нравится участвовать в совместных делах, вместе проводить свободное время; в отношениях преобладают одобрение и поддержка, критика высказывается с добрыми пожеланиями;

- в коллективе существуют нормы справедливого и уважительного отношения ко всем его членам, помогают новичкам;

- в коллективе высоко ценят такие черты личности как принципиальность, честность, трудолюбие и бескорыстие;

- члены коллектива активны, полны энергии, они быстро откликаются, если нужно сделать полезное для всех дело, и добиваются высоких показателей в труде и профессиональной деятельности;

-успехи или неудачи отдельных членов коллектива вызывают сопереживание и искреннее участие всех членов коллектива.

Характеристики неблагоприятного социально-психологического климата:

- в коллективе преобладают подавленное настроение, пессимизм, наблюдаются конфликтность, агрессивность, антипатии людей друг к другу, присутствует соперничество; члены коллектива проявляют отрицательное отношение к более близкому отношению друг с другом;

- в коллективе отсутствуют нормы справедливости и равенства во взаимоотношениях, здесь презрительно относятся к слабым, нередко высмеивают их, новички чувствуют себя лишними, чужими;

- такие черты личности, как принципиальность, честность, трудолюбие, бескорыстие, не в почете;

- члены коллектива инертны, пассивны, некоторые стремятся обособиться от остальных, коллектив невозможно поднять на общее дело;

- успехи или неудачи одного оставляют равнодушными остальных членов коллектива, а иногда вызывают нездоровую зависть;

- в трудных случаях коллектив не способен объединиться, возникают растерянность, ссоры, взаимные обвинения; коллектив закрыт и не стремится сотрудничать с другими коллективами.

Существенным показателем особенностей взаимоотношений в коллективе являются формы обращения как средства вербального общения. Преобладание каких-либо одних форм обращения – приказов или просьб, предложений или вопросов, обсуждений, советов – характеризует особенности взаимоотношений в коллективе и тем самым служит показателем социально-психологического климата.

Изучение коммуникативных связей в коллективе по числу и направленности контактов, по их содержанию может свидетельствовать о состоянии взаимоотношений в нем. Неблагополучное развитие взаимоотношений приводит к постепенному сокращению числа контактов в нем, к свертыванию коммуникативных связей до формально-необходимых, к нарушению обратной связи между участниками деятельности. Таким образом, коммуникативные связи в коллективе выступают в качестве эмпирических показателей социально-психологического климата.

Большое значение для формирования социально-психологического климата имеет осознание для персонала общих целей с организацией. Если работники преданы своей организации и ее целям, это положительно влияет на работу всего коллектива. Люди энергично и с энтузиазмом выполняют работу, потому что они рассматривают цели организации как свои цели, к которым необходимо стремиться. Им не нужно постоянно говорить, что делать и когда делать, они видят, что должно быть сделано и хотят это сделать хорошо.

Проводимые реформы в системе образования, безусловно, сказываются на социально-психологическом климате. Улучшают они его или ухудшают легко понять из анализа только одной составляющей этих реформ - оптимизации бюджетных расходов.

Сейчас во всей системе образования сложилась непростая ситуация. С одной стороны, поставлена задача завершить реформы, связанные с переходом на европейскую систему обучения и поднять качество подготовки специалистов до мирового уровня. С другой, сократить количество вузов, преподавателей, оптимизировать бюджетные расходы. Это только на первый взгляд, кажется, что задачи не противоречат друг другу, на самом деле итогом всех этих реформ будет то, что снова будет произнесена знаменитая фраза В.С.Черномырдина: «хотели как лучше, а получилась как всегда».

Если действительно правительство заинтересовано в создании такой системы образования, которая будет готовить высококлассных специалистов, отвечающих требованиям современного развития общества, то каждый шаг должен быть продиктован этой задачей. И эффективность вузов тогда надо оценивать не по формальным и порой трудно проверяемым критериям, а по реальным результатам. На самом деле показатель эффективности учебного заведения один – каких специалистов готовит вуз. А какие там у него преподаватели, сколько среди них академиков, сколько цитируемости, сколько книг написано, это все второстепенные показатели. Руководства

вуза пусть само решает эти вопросы, главное, чтобы на выходе был востребованный и хорошо подготовленный специалист. Стоит согласиться с утверждением г-на Д. Ливанова, что тот, кто дает знания, не должен их проверять и оценивать, оценка должна быть независимой и объективной. Однако вместо того, чтобы приступить к созданию независимых экзаменационных комиссий, чиновники из Минобрнауки начали с преподавателей и самих вузов.

Разработаны критерии (весьма спорные) оценки эффективности вуза и показатели оценки труда преподавателей. Когда дают два задания, одно, с далекой перспективой и неопределенными сроками, а другое, конкретное, четкое с фиксированными сроками и ответственностью. Понятно, какое задание в первую очередь будет выполняться. На совещании 7 мая 2013 г. у президента Владимира Путина Дмитрий Ливанов сообщил, что до 1 сентября 2013 года в кадровой системе вузов необходимо провести изменения: сократить число ставок преподавателей таким образом, чтобы их количество соответствовало принятым нормативам. Правда, г-н Д. Ливанов не уточнил на какие нормы ориентироваться. Если на украинские, то там 13 студентов на одного преподавателя, если на советские, то 12, китайские-8, если европейские – 4-5 студентов. Мировая тенденция такова, что количество студентов на одного преподавателя должно уменьшаться, если мы стремимся к качественному обучению. При обучении все больше должны учитываться индивидуальные особенности личности, преобладать индивидуальный подход, преподаватель должен не меньше, а больше времени уделять каждому студенту. Если исходить из европейских норм, то никакого сокращения проводить нельзя, надо только сделать так, чтобы преподаватели имели возможность, как можно больше своих знаний и умений передать студентам. Как это сделать? По европейской системе обучения большая часть учебного времени отводится не на аудиторные занятия, а на самостоятельную работу студентов. Как понимается самостоятельная работа студента, к примеру, в Европе и в России - это разные вещи. В европейских университетах выполнять самостоятельную работу на всех этапах помогают преподаватели, помогают тюторы, ассистенты, кураторы. Много времени уходит на индивидуальное консультирование студентов, проверку выполненных заданий, методическую помощь. В России студенту дали задание, список литературы - и занимайся. Чиновники настолько обрадовались этому новому соотношению часов аудиторной и самостоятельной работ, что этой радости и не скрывают - вот на чем можно урезать нагрузку, и под благовидным предлогом, что не хватает нагрузки, уволить преподавателей. По новой англо-саксонской системе обучения количество аудиторных часов намного уменьшилось. Но вместо того, чтобы переориентировать преподавателей на помощь студентам при выполнении самостоятельных работ, их просто стали убирать, как оказавшихся лишними. Все можно довести до абсурда. К примеру, на изучение культурологии отводится 72 часа, 2 часа аудиторные занятия, остальные 70-самостоятельная работа. Это реальные часы из рабочей программы для студентов заочников.

Таблица 1 - **Распределение трудоёмкости дисциплины по видам учебной работы**

Вид учебной работы	Зачётные единицы	Академические часы
Заочная полная форма обучения		
Общая трудоёмкость дисциплины	**2**	**72**
Аудиторные занятия (всего)	**0,05**	**2**
в том числе: Лекции Практические занятия	 0,05 -	 2 -
Самостоятельная работа (всего) в том числе: самостоятельное изучение отдельных тем модулей и тем лекций, подготовка к рубежному контролю и промежуточной аттестации – экзамену	**1,94**	**70**

Два часа на изучение культурологии. Как после этого читать то, что предлагает рабочая программа.

Выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК):

- владеет целостной системой научных знаний об окружающем мире, способность ориентироваться в ценностях бытия, жизни, культуры (ОК-1);
- способен к осуществлению просветительской и воспитательной деятельности в сфере публичной и частной жизни (ОК-2);
- готов к использованию этических и правовых норм, регулирующих отношение человека к человеку, обществу, окружающей среде, основные закономерности и формы регуляции социального поведения, права и свободы человека и гражданина при разработке социальных проектов, демонстрируя уважение к людям, толерантность к другой культуре, готовность к поддержанию партнерских отношений (ОК-3);
- умеет руководствоваться в общении правами и обязанностями гражданина, стремление к совершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии, умение руководить людьми и подчиняться (ОК-4); и еще десяток компетенций.

Дальше идет: в результате изучения дисциплины студент должен

знать:

- предмет, основные категории дисциплины, принципы и методы истолкования текстов, приемы и процедуры работы с источниками по истории и теории культуры;
- место культурологии в современном гуманитарном знании;
- сущность, структуру, формы, функции, генезис, язык, символы культуры, роль знаков и символов в культуре, способы порождения культурных норм, ценностей, механизмы сохранения и передачи их в качестве социокультурного опыта.
- культуры XX века; типы культурно – исторического наследования и способы трансляции культурной информации;
- особенности содержания и динамики культуры в эпоху глобализации и информатизации;

уметь:

- ориентироваться в теориях, подходах, школах, концепциях мировой и отечественной культурологии;

- использовать полученные навыки анализа современной социокультурной ситуации, делать прогнозы и принимать решения;

- использовать знания в своей профессиональной среде;

- быть способным к диалогу как способу бытия культуры и общества;

владеть:

- методами культурологического исследования;

- навыками аргументированного изложения собственной точки зрения;

- навыками публичной речи, ведения дискуссий и полемики по социокультурной проблематике.

На дневном отделении, конечно, больше -36 часов.Если мы сравним с советским периодом, где даже в медицинских училищах на изучение общественных дисциплин отводилось не меньше 100 часов, а если вспомним 30-е годы, по новым учебным планам, утвержденным 28 мая 1938 г., на общественные науки отводилось от 520 до 690 ч., потом количество часов было снижено, но меньше 200 не опускалось. Это в техническом вузе! Страна не была богатой, но стране нужны были специалисты и государство денег не жалело на учебу. Сейчас будут говорить, что это связано с идеологией, но с чем бы это было не связано, такое фундаментальное изучение дисциплин здорово развивало мозги, да и преподавателей других дисциплин не обижали.

То, что с введением новой системы обучения уменьшилось количество аудиторных часов, это понятно. Во исполнение распоряжения правительства пошли еще дальше-увеличили во многих вузах нормы нагрузки на преподавателей. Раньше, к примеру, на прием экзамена у студента отводилась норма- 0,5 часа, сейчас 0, 25, зачета 0,33, сейчас 0,2 , консультаций в месяц было 8 часов, осталось 2 т.д. Увеличили общую нагрузку, где на 50 часов, а где и больше. В результате нехитрых манипуляций нагрузка на преподавателей по сравнению с прошлыми годами возросла в два раза. Какой методикой по научной организации труда пользовались чиновники-не понятно. «Лишних» преподавателей оказалось много. Сказать профессору, который проработал 20-30 лет, чтобы он написал заявление на увольнение как-то неэтично. Можно найти другие способы - аттестационные комиссии, которые создаются на разных уровнях. Минобрнауки создает комиссии по оценке эффективности вузов. На местах создаются комиссии по оценке работы преподавателей. При этом следует сказать, что преподаватели имеют договор и все прошли конкурс, т.е. они подтвердили свою квалификацию. Но цель комиссии не проверка уровня профессионализма, критерии оценки самые различные, начиная от того, сколько абитуриентов привел преподаватель для учебы в институт, и, кончая, сколько денег заработал для института, всегда присутствует вопрос: количество публикаций и цитирование в РИНЦ. Учитывая то, что российская система РИНЦ еще не совершенна, многих публикаций там нет. К тому же, как у нас часто бывает, раз требуют, то сделаем, придумано уже немало способов искусственного увеличения цитирования. Если бы это оставалось просто справочной системой, то к таким искусственным показателем никто не стремился. Поскольку критериев оценки наплодить можно много и даже при работе 24 часа в сутки все пункты закрыть не удастся, то уходят иногда преподаватели с 20-30 летним стажем работы с этих комиссии с формулировкой о профнепригодности. Идут сами в отдел кадров писать заявление, поскольку по закону уволить их не могут, а сами они понимают, что работать дальше в такой атмосфере нельзя.

Что касается других аспектов проводимой реформы, то они проходят по такому же сценарию. О здоровом социально-психологическом климате в этом случае говорить не приходится. А раз нет здоровой атмосферы, настроя работников на всех уров-

нях на выполнение поставленных задач, то решение задач такими методами, приведет, скорее всего, к результату, который никто не планировал и не ожидает.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Готово ли российское общество к модернизации: Аналитический доклад. М., 2010. 179с. Официальный сайт Института социологии РАН. URL: http://www.isras.ru/analytical_report_modernization.html

2. Андреев А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. 2005. №2.

3. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. №3

4. Красильникова М.Д. Проблемы высшего образования в оценках населения. Федеральный образовательный портал ЭСМ. http://ecsocman.hse.ru/text/18972307/

INFLUENCE MEASURES TO OPTIMIZE BUDGET EXPENDITURES OF HIGHER EDUCATION TO SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CLIMATE OF PEDAGOGICAL COLLECTIVES

© 2013

V.N. Kalugin, Associate Professor of Humanities, Social and Political Sciences
Moscow State University of Technology and management. named K.G. Razumovsky, Moscow (Russia), victor2558@mail.ru

УДК 378.015.3

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

© 2013

И.А. Комарова, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии детства
УО «Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова», Могилев (Беларусь), komarovamgu@mail.ru
О.В. Пойда, аспирант кафедры педагогики детства и семьи
УО «Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова», Могилев (Беларусь), olia.poyda@yandex.by

Одним из важнейших направлений реализации молодежной политики в Республике Беларусь является укрепление института семьи и родительства. Родительство имеет большую социальную значимость, т.к. оно определяет развитие и благополучие института семьи и общества в целом. В настоящее время в Республике Беларусь наблюдается снижение рождаемости, увеличение числа разводов и неполных семей, малодетность, увеличение числа детей, рождающихся у несовершеннолетних матерей. Кроме того, говоря о негативных тенденциях, которые отмечаются в последние годы, следует отметитьнедостаточный уровень нормативно-правовой осведомленности в вопросах родительства и психолого-педагогической компетентности родителей, что определяет слабый воспитательный потенциал преобладающего числа семей и приводит к ухудшению качества воспитания детей. В связи с этим встает вопрос о необходимости подготовки молодых людей к осознанному родительству.

Осознанное родительство рассматривается нами как интегральное образование, характеризующееся ценностным и осознанным отношением личности к родительству, совокупностью положительных личностных качеств, нормативно-правовой осведомленностью по вопросам родительства, психолого-педагогической компетентностью, определенными практическими умениями во взаимодействии с детьми и планированием осознанных действий относительно родительства.

Анализ исследований в рамках темы родительства показывает, что изучены его социокультурные аспекты (Т.А. Гурко, И.С. Кон, М. Мид), общая структура (М.О. Ермихина, Р.В. Овчарова), гендерные аспекты (С.Ю. Девятых, В.А. Рамих, Г.Г. Филиппова), отдельные компоненты (С.С. Жигалин, Е.В. Милюкова, А.С. Спиваковская, Л.Б. Шнейдер и др.), однако практически не разработан вопрос целенаправленного формирования осознанного родительства у студенческой молодежи. Можно выделить лишь небольшое количество работ, в которых выражен научный интерес к проблеме подготовки молодежи к будущему родительству (Е.К. Узденова, Н.Н. Литвинова, А.Ю. Сувирова, О.В. Алифиренко, Е.Г. Лещенко, Т.Г. Неретина).

Анализ психолого-педагогической литературы позволил обозначить современные тенденции педагогического просвещения родителей. Существует два основных направления, по которым строится образование родителей: подготовка к будущему родительству с ранних лет в условиях семьи и непосредственно педагогическое просвещение уже состоявшихся родителей. Рассматривая вопрос подготовки к будущему родительствув учреждениях образования отметим, что просвещение будущих родителей проводится в основном в рамках подготовки их к будущей семейной жизни, и как самостоятельное направление не выделяется. В этом контексте выделим особую роль высших учебных заведений в данном направлении.

С целью выявления потенциальных возможностей учебных курсов, включенных в систему вузовской подготовки специалиста, в плане формирования осознанного родительстванами был проведен детальный анализ учебных планов трех факультетов УО «Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова».

Изучение и анализ учебных планов физико-математического факультета показал, что формирование знаний необходимых для студентов как будущих родителей, предполагается в дисциплинах имеющих психолого-педагогическую направленность – «Основы психологии и педагогики», «Педагогика», «Психология». Количество часов лекционных и практических занятий неодинаково для различных специальностей. В учебных программах по педагогике освещаются общие теоретические вопросы по разным разделам педагогической науки. При этом мы отметили, что все вопросы и темы из области родительства, которые предусмотрены для отработки студентами в курсе общей педагогики на факультете, касаются таких тем как сотрудничество учителя и родителей, профессиональная направленность учителя при общении с учениками и их родителями и т.п. Анализ программ также показывает, что количество часов, отведенное на изучение вопросов родительства и развитие у студентов представления о себе как о будущем родителе, недостаточно для целенаправленного формирования у них осознанного родительства и развития личностно важных для родителя качеств личности.

Следует отметить, что данные дисциплины изучаются на первом и втором курсах, когда у студентов еще недостаточно сформированы репродуктивные установки и идет процесс адаптации в соответствии с приобретением статуса студента. На наш взгляд изучение специальных тем психолого-педагогической направленности на старших курсах способствовало бы более осознанному пониманию студентами воз-

можности использовать полученные психолого-педагогические знания в будущем, при воспитании собственных детей.

При анализе учебных планов факультета физического воспитания было установлено, что студенты, обучающиеся по специальности «Физическая культура» и имеющие разные специализации: лечебная физическая культура, тренерская работа по виду спорта (легкая атлетика и игровые виды спорта), менеджмент спорта и туризма, специальная подготовка - изучают ряд дисциплин, которые необходимы не только специалистам данных специальностей, но и будущим родителям. Это такие предметы как педагогика, психология, анатомия, физиология, гигиена. Отметим, что независимо от специализации данные дисциплины изучаются студентами в равном объеме часов.

Более широкий перечень дисциплин на факультете физического воспитания по сравнению с физико-математическим факультетом дает основание полагать о более широких перспективах работы по формированию осознанного родительства. Вместе с тем анализ учебных программ указывает на то, что знания студентам даются чисто хрестоматийные без ориентации на их применение в повседневной жизни. Таким образом, подчеркнем, что для более успешного и эффективного формирования в личности студентов родительских качеств и более полного усвоения ими знаний и умений из области родительства, для последующей их практической отработки в условиях семейного проживания необходима специальная концентрация внимания преподавателей на формирование у студентов системы теоретических знаний и умений из области родительства.

Обучение студентов по специальности «Дошкольное образование» на факультете педагогики и психологии детства связано с изучением широкого круга дисциплин, дающих разнообразные знания и имеющие непосредственное отношение к воспитанию и разностороннему развитию детей. В учебном плане по данной специальности формирование осознанного родительства возможно при изучении дисциплин, входящих цикл общепрофессиональных и специальных дисциплин: общая педагогика, общая психология, дошкольная педагогика, возрастная и педагогическая психология, теория и методика развития речи детей дошкольного возраста, теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой, теория и методика руководства изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста, теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста, теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста, теория и методика формирования элементарных математических представлений у детей, основы педиатрии и гигиены детей раннего и дошкольного возраста и т.д.

Анализируя учебные планы, мы видим, что в рамках входящих в них дисциплин возможно формирование у студентов осознанного родительства, то есть каждая из перечисленных выше дисциплин затрагивает ту или иную сторону развития в человеке представлений о себе как о воспитателе собственных детей. Например, при изучении такого предмета как возрастная и педагогическая психология, студентами изучаются не только возрастные особенности психического развития детей, но и ряд тем, связанных с особенностями развития человека в юношеском возрасте, во время которого происходит интенсивное проявление в личности потребностей как в общении с противоположным полом, так и в создании собственной семьи и рождении детей. При изучении общей педагогики затрагиваются вопросы и коррекционной педагогики, что также влияет на формирование сознательной родительской позиции по отношению к собственному (родному или приемному) ребенку. Знания о различных

нарушениях в развитии ребенка, о причинах, вызывающих отклонения в развитии, формируют у студентов, во-первых, чувство собственной ответственности за воспроизведение и воспитание будущего поколения человечества; во-вторых, такие личностно важные качества, как способность к сопереживанию, целеустремленность, решимость, готовность принять любую жизненную ситуацию и умение найти при ее решении оптимальный выход и т.п.; в-третьих, отношение к детям с проблемами в развитии и способность принять верное решение в ситуации рождения собственного ребенка с проблемами в развитии. На наш взгляд не менее важным является курс «Основы педиатрии и гигиены детей раннего и дошкольного возраста». Поскольку родитель для ребенка и учитель, и воспитатель, и даже в какой-то мере врач, то умение правильно организовать уход за ребенком, оказать первую помощь в необходимых случаях является важным для родителя.

Овладение предметами методической направленности позволяет студентам не только овладеть теоретическими основами в том или ином направлении работы с детьми, но и научиться практически взаимодействовать с детьми в процессе общения, игровой, трудовой, музыкальной и других видов деятельности. При достаточно большом объеме лекционных часов (от 60 до 176), на наш взгляд, не достаточно выделено в учебном плане часов на лабораторные занятия, которые позволили бы в большей степени формировать практико-ориентированную деятельность на работу с детьми.

Изучение этих дисциплин, начиная с первого курса по третий курс, дает возможность подготовить студентов к прохождению педагогических практик в учреждениях дошкольного образования. В процессе этих практик студенты учатся применять теоретические знания в практической деятельности с детьми, а также формировать определенные практические умения и навыки. Расширению психолого-педагогических знаний по методикам способствует запланированное в учебном плане выполнение студентами курсовых работ.

В рамках нашего исследования представляют интерес такие дисциплины как «Психология современной семьи» и «Семейная педагогика», в ходе изучения которых раскрываются психологические характеристики современной семьи и особенности межличностных отношений в семье, а также общие основы и содержание семейной педагогики.

Анализируя учебные программы по данным дисциплинам, мы пришли к выводу, что, во-первых, предлагаемое в программе количество академических часов для рассмотрения вопросов, связанных с родительством, явно недостаточно для полноценного формирования у студентов осознанного родительства; во-вторых, имеющиеся у студентов знания о социальной функции родительства, о родительских правах и обязанностях, о родительской позиции по отношению к собственному ребенку, о родительском потенциале, а также новые знания из этих областей не приводятся на лекционных и семинарских занятиях в единую систему, что на наш взгляд, является необходимым условием для формирования у студентов базового компонента осознанного родительства.

Опираясь на вышесказанное, мы считаем, что многие дисциплины, входящие в учебные планы факультетов, имеют потенциальные возможности для формирования у студентов осознанного родительства. Однако используются данные возможности слабо, так как нет явной нацеленности курсов на формирование представления студента о себе как родителей, а также теоретические знания, получаемые студентами по проблеме родительства, даются им разрозненно и не приводятся в единую целостную систему. Тем самым, мы обнаружили противоречие между необходимостью в студен-

ческом возрасте систематизировать и обобщать теоретические знания и личный жизненный опыт человека в области родительства и отсутствием единой системы по формированию родительских знаний, умений и навыков у студентов при обучении в высшем учебном заведении.

Следует отметить, что в настоящее время в Республике Беларусь предприняты попытки выйти на целенаправленную подготовку студенческой молодежи к осознанномуродительству. Так, Центром перспективного детства Белорусского государственного университета была разработана Концепция формирования готовности студенческой молодежи Республики Беларусь к осознанномуродительству [1], что еще раз подчеркивает важность и актуальность нашего исследования.

В качестве основной цели Концепции формирования готовности студенческой молодежи к осознанному родительству выступает – «определение теоретических оснований формирования осознанного родительства; методологических подходов к процессу формирования готовности студенческой молодежи к осознанному отношению к браку и семье, воспитанию детей; основных направлений обеспечения эффективности формирования готовности студенческой молодежи к осознанному выполнению родительской роли» [1]. Впервые в рамках основных положений Концепции активную позицию по проблеме подготовки подрастающего поколения к семье и браку предстоит занимать воспитательно-образовательной системе вузов, и решить ее вузам предлагается посредством реализации следующих задач:

- осуществлять систематическую информационно-просветительскую работу по повышению престижа семьи в обществе, формированию осознанного родительства, повышению роли отца в семье; по правовой просвещенности молодежи в вопросах детско-родительских и брачно-семейных отношений;

- проводить для молодежи мероприятия (консультации, встречи, круглые столы и др.) с участием профильных специалистов (юристов, сотрудников загсов, врачей и др.) по различным аспектам подготовки к семейной жизни и ответственности за воспитание детей;

- включать в программы обучения и воспитания учреждений образования курсы по выбору, факультативы по формированию у молодежи готовности к осознанному родительству, семейных ценностей с учетом культурных и национальных традиций белорусского народа.

На основании вышеуказанной Концепции, анализа учебных планов и программ различных факультетов УО «МГУ им. А.А. Кулешова» мы считаем целесообразным осуществлять подготовку студентов к осознанному родительству в процессе учебной и внеучебной деятельности.

С целью реализации процесса формирования осознанного родительства у студенческой молодежи в рамках учебной деятельности нами были разработаны комплекс занятий по специальным дисциплинам педагогического профиля, а также программа спецкурса «Феномен осознанного родительства: теоретический и практический аспекты».

В рамках изучения отдельных тем в курсе «Дошкольная педагогика» нами разработаны занятия соответствующие проблематике нашего исследования («Здоровый образ жизни родителей и детей», «Родители и обучение детей», «Родитель-участник педагогического процесса в УДО» и др.). Данные занятия направлены не только на развитие интереса к изучаемой проблеме, но и на осознание необходимости повышения своих педагогических возможностей как будущих родителей, осознание роли родителей в развитии ребенка. В рамках изучения методик дошкольного образования

нами разработана серия занятий («Семейное чтение как средство приобщения детей к книге», «Родители, дети и природа», «Родители и дети в мире математики», «Совместное художественное творчество родителей и детей» и др.), главной целью которых является не толькоизучение теоретических основ работы с детьми по разным направлениям и овладение навыками соответствующей деятельности, но и убеждение студентов в способности каждого родителя заниматься интересной и полезной для ребенка деятельностью.

Программа спецкурса «Феномен осознанного родительства: теоретический и практический аспекты» включает в себя пояснительную записку, тематический план, примерное содержание учебного материала, информационную часть.

Цель спецкурса - овладение студентами основами подготовки к осознанному родительству.

Задачи курса:

- углубление и расширение теоретических знаний студентов о родительстве;
- формирование умения моделировать стратегию родительского поведения;
- способствовать формированию личностной позиции «Я – будущий родитель»;

Содержательный аспект спецкурса предполагает наличие двух разделов, изучение которых направлено на углубление, обобщение и трансформацию полученных знаний и умений в личностные убеждения и ценностные ориентации студентов.

В первом разделе «Теоретико-правовые основы родительства» родительство рассматривается как социокультурный и психолого-педагогический феномен, изучается культурно-исторический аспект родительства, его нормативно-правовые основы, семейно-родительские ценности и репродуктивные установки личности.

Второй раздел программы спецкурса «Психолого-педагогические основы родительского потенциала» направлен на знакомство студентов с родительским потенциалом, который рассматривается нами как основа осознанного родительства. Особое внимание уделяется характеристике личностных качеств родителя и психолого-педагогической компетентностиродителей, которая предполагает знания возрастной периодизации и особенности психического развития детей на каждом возрастном этапе, знание о цели и задачах воспитания детей, о методах воспитания, знания об организации родителями предметно-развивающей среды и способах ее использования с детьми и т.д.

Одним из направлений, влияющим на формирование осознанного родительства у студенческой молодежи во внеучебной деятельности, является деятельность куратора, которая выражается в целенаправленной воспитательной работе со студентами. Методическую помощь кураторам академических групп, на наш взгляд, могут оказать разработанные нами учебно-методические материалы «Подготовка студенческой молодежи к семейной жизни и осознанномуродительству» [2]. Поскольку родительство, как правило, определяют как неотъемлемую часть семейной системы, в представленных материалах приводятся примерные конспекты занятий куратора с академической группой студентов во внеучебное время. Разделы пособиядетерминированны основными социальными ролями в рамках семейной системы: «Я – брачный партнер», «Я – родитель», «Я – представитель гендерной группы».

Так, раздел «Я - брачный партнер» направлен на формирование представлений о сущности института семьи и брака, «гигиене» супружеских отношений; хозяйственно-экономических основах семейной жизни; о типах конфликтов в семье и основных путях конструктивного их разрешения, а также на формирование культуры межличностных отношений и др.

Раздел «Я – представитель гендерной группы» предполагает формирование необходимых знаний и умений для обеспечения успешности построения гендерных отношений в браке и семье, в частности, на формирование сексуальной компетентности, что, в свою очередь, будет способствовать профилактике рискованного сексуального поведения среди студенческой молодежи, станет основой здорового деторождения и доверительных взаимоотношений супругов.

Основной целью раздела «Я – родитель» является формирование представлений об осознанномродительстве, содействие компетентности будущих родителей, формирование положительного отношения к родительству и социальной престижности отцовства и материнства.

Технология проведения кураторских часов основана на использовании интерактивных методов обучения и характеризуется последовательностью и сменой следующих этапов: тема, задачи, предварительная работа (студентов и кураторов академических групп), вызов, осмысление, рефлексия, информационно-познавательная часть. Постановка темы и задач определяют самостоятельную работу студентов по подготовке к кураторскому часу. Методические этапы - вызов, осмысление, рефлексия позволяют вызвать интерес к изучению проблемы, лучше осмыслить и усвоить приобретаемые знания, проявить творческие способности, сформировать определенные умения и навыки.

Повышению эффективности формирования осознанного родительства в рамках внеучебной деятельности, на наш взгляд, будет способствовать взаимодействие с межведомственными организациями. С этой целью нами разработана примерная программа межведомственного взаимодействия, основной цельюкоторой явилось формирование знаний студентов о различных когнитивных аспектах осознанного родительства, в частности: медицинских, правовых, психологических, социальных и др. Тематические кураторские при участии представителей различных межведомственных организаций включают в себя различные интерактивные формы взаимодействия: мини-конференции, круглые столы, дискуссионные клубы и др.

Таким образом, формирование у студенческой молодежи осознанного родительства в процессе профессиональной подготовки позволит значительно расширить и систематизировать их знания о себе как о будущих супругах и родителях, о социальных функциях родителей, сформирует осознанное и ответственное отношение к родительству как необходимому для человека качеству, обеспечивающему ему полноценное воспитание собственных детей. Это позволит воспитать будущего педагога не только с позиции его профессионального становления, но и с позиции его личностного и нравственного роста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция формирования готовности студенческой молодежи Республики Беларусь к осознанному родительству. Минск: Белорусский государственный университет, Центр перспективного детства 2010. 24с.

2. Подготовка студенческой молодежи к семейной жизни и осознанному родительству: учеб.-методич. материалы / Авт.-сост. И.А. Комарова, О.В. Пойда [и др.]. Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2012. 52с.

SOME PECULIARITIES OF CONSCIOUS PARENTING FORMATION OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

© 2013

I.A. Komarova, candidate of pedagogy, docent, head of the faculty of pedagogy and psychology of childhood

Mogilev State University named after A.A. Kuleshov, Mogilev (Belarus), komarovamgu@mail.ru

O.V. Pojda, graduate student of the chair of pedagogy of childhood and family

Mogilev State University named after A.A. Kuleshov, Mogilev (Belarus), olia.poyda@yandex.by

УДК 378.14

МЕТОД КОНТРОЛЯ И САМОКОНТРОЛЯ В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

© 2013

Е.И. Кротова, кандидат технических наук, доцент кафедры динамики электронных систем

ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», Ярославль (Россия), ken@uniyar.ac.ru

Потребность в высококвалифицированных специалистах, продиктованная государственной политикой России, должна характеризоваться формированием специалиста, ориентированного на сочетание обладания знаниями с высоконравственными качествами социально ориентированной личности.

Одним из основных качеств является ответственность за свои решения. Это качество воспитывается на способности делать правильные оценки своей деятельности, основанные на постоянном самоконтроле и системном подходе.

Процесс воспитания этого качества осуществляется одновременно с процессом обучения в школе и вузе.

В федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения уделяется большое внимание самостоятельной работе студентов. Это обусловлено общим уменьшением объема аудиторной нагрузки.

При этом возникает острая потребность контроля полученных знаний и качества преподавания преподавателей.

Известные системы тестового контроля знаний не дают полного представления о полученных знаниях. Проводимые статистические исследования выбора вариантов ответов показали, что в случае простого неосознанного выбора одного и того же номера ответа, например, из трех или четырех возможных, позволяет всегда получить положительную оценку знаний. Кроме того, тренировки на выполнение тестов снижает активность познавательной деятельности студентов в процессе обучения, что недопустимо при изучении основных разделов общеобразовательных курсов, являющихся основой для целого ряда специальных дисциплин. При тестовом контроле отсутствует гибкая система контроля работы преподавателя, т.к. результат его работы определяется количеством учащихся, выполнивших тесты. При этом невозможно определить разделы и темы, вызывающие трудности при восприятии учебного материала.

Предлагаемая система автоматического контроля рассматривает процесс обучения, как передачу и обработку информации в системе студент-преподаватель. Метод основан на сравнении результатов проверки правильности и полноты ответа студента на вопросы, охватывающие всю программу какой-либо изучаемой дисциплины, с материалом изложенным преподавателем в ходе лекционных и лабораторных занятий или в учебной литературе. При этом изложенный материал разбивается на несколько разделов. Ответ на любой вопрос общей программы изученной дисциплины должен составляться из частных пронумерованных ответов, выбранных из вышеуказанных разделов (например, для правильного ответа на 15 вопрос программы нужно взять из раздела 1 ответ №3, из раздела 2- ответ №5, из раздела 3- ответ №4). Ответы на вопросы, как правило, находятся в электронной базе данных. Таким способом проверяется усвоенный материал всей программы, при этом неправильно взятые ответы или их пропуски не учитываются, и ответ считается неполным, соответственно снижается оценка.

Для количественной оценки предполагается, что процесс ответов на вопросы программы можно считать случайным, а, следовательно, применять для его описания аппарат статистических характеристик [1].

В алгоритме, реализованной в виде компьютерной программы, производится идентификация вида закона распределения правильных ответов (высота столбцов гистограммы) по всем вопросам программы изученной дисциплины (объем выборки). Идентификация производится по нескольким параметрам [2].

Эти параметры выбираются, исходя из условия обеспечения требований однозначности идентификации вида распределения. Причем, идентифицируются распределение по форме и по количеству информации [3].

Если по всем вопросам программы, ответы полностью сформулированы из правильно подобранных по всем разделам частных ответов, то вид распределения идентифицируется по полученной гистограмме, как равномерное. Однако, из проведенных теоретических исследований следует, что величина, предложенных коэффициентов идентификации, для какого-либо распределения может находиться в определенных пределах, при которых обеспечивается однозначность идентификации исследуемого вида распределения. При этом, незначительное изменение гистограммы (уменьшение высоты столбцов за счет неполноты ответа на конкретный вопрос или отсутствие столбцов из-за незнания вопроса программы) не приводит к изменению вида распределения. В системе оценки качества подготовки специалистов этот факт определяет допустимые границы высшего балла обучаемого по данной дисциплине. При более значительных деформациях гистограммы вид распределения изменяется. Следовательно, для оценки знаний выбирается более низкий балл.

Достоинство изложенной методики заключается в том, что преподаватель может контролировать, как обучаемый усвоил материал по всем разделам программы, где имеется «провал» в знании. Кроме того, преподаватель, имея результаты контроля знаний всей группы, может судить о трудности в восприятии конкретных фрагментов изложенного им учебного материала, а, следовательно, скорректировать способ изложения материала отдельных лекционных и практических занятий.

Метод позволяет осуществить обратную связь обучаемый - преподаватель, а также позволяет студенту самому объективно оценивать свои знания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кротова Е.И. Моделирование алгоритма контроля качества приема сигнала с кодированием в цифровой системе связи при воздействии негауссовских помех. // Известия Южного Федерального университета (ЮФУ). Технические науки. 2012. №12. С. 183-190.

2. Кротова Е.И. Метод контроля и самоконтроля в работе преподавателя курсов общей физики для студентов радиотехнических специальностей. Актуальные проблемы совершенствования высшего образования: материалы XII межвуз. международной науч.- метод. конф. 21-22 ноября 2013 г. //отв. ред. Е.В. Сапир: Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2013. С. 274-275.

3. Кротова Е.И. Анализ эффективности различных оценок, характеризующих параметры распределений случайных величин. Юбилейный сборник научных трудов преподавателей и сотрудников кафедр радиофизики и динамики электронных систем. Ярославль, 1998. С. 97-102.

QUALITY MONITORING AND SELF-CHECKING IN WORK OF THE TEACHER AND STUDENTS OF UNIVERSITY

© 2013

E.I. Krotova, Ph.D., the senior lecturer of faculty of dynamics of electronic systems
Yaroslavl state university named P.G. Demidova, Yaroslavl (Russia), ken@uniyar.ac.ru

УДК 371.1

КУРАТОР-ЭДВАЙЗЕР КАК ОСНОВНОЕ ЗВЕНО СИСТЕМЫ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТА

© 2013

А.М. Кудайбергенова, кандидат педагогических наук, старший преподватель кафедры общей и этнической педагогики
Казахский Национальный Университет им. аль-Фараби, Алматы, (Казахстан), alia80.80@mail.ru

На сегодняшний день должность куратора студенческой группы в большинстве высших учебных заведений (особенно в университетах) совмещена с эдвайзерской работой, что подразумевает организацию как учебной так и воспитательной деятельности среди студентов. Куратор-эдвайзер является представителем администрации высшего учебного заведения, т.к. назначается деканом факультета по согласованию с кафедрой и утверждается приказом Ректора университета. С этого момента его деятельность становится частью учебно-воспитательной работы кафедры, вносится в индивидуальный план работы преподавателя и рассматривается как важное поручение.

Основными функциями куратора студенческой группы являются работа по реализации системы воспитательной деятельности университета, организация участия студентов в общественной деятельности, а также систематическое оказание помощи в обретении знаний, выбора индивидуальной стратегии обучения социальной адаптации студентов в вузе и их подготовке к профессиональной деятельности.

Результаты деятельности преподавателя как куратора-эдвайзера говорят об его опыте воспитателя, наставника, попечителя, консультанта, и в первую очередь организатора насыщенной студенческой жизни.

Т.к. поступив в университет, вчерашние школьники испытывают огромные трудности не только в учебе, но и при вхождении в новую самостоятельную жизнь.

Во-первых, они обнаруживают слишком много отличий от школы: форма занятий, их продолжительность, требования преподавателей, необходимость основную массу знаний приобретать в читальных залах библиотек и т.д. Во-вторых, большая половина студентов - приезжие из различных регионов Казахстана: они покидают свои семьи, живут в общежитии, снимают квартиры, а это тоже новые проблемы и заботы. Главным помощником в адаптации первокурсников к новой жизни, в решении организационных, учебных и иных вопросах должен стать куратор-эдвайзер.

В нашем университете эта деятельность рассматривается как общественное поручение на почти добровольных началах. Также при кафедре выдвигается старший куратор-эдвайзер, отвечающий за все студенческие группы, и организующий работу всех кураторов-эдвайзеров.

Основная кураторско-эдвайзерская работа проводится на первом курсе.

Она заключается в том чтобы создать из учебной студенческой групп подобие коллектива. Для этого организуются выборы актива группы, в том числе старосты. Куратор-эдвайзер, который читает лекции или проводит семинары в своей группе, находится в более выгодном положении, т.к. имеет возможность более тесного контакта с группой и может собрать блльше информации о каждом студенте.

Вначале учебного года, сразу после знакомства с группой куратор-эдвайзер должен провести анкетирование по выявлению интересов и предпочтений группы. Анализ анкеты поможет выбрать темы кураторских часов, выявить проблемы, интересующие студентов и т.п.

Особой популярностью среди студентов первого курса пользуются такие темы как:

- Музыкальные вкусы
- Хобби, любимые фильмы, актеры
- Знакомство с городом и его достопримечательностями
- Обо мне и моих интересах
- Этика студента
- Любовь и дружба
- Радости и трудности студенческой жизни и т.п.

На кураторских часах первокурсники стараются показать себя с лучшей стороны, привлечь внимание куратора-эдвайзера, каким-либо образом заслужить его расположения. Также они ждут в дальнейшем помощи в учебе, думая, что кураторы-эдвайзеры, также как и их бывшие классные руководители будут опекать их и отстаивать их интересы перед преподавателями. Такие ожидания студентов нужно стразу предотвратить, объяснив им, что помощь куратора в учебной деятельности ограничивается организационно-методическим аспектом и никто не будет «бегать с их зачетками, прося преподавателей поставить хорошие баллы».

В то же время настойчивая дидактика, формальный подход, традиционные формы кураторских часов, так напоминающие надоевшие обязательные классные часы в школе (с постоянными нотациями, разбирательствами, угрозами) навсегда могут оттолкнуть студентов от желания общаться с куратором-эдвайзером.

Предлагаем несколько рекомендаций, чтобы воспитательная работа кураторов-эдвайзеров стала более эффективной:

1. Познакомиться с возрастными психологическими особенностями студентов, с особенностями их мотивационно-потребностной сферы и межличностного взаимодействия в группе.

2. Начиная со 2 курса проводить 2 раза в год диагностику профессионально-личностного развития студентов.

3. Ознакомить студентов с требованиями к представителям осваиваемой профессии.

4. Предложить ряд вариантов социально полезной профессионально-ориентированной практической деятельности: клубная или волонтерская работа, социальные проекты.

5. По возможности включить каждого студента в социально-полезную деятельность, в занятия творческих коллективов и общественных объединений, в работу различных клубов, объединений и отрядов.

6. Создать реальные возможности и стимулы для активного взаимодействия будущего специалиста с культурой и искусством, освоения им лучших образцов художественного творчества, постижения культуры.

7. Разнообразить формы работы с группой во время кураторских часов и в досуговое время: насыщенно информационные (беседа, рассказ, встречи и т.д.), коллективные творческие дела различного типа, экскурсионные и нетрадиционные формы проведения досуга.

8. Использовать максимум возможностей для межличностного педагогического общения.

Все же важнейшей заботой куратора-эдвайзера, помимо воспитания и организации адаптации студентов в новой среде, является задача помощи первокурсникам в обучении: научиться учиться. Статистика утверждает, что именно на первых курсах отмечается самый большой процент отчислений по неуспеваемости. Часто причиной становится неумение бывших школьников правильно организовать свой учебный процесс. На семинарских занятиях необходимо обучить студентов правильно отбирать материал по каждому вопросу, излагать основное, логически выстраивать ответ, оформлять рефераты и пр. Но такие возможности имеются далеко не у каждого куратора-эдвайзера, т.к. большинство из них не преподают в своих группах.

Так как до сих пор под воспитательной работой понимают чаще всего внеучебную работу, то есть мероприятия, направленные на организацию досуга студентов, очень сложно доказать, что куратор-эдвайзер должен воспитывать систематически, не забывать студентов, проживающих в общежитиях, отслеживать их учебную деятельность, прививать навыки этического общения и успешного взаимодействия с окружающими и т.д. Т.е это не разовая работа, а систематический кропотливый труд по воспитанию и обучению будущего профессионала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданова Р.У. Многовариантный институт кураторства в вузе: учеб.-метод. пособие №32. СПб.: Изд-во «Автономная некоммерческая организация «Центр информатизации образования «КИО», 2007. 104с.

2. Винниченко Н.Л. Педагогические аспекты воспитательной деятельности куратора: учеб.-метод. пособие. Томск: Изд-во ТПУ, 2007. 64с.

3. Записная книжка куратора студенческой группы: методические рекомендации по организации воспитательной деятельности куратора / О.В. Гришаев, М.В. Щербакова. Воронеж, 2009. 134с.

CURATOR-ADVISER AS THE MAIN LINK SYSTEM OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY

© 2013

A.M. Kudaybergenova, Ph.D., senior prepodvatel Department of General and ethnic pedagogy

Kazakh National University named Al-Farabi, Almaty (Kazakhstan), alia80.80@mail.ru

УДК 159.923.37

ВОСПРИЯТИЕ АВАНГАРДНОГО СТИЛЯ В МУЗЫКЕ КАК КОМПОНЕНТ МУЗЫКАЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

© 2013

Б.Н. Лазарев, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Музыкальная подготовка»

ФГБОУ ВПО «Липецкий государственный педагогический университет», Липецк (Россия), lazarev_bn@mail.ru

Современная жизнь устанавливает свои законы. Постоянно увеличивается информационный поток, многогранность и многоаспектность окружающей действительности сказывается и музыкальную художественную культуру. Социально-психологические факторы влияют на эмоциональную неустойчивость индивида, заставляют искать все новые и новые точки опоры в музыкальной художественной культуре, в связи с чем, возникают новые, как правило, синтезированные направления и течения. В XX столетии в нашей стране возникает и развивается авангардный стиль в музыке. Эксперименты композиторов-авангардистов, порой очень смелые, к концу прошлого столетия завоевывают прочные позиции в музыкальном искусстве. В связи с этим возникает необходимость изучения данного феномена, рассмотрения природы самого понятия авангарда, выявления законов развития, а так же его социальной и художественно-эстетической значимости.

Восприятие авангардного стиля в музыке как компонент музыкальной художественной культуры тесно связано с художественным восприятием. И.В. Гёте выделяет три типа художественного восприятия: 1) наслаждаться красотой, не рассуждая; 2) судить, не наслаждаясь; 3) судить, наслаждаясь, и наслаждаться, рассуждая [3]. В современной эстетике, по мнению Ю.Б. Борева, сложились следующие типы художественного восприятия, в том числе и авангардной музыки.

Первый тип предложен классической эстетикой: произведение равно самому себе, онтологический статус неизменен, художественное восприятие более или менее точно воспроизводит заключенное в произведении неизменное содержание, постигает раз и навсегда данный смысл.

Второй тип обоснован современной рецептивной эстетикой (Констанцская школа, Германия): произведение равно себе, оно исторически подвижно, его смысл по-разному раскрывается в зависимости от характера диалога произведения с исторически меняющимся типом реципиента. Восприятие имеет историческую, групповую, индивидуальную, индивидуально-возрастную и ситуационную обусловленность. **Третий тип** художественного восприятия исходит из концепции рецептивной эстетики, но подчеркивает границы вариативности смысла произведения. Безусловно, произведение не равно себе, его смысл исторически изменчив благодаря «диалогу» художественного текста и реципиента. Изменчивость смысла произведения определяет-

ся историческим, групповым и индивидуальным опытом воспринимающего, однако не всякое понимание аутентично. В художественном произведении содержится устойчивая программа ценностных ориентацией и смысла [1]. Это программа при широкой вариативности ее усвоения инвариантна и обеспечивает подвижное прочтение смысла, меняющееся в зависимости от типа реципиента.

Рассматривая восприятие авангардного стиля в музыке как целостную систему индивидуальных сознательных избирательных связей личности с различными сторонами окружающего мира, мы считаем важным обратить внимание на структуру его элементов, их взаимосвязей при построении теоретической модели. В этом проявляется основная черта интегрированного подхода.

Интегрированный подход к восприятию музыки, в том числе и авангардной, включает следующие положения: а) в основе восприятия лежит синтез, б) модель подготовки студентов к восприятию музыки имеет сложную структуру, в которой все компоненты тесно переплетены, в) процесс подготовки к восприятию предполагает использование комплекса методов и приемов, направленных на взаимодействие чувственного и рационального.

Интегрированный подход к восприятию авангардного стиля в музыке позволяет моделировать данный феномен, выделить ряд признаков, благодаря которым система восприятия авангардного стиля в музыке рассматривается в учебно-воспитательном процессе как целостное образование. Каждый элемент системы определяется через его отношение к другому элементу. От того, как развито восприятие студента, будет зависеть результативность его интеллектуальной деятельности в образовательном процессе.

Важное значение в понимании восприятия авангардного стиля в музыке имеет рассмотрение его структуры, которая представляет собой сложную целостность, состоящую из четырех основных компонентов. Каждая ступень формирования музыкального восприятия характеризуется формированием определенных структурных компонентов. Процесс формирования музыкального восприятия включает в себя следующие компоненты музыкального восприятия:

а) чувственно-образный (ощущения, впечатления, представления, чувственный образ);

б) эмоционально-личностный (эмоции переживания, чувства);

в) абстрактно-логический (понятия, суждения, оценка);

г) творческий (творческое интерпретирование и преобразование музыкальных образов).

Остановимся подробнее на ***чувственно-образном компоненте.*** Восприятие авангардного стиля в музыке связано с чувственно-образным компонентом, который предполагает оперирование чувственными, перцептивными образами (С.П. Баранов, А. Валлон, Л.В. Занков, Е.В. Вятковский, В.А. Сухомлинский и др.). Чувственно-образное отражение действительности связано с получением информации из внешней среды. Оно обеспечивает решение главной задачи эмпирического мышления: классифицировать, упорядочивать воспринимаемые в музыке образы. Ощущения во время слушания музыки несут информацию о свойствах объектов и качестве их структуры. Такой подход раскрывает значение чувственного с точки зрения культуры. По мнению А.Ф. Лосева, восприятие музыки всегда осуществляется в рамках той или иной культуры [6].

Таким образом, чувственно-образный компонент связан с познавательным процессом отражения действительности и предполагает взаимосвязь ощущения и восприятия. Он тесно связан с принципом наглядности.

Другой компонент восприятия авангардного стиля в музыке – ***эмоционально-личностный компонент.*** Восприятие эмоций и чувств, заключенных в музыкальном произведении, является основой постижения художественного образа. Содержательный аспект эмоционально-личностного компонента отражает явления и ситуации, имеющие особую значимость для субъекта. В основе его лежат эмоции, чувства, переживания и высшая форма эстетической эмоции – катарсис.

Согласно П.А. Анохину, Л.С. Выготскому, С.Л. Рубинштейну, П.В. Симонову, Б.М. Теплову *эмоции* являются субъективной формой существования потребностей. Они трактуются как физиологические состояния организма, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувствований и переживаний человека [9]. Классифицируясь по различным основаниям (модальности, интенсивности, продолжительности, глубине, осознанности, генетическому происхождению, сложности, условиям возникновения, функции и т.д.), они различаются степенью теоретической и эмпирической обоснованности.

В исследовании функционального значения эмоции утвердился ряд положений, важных для восприятия авангардной музыки студентами. Так, П.В. Симонов выделяет функцию *оценки,* являющуюся тем языком, той системой сигналов, посредством которой субъект узнает о значимости происходящего. Способность эмоций оценивать исходит из их характеристик: возникновений в значительных ситуациях, предметности, зависимости от потребности [10]. В.К. Вилюнас и другие отмечают функцию *побуждения действительности.* Регулирующая функция проявляется в виде двух взаимодополняющих: *закрепления-торможения* (П.К. Анохин), *следообразования* (А.Н. Леонтьев), *подкрепления* (П.В. Симонов), которые указывают на способность эмоций оставлять след в опыте индивида. Большой интерес представляет функция, выполняющая роль эмоциональных переживаний в становлении субъективного образа [9].

На разных этапах развития восприятия музыки у студентов эмоции проявляются по-разному: на психическом уровне они выступают как эмоционально окрашенный интегрированный образ, на ментальном в виде эмоциональной логики и мысленных процессов. Под воздействием музыкального искусства возникают *переживания.* Переживание – это «любое испытываемое субъектом эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие его собственной жизни» [5, с. 238].

Эмоции и переживания в восприятии музыки постепенно формируются в ***чувства,*** которые отличают изменчивость, возвратность, тренированность (многократное переживание того или иного чувства позволяет ему стать динамичным), взаимозависимость (нарушение одного эстетического чувства влечет за собой нарушение всех эстетических чувств: ритма, темпа, метра и др.), синхронизация (эстетические чувства вызывают стремление находить баланс между внутренними и внешними процессами, мыслями и действиями, личными интересами и интересами других), «засоряемость» (их природная естественность требует постоянного внутреннего очищения). Этот процесс представляет собой обобщение и систематизацию разнообразных эмоций, происходит осмысление собственных эмоций. Чтобы эффективнее формировать восприятие студентами авангардного стиля в музыке, мы использовали классификацию эмоций и чувств Б.И. Додонова: *гностические чувства* – связаны с получе-

нием новых знаний, типичной эмоциональной ситуацией, возбуждающей гностические чувства, является проблемная ситуация; *романтические чувства* – проявляются в стремлении ко всему необычному, в ощущении чего-то нового, необычного; *гедонистические чувства* – связаны с удовлетворением духовных потребностей, они приносят наслаждение от общения с искусством; *эстетические чувства* – проявляются через специфические ощущения действительности, связанные с эстетическим идеалом [4].

Высшая форма ценностей эмоции – ***катарсис.*** Катарсис означает просвещение чувств, очищение. Это термин античной эстетики, служивший для обозначения одного из существенных моментов эстетического воздействия искусства на человека.

Таким образом, эмоциональный компонент регулирует избирательность восприятия, наполняет образ личностно-значимым в данный момент смыслом, это возможность для студента более ярко, индивидуально выражать свою сущность, свое неповторимое отношение к миру. Развитие эмоционального компонента происходит в следующем порядке: спонтанное проявление эмоций при знакомстве с реальными объектами, изменение (усиление) эмоций, кульминация (яркое переживание), разрядка, катарсис.

Абстрактно-логический компонент (С.Н. Беляев-Экземплярский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Е.Н. Кабанова-Меллер, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, И.С. Якимовская) связан с использованием понятий, логических конструкций, различных видов обобщения. Оно зависит от способности студентов обнаруживать необходимую смысловую последовательность при восприятии авангардного стиля в музыке. В философии абстракция рассматривается в двух значениях: 1) как процесс отвлечения от некоторых предметов, от носителей интересующих нас характеристик предметов; 2) как результат отвлечения, представляющий собой некоторые абстрактные предметы (множества), а также свойства и отношения, рассматриваемые как единичные предметы [11].

При восприятии авангардного стиля в музыке в результате аналитико-синтетической деятельности студентов сначала происходит группировка по эстетически ценностным качествам (тембру, ритму, динамике, темпу и т.д.), по признаку сходства и различия в отдельные группы. На следующей ступени появляется суждение о наиболее общих и существенных признаках объекта. Абстрактно-логический компонент на разных уровнях восприятия музыки проявляется: а) как совокупность существенных признаков, установление связи между ними; б) как установление взаимоотношения между признаками и свойствами. От того, как развито аналитико-синтетическое восприятие студентами музыки, зависит результативность их интеллектуальной деятельности.

Таким образом, абстрактно-логический компонент проявляется на разных уровнях восприятия музыки. При восприятии авангардного стиля в музыке, в отличие от музыки традиционных направлений, образы возникают на основе более крупных единиц, блоков, что определяется спецификой ее выразительных средств.

Развитие творческого компонента музыкального восприятия (Н.А. Бердяев, Д.Б. Кабалевский, В.В. Медушевский, А.А. Пиличяускас, Е.М. Торшилова) является одним из самых важных, так как представляет собой осознанный и неосознанный отбор впечатлений окружающего мира, которые наиболее соответствуют направленности личности. Оно определяется созданием субъективно нового продукта. Творческий компонент проявляется через креативность. Креативность рассматривается как совокупность творческих способностей. Существует несколько признаков креативности

как личностной категории. ***Первый признак –*** интеллектуально-творческая инициатива, она характеризуется выходом за рамки задачи требования непосредственной деятельности (Е.М. Торшилова). ***Второй признак*** – широта ассоциативного ряда (Л.С. Выготский).

Ассоциация – это способность студента связывать в своем сознании далекие друг от друга явления и предметы. Без этих качеств невозможно создать новое, оригинальное, неповторимое. Источником ассоциаций является объект, ранее воспринятый студентом. С другой стороны, возникновение ассоциаций связано с личностными качествами студента, с особенностями его нервной системы. ***Третий признак*** – это беглость и гибкость мышления. Это способность быстро находить и комбинировать разные способы и методы решения проблем. ***Четвертый признак*** – оригинальность мышления [7]. Она выражается в самостоятельности, необычности, остроумности решения проблем. Оригинальность связана с преобразованием данного образа и порождением на его основе новых. Этот процесс происходит благодаря синтезу представлений, воображения. Наиболее элементарная форма синтеза – это *агглютинация* – сочетание разнородных свойств, качеств, признаков, иначе говоря, склеивание различных несоединимых качеств и свойств. Следующим способом является *акцентирование* – подчеркивание определенных черт, признаков, сторон, свойств, их преувеличение или приуменьшение. *Гиперболизация* характеризуется количеством частей предмета или их смещением. Наконец, синтез представления, воображения может быть произведен с помощью *типизации*. ***Пятый признак*** – динамизм как механизм творческого развития (Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн).

Таким образом, реализация творческого компонента восприятия музыки способствует совершенствованию творческой индивидуальности, активизации, оригинальности мышления, воображения и самовыражения личности.

Важным компонентом восприятия авангардной музыки является ***интуитивный компонент,*** который выступает «как переосмысление предчувствия панорамы эмоций, настроений, характеризующих развитие образа» [8, с. 175]. Сущность интуиции состоит в воздействии, обеспечивающем стимулирование внутренних процессов при восприятии музыки. Он связан с усмотрением скрытого смысла музыкального произведения. Интуитивный компонент включает в себя семантические, тактильные, гравитационные, пространственно-временные ощущения. Он не оформлен в качестве образа, суждения, а представляется как неосознанное стремление к творчеству. При восприятии художественного образа авангардного стиля в музыке художественная интуиция быстро и правильно определяет выразительные свойства музыкального произведения.

Таким образом, интуитивный компонент играет огромную роль в восприятии музыки. Он выступает как переосмысление, предчувствие эмоций и настроений, характеризующих развитие образа, тесно связан с рациональным, чувственным и творческим компонентами.

Ценностно-смысловой компонент восприятия авангардного стиля в музыке выступает в качестве полноты знаний. В нашем исследовании смысловая ёмкость образа проявляется в духовно-ценностном, социальном, культурно-гуманистическом, эмоциональном опыте студента. Этот компонент позволяет рассматривать восприятие в ***двух аспектах***: в сенсорном (например, способность к восприятию звуковой структуры музыки) и семантическом, которые, безусловно, взаимосвязаны. Однако второй аспект менее изучен. В рамках этого подхода восприятие музыки часто связывается с ее пониманием (А. Брудный, В. Порус). Среди различных значений понимания В. По-

рус выделил три: «в рамках первого типа «понимание» выступает как выявление или усвоение смысла того, что понимается, выясненный смысл становится знанием: понять нечто – значит знать смысл этого нечто… Смысл понимаемого не зависит от понимающего субъекта, а познается им» [2, с. 84]. Второй тип значения термина «понимание» противоположен первому: понимание есть наполнение смыслом того, что само по себе смыслом не обладает. Оба типа значения связаны с абсолютизацией одного из элементов отношения «субъект – объект». Возможна другая установка – субъект-субъектная, определяющая третий тип значения: «понимание» есть процесс смыслопорождения, в результате которого возникающий смысл обнаруживается не в отчужденном знании, но и в осознании нерасторжимого совместного духовного бытия понимающего и понимаемого. Таким образом, восприятие авангардного стиля в музыке также связано со смыслопорождением. Восприятие авангардного стиля в музыке, на наш взгляд, может быть раскрыто только при условии, что отношения реципиента и произведения будут рассматриваться как отношения между воспринимающим субъектом и «другой субъективностью», объективированной в звуковой структуре произведения.

Важным звеном восприятия авангардного стиля в музыке является ***язык***, связанный со всеми видами мышления. По определению З. Фрейда, языковая форма – это не только передача мысли, но и условие ее реализации при помощи знаков. По мнению П.В. Симонова, на первом уровне восприятия знаками являются чувственные качества. На втором – многочисленные знаковые системы, благодаря чему формируется семантическое значение образа [10]. Художественный язык аналогичен изобразительно-выразительным средствам авангардной музыки. Элементы языка искусства обладают не конкретно-понятийным значением, а лишь возможностями, предпосылками образного значения. Многоплановая роль языка авангардного стиля в музыке обеспечивает эмоциональному содержанию структурно-функциональное единство.

Таким образом, восприятие авангардного стиля в музыке представляет собой синхронное течение несколько взаимодействующих друг с другом временных потоков, в общем разделяющихся на три русла и соответствующих выделенным в восприятии и произведении трем масштабно-временным параметрам – фонетическому, синтаксическому и композиционному. Взаимодействие вышеназванных компонентов на основе интегрированного подхода позволяет моделировать процесс формирования восприятия авангардного стиля в музыке на разных иерархических ступенях.

Опираясь на принцип синтеза чувственного, рационального, интуитивного и рефлексивного в формировании эстетического отношения к действительности (А.Ж. Овчинникова), мы выделяем четыре ступени восприятия авангардного стиля в музыке:

- на первой ступени происходит непосредственное восприятие музыкального произведения, эмоциональное представлено ощущениями, первичными впечатлениями и неясными представлениями.

- на второй ступени в результате аналитико-синтетической деятельности слушателя образуются представления, благодаря которым сопоставляются образы музыкальных произведений и реальной действительности, полученные от них впечатления, переживания;

- на третьей ступени выделение рационального происходит на более высоком уровне, так как отражается совокупность суждений, то есть мыслей, в которых рассматриваются особенности языка музыкального искусства;

- на четвертой ступени появляется суждение о наиболее общих и существенных признаках музыкального произведения. На этом этапе проявляется художественно-творческая интуиция, которая проявляется в способности к постижению новых чувственных образов, смыслов и значений.

Таким образом, характеристика восприятия авангардного стиля в музыке на данных ступенях позволяет нам определить основные задачи педагогической работы: 1) восприятие авангардного стиля в музыке, воспитание любви к музыке, активного интереса к ней, необходимости общения с ней; 2) формирование установки на глубокое и творческое постижение авангардного стиля в музыке; 3) овладение языком музыки в разных ее стилях и направлениях, что предполагает также формирование художественных ассоциаций, характерных для разных художественных систем; 4) формирование совокупности навыков, отвечающих особенностям всех основных слоев художественного восприятия на основе чувственного, рационального и интуитивного.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борев Ю.Б. Эстетика. В 2-х т. 5-е изд., доп. Т.1. Смоленск: Русич, 1997. 576с.
2. Восприятие музыки: Сб. статей / Сост. В.В. Максимов. М.: Музыка, 1980. 185с.
3. Гёте И.В. Об искусстве. М.: Искусство, 1975. 623с.
4. Додонов В.И. Эмоции как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272с.
5. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А.Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431с.
6. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики: Из ранних произведений. М., 1927. 263с.
7. Научные труды Московского педагогического государственного университета имени В.И. Ленина. К 120-летию основания университета. Сер. Гуманитарные науки. М.: Прометей, 1993. 262с.
8. Начфак: Проблемы и перспективы развития. Межвузовский сборник научных трудов, посвященный 25-летию факультета ПиМНО ЕГУ им. И.А. Бунина. М.: ТЦ Сфера, 2001. 351с.
9. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнуса, Ю.С. Гиппенрейтер. М.: Изд-во МГУ, 1993. 304с.
10. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. Наука, 1981. 140с.
11. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф.Ильичев и др. 2-е изд. М.: Сов. Энциклопедия, 1989. 815с.

PERCEPTIONS OF AVANT-GARDE STYLE IN MUSIC AS A COMPONENT OF THE MUSICAL ART CULTURE

© 2013

B.N. Lazarev, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Musical training»

Lipetsk state pedagogical universit, Lipetsk (Russia), lazarev_bn@mail.ru

УДК 159.923.2

ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ИДЕНТИЧНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОТЧУЖДЁННЫХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ НИЗКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПРЕСТИЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

© 2013

Т.Е. Лазарева, студентка 5 курса психологического факультета
Соликамский государственный педагогический институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск (Россия), Ltanka88@mail.ru

Проблема профессиональной идентичности и ее значимости в профессиональном становлении личности довольно полно представлена в современных научных психолого-педагогических исследованиях. В отечественной научной школе представление об идентичности сложились в контексте категорий самосознания, самоотношения (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович. Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.С. Мерлин, В.С. Мухина, Л.С. Рубинштейн, А.Г. Спиркин, В.В. Столин, П.Р. Чамата, И.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова и др).

В качестве одного из компонентов структуры профессиональной идентичности многие психологи (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, Л.М. Митина, Л.Б. Шнейдер и др.) выделяют такой компонент как отношение человека к той профессии, которую он выбрал или еще только собирается выбрать. Показателем отношения к профессии – к ее содержанию, мотивационным, когнитивным, ценностным особенностям и т.п., является профессиональная удовлетворенность, которая заключается в нахождении возможностей удовлетворять свои потребности с помощью выбираемой профессии [3].

Как отмечает в своей диссертации Н.Н. Егорова, в профессиональной деятельности педагога на определённых стадиях профессионального становления и под влиянием объективных и субъективных факторов педагог может занимать отстранённую профессиональную позицию в профессиональном взаимодействии с другими участниками образовательного процесса. Это явление получило название профессионального отчуждения как деструкция профессиональной направленности личности педагога в результате потери профессиональной идентичности.

Автор подчёркивает, что профессиональное отчуждение – это многофакторное явление, возникновение которого может быть обусловлено низкой степенью осмысленности жизни, определённой иерархией жизненных ценностей, уровнем интернальности личности и его проявлением в различных сферах жизнедеятельности, неустойчивостью жизненной позиции. Всё это приводит профессионала не к постижению самого себя, а к самооправданию, к неадекватным суждениям о самом себе [1]. Проявлением профессионального отчуждения студентов педагогического вуза может быть также негативного отношения к будущей профессии.

Проблема формирования устойчивого позитивного отношения к профессии является одним из актуальных вопросов педагогической психологии. Так, с точки зрения А.А. Реан, в самой сфере профессиональной мотивации важнейшую роль играет положительное отношение к профессии, поскольку этот мотив связан с конечными целями обучения. Положительное отношение к профессии в сочетании с компетентным представлением о ней детерминирует формирование и других, более частных, мотивов.

Егорова Н.Н. отмечает, что весь процесс профессиональной подготовки будущего педагога можно рассматривать как постепенную идентификацию его с представителями избранной профессии, ориентацию на лучшие образы педагогического сообщества, усвоение определенного типа ролевого поведения и отношений в профессиональном общении, усвоение норм и правил, присущих определенной профессиональной группе.

Однако не всегда можно сказать, что будущий специалист идентифицирует себя с представителями профессиональной группы, в которой ему предстоит работать в дальнейшем. Некоторые студенты, выбирая высшее учебное заведение, чтобы получить специальность и работать по ней, не отдают себе отчет в том, что составляет сущность и смысл их будущей специальности, какие потребуются знания, умения и навыки, но самое главное, они не всегда разделяют ценности и смыслы, присущие данному профессиональному сообществу.

Кроме того, снижение общественного престижа профессии педагога и его социального статуса выражается в его социально-психологическом облике, в его взглядах и настроениях, в отношении к собственной профессии. Перспектива будущего педагогической профессии, ощущаемая сегодня через социально-экономические реформы, не внушает педагогу доверия, сеет пессимизм и страх перед будущим. Особенно это касается будущих молодых педагогов, утративших веру в свои силы и возможности, в перспективы улучшения своего материального и общественного положения [2, с. 81].

Все вышеизложенное послужило основанием для выбора темы нашего исследования и определения гипотезы о том, что для профессионально идентичных и профессионально отчуждённых студентов существуют специфические факторы привлекательности будущей профессии педагога. С целью доказательства гипотезы к процессу эмпирического исследования были привлечены студенты 4-х курсов педагогического и психологического факультетов педагогического вуза.

Для оценки уровня привлекательности будущей педагогической профессии в общей выборке студентов были изучены 11 факторов привлекательности профессии, определённые в соответствии с методикой В.А. Ядова. Общая выборка была разделена на две подгруппы на основании результатов исследования особенностей профессиональной идентичности студентов с помощью теста двадцати утверждений самоотношения Twenty Statements Attitude Test (авторы – М. Кун, Т. Мак – Партланд) и опросника «Изучение профессиональной идентичности»; методика диагностики направленности личности В. Басса.

Для проведения эмпирических исследований на выявление различий в факторах привлекательности профессии для профессионально идентичных и профессионально отчуждённых студентов педагогического вуза использована методика В.А. Ядова (в модификации Н.В. Кузьминой и А.А. Реан) «Изучение факторов привлекательности профессии». Результаты эмпирического исследования позволили установить различия в факторах привлекательности профессии для профессионально идентичных и профессионально отчуждённых студентов.

Для группы профессионально идентичных студентов наибольшее позитивное значение имеют такие факторы привлекательности будущей профессии как: работа с людьми (КЗ = +1,00), возможность самосовершенствования (КЗ = +1,00), работа соответствует способностям студентов (КЗ = +1,00), работа соответствует характеру студентов(КЗ = +1,00), небольшой рабочий день (КЗ = + 0,75), возможность достичь социального признания и уважения (КЗ = + 0,75), профессия одна из важных в обще-

стве (КЗ = + 0,5). В данной группе студентов негативное значение имеют следующие факторы низкой привлекательности будущей профессии как: работа вызывает переутомление (КЗ = - 0,5), небольшая заработная плата (КЗ = - 0,75), частый контакт с людьми (КЗ = - 1,00).

Для группы профессионально отчуждённых студентов наибольшее позитивное значение имеют такие факторы привлекательности будущей профессии как: работа с людьми (КЗ = + 0,55), возможность достичь социального признания, уважения (КЗ = + 0,55). В данной группе профессионально отчуждённых студентов негативное значение имеют следующие факторы низкой привлекательности будущей профессии как: работа вызывает переутомление (КЗ = - 0,72), небольшая заработная плата (КЗ = - 0,55), частый контакт с людьми (КЗ = - 0,55), большой рабочий день (КЗ = - 0,18).

Результаты проведенных методик были обработаны методами математической статистики. Для сравнения результатов между собой использовался расчет критерия Стьюдента, позволяющий оценить достоверность различий в двух выборках испытуемых. Для выявления наиболее значимых факторов использовался корреляционный анализ по методу Пирсона.

Анализ средних значений выявил, что существуют различия в факторах привлекательности профессии педагога для профессионально идентичных и профессионально отчуждённых студентов. Было установлено, что для «идентичных» студентов являются значимыми факторами привлекательности профессии педагога такие как: соответствие способностям и характеру студентов профессии и небольшой рабочий день. Для группы «отчужденных» студентов данные факторы будущей профессии являются незначимыми или мало привлекательными. Таким образом, осознанный выбор студентами будущей профессии, соответствующей их психологическому профилю, их системе индивидуально-психологических особенностей, то есть той профессиональной деятельности, которая будет приносить удовлетворение профессионалу, наполнится для него личностным смыслом, является предпосылкой обретения профессиональной идентичности. Кроме того, профессионально отчуждённые студенты воспринимают свой будущий рабочий день либо как длительный или утомительный, либо вообще не задумываются о планировании времени своей будущей профессиональной

В противном случае, профессиональная среда, профессиональное общение, профессиональные ценности отвергаются представителем педагогической профессии, она не наполняется для них особой значимостью и смыслом. Для таких будущих педагогов ценности и смыслы начинают связываться с другими сферами жизнедеятельности, а от профессиональной деятельности происходит ментальный уход, то есть возникает профессиональное отчуждение как деструкция профессиональной направленности личности педагога.

Корреляционный анализ в группе «идентичных» студентов выявил следующие закономерности.

Такой фактор профессии как «возможность достичь социального признания, уважения» имеет положительную корреляционную связь с таким типом профессиональной идентичности как мораторий. Таким образом, студентам, переживающим кризис профессиональной идентичности как временное состояние потери представления о себе как о представителе определённой профессии и обретение нового содержания Я-концепции профессионала, очень важно получать положительную оценку их профессиональной деятельности со стороны окружающих.

Такой фактор профессии как «профессия одна из важных в обществе» имеет положительную корреляционную связь с таким фактором профессии как «работа требует творчества». Таким образом, можно говорить о том, что удовлетворённость и идентификация студентов со смыслами выбранной профессией зависит от её объективного признания и от субъективного понимания студентами общественной важности профессии. Помимо этого данная группа студентов ориентирована на творческий подход к будущей профессиональной деятельности. Ожидание и поиск творческих элементов в будущей профессии порождают особое отношение к ней, существенно влияют на её выбор, формируют представление о себе как о педагоге, то есть запускаются механизмы формирования профессиональной идентичности.

В группе «отчуждённых» студентов такой фактор профессии как «возможность самосовершенствоваться» имеет положительную корреляционную связь с таким фактором профессии как «работа требует творчества». Таким образом, «отчуждённые» студенты находят привлекательной такую профессию, в которой допустимо использование творческого подхода, который выступает одним из способов самосовершенствования и реализации себя. В случае, если профессия не даёт личности такой возможности, то возможна переориентация ценностей из профессиональной среды на другие непрофессиональные сферы.

Такой фактор профессии как «возможность достичь социального признания, уважения» имеет прямую корреляционную связь с таким фактором профессии как «возможность самосовершенствоваться». Привлекательной в будущей профессии для группы «отчуждённых» студентов выступает возможность получения положительных оценок их профессиональной деятельности со стороны значимых людей, и только в этом случае они смогут рассматривать профессию как источник дальнейшего самосовершенствования.

Таким образом, можно предположить, что «отчуждённые» студенты достаточно зависимы от внешних положительных оценок, что может свидетельствовать об их внешней мотивации в профессии и отсутствия личностного смысла в ней. В связи этим, велика вероятность, что при получении критики или неоднозначных оценок своей профессиональной деятельности, такие будущие педагоги могут потерять интерес к ней, прибегая к отчуждению как к психологической защите.

В группе «отчуждённых» студентов такой тип направленности как «направленность на себя» имеет обратную пропорциональную связь с «направленностью на дело». В ситуации, когда «отчуждённые» студенты ориентируются при выборе профессии на прямое вознаграждение, то у них снижается заинтересованность в повышении качества своей работы, нахождения в ней удовлетворения, теряется осмысленность педагогического труда, они стремятся снять с себя ответственность за его результаты.

Таким образом, результаты нашего исследования показали, что некоторые студенты переживают неудовлетворенность и разочарование в сделанном (вынужденно или по желанию) выборе учебно-профессионального поля, что обуславливает возникновение у них признаков профессионального отчуждения. Однако, у большинства девушек и юношей в ходе профессионального обучения укрепляется уверенность в оправданности сделанного выбора, происходит неосознаваемый процесс кристаллизации профессиональной направленности личности. Постепенное усвоение будущей социально-профессиональной роли способствует формированию у студентов как будущих педагогов образа «Я» как представителя определенного профессионального сообщества, то есть становлению их профессиональной идентичности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Егорова Н.Н. Психологические особенности профессионального отчуждения педагогов: Дис. … канд. психол. наук. Екатеринбург, 2007. 201с.

2. Егорова Н.Н. Сравнительный анализ профессионально идентичной и профессионально отчуждённой позиций педагога в условиях социальной непрестижности педагогической профессии // Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании 2012: Сборник научных трудов SWorld. Материалы международной научно-практической конференции. Выпуск 4. Том 22. Одесса: КУПРИЕНКО, 2012. С. 81-86.

3. Сыманюк Э.Э., Егорова Н.Н. Психологические особенности профессионального отчуждения педагога // Образование и наука. № 5. 2007. С. 47-57.

STUDY OF FACTORS THE ATTRACTIVENESS OF PROFESSIONAL IDENTITY AND PROFESSIONAL ALIENATION STUDENTS PEDAGOGICAL INSTITUTE IN THE LOW SOCIAL PRESTIGE OF TEACHING PROFESSION

© 2013

T.E Lazareva, student of the faculty of psychological
Solikamsky state pedagogical university (branch), Perm State National Research University, Solikamsk (Russia), Ltanka88@mail.ru

УДК 378.14

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

© 2013

М.В. Ланских, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Возрастной и социальной психологии»
ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (НИУ «БелГУ»), Белгород (Россия), LanskihMV@yandex.ru

Качество профессионального образования будущих психологов, как, впрочем, и всех специалистов других сфер деятельности, определяется соответствующей педагогической системой их подготовки. Эффективность ее функционирования в значительной мере зависит от условий, в которых она осуществляется, и некоторой совокупности факторов, которые могут как способствовать, так и препятствовать успешному достижению целей этой системы. К таким факторам, по нашему мнению, относятся:

- содержание образования;
- личность преподавателя;
- применяемые педагогические технологии;
- организация учебной среды;
- учебно-познавательная и социальная деятельность студентов.

Рассмотрим подробнее каждый из них.

Содержание образования является одним из главных элементов в структуре процесса обучения, изменение которого в большей степени влияет на результат функционирования всей системы. Его формирование, как указано в Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации», направлено на «обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям об-

щественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» [1].

От правильного, объективного и логически аргументированного обоснования содержания образования решающим образом зависит выбор и внедрение таких компонентов учебно-воспитательного процесса, как методы, способы и организационные формы обучения.

В обеспечении высокой эффективности профессионального образования будущих психологов огромную роль играет ***личность преподавателя***, который должен выступать не просто как субъект обучения и информационный носитель, но и как организатор учебно-познавательной деятельности студентов с целью качественного восприятия материала и усвоения знаний. Однако нельзя ограничивать значение личности преподавателя только этими функциями. Его личностные качества, мировоззренческая позиция и нравственная парадигма, манера преподавания и неповторимая индивидуальность в неменьшей степени, чем излагаемая информация, воздействуют на личности студентов, формируя и воспитывая их.

Анализируя публикации, посвященные личности преподавателя, можно увидеть целый набор качеств, определяющих эффективность его педагогической деятельности. Огромную роль преподавателя подчеркивали представители идеалистической философии образования. Они его считали посредником между учеником, обычным человеком и Богом. «Учитель должен стремиться быть помощником Бога в совершенствовании человека, живым воплощением всего лучшего в этом мире. Это специалист превосходно профессионально оснащенный в знании об учениках; образец должного; личный добрый друг каждого ученика; человек, пробуждающий желание учиться; мастер искусства зрелой жизни; человек, который доступно передает свой предмет, который любит преподаваемый предмет, который всегда сам учится; консервативный апостол прогресса; человек, поддерживающий демократический образ жизни – духовное единство в социальном разнообразии; образец жертвенности, отдающий всего себя, чтобы помочь ученикам подняться к высшей жизни» [2, с. 211].

Еще Я.А. Коменский писал, что учитель должен быть честным, деятельным, настойчивым, живым образом добродетелей, которые он должен прививать ученикам, быть человеком образованным и трудолюбивым. Он должен безгранично любить свое дело, относиться к ученикам по-отечески, будить интерес учащихся к знаниям.

С.И. Архангельский указывал на то, что преподаватель высшей школы должен сочетать в себе таких два слагаемых, как специалист определенной научной области плюс педагог. Первое слагаемое обычно выражается высокой степенью квалификации [3]. К этому понятию можно отнести не только специальные и педагогические знания, но и широкую эрудицию, которая необходима преподавателю для анализа состояния главных направлений научно-технического и общественного прогресса, что является важнейшим условием обоснования его обучающей деятельности. Однако бывает так, что преподаватель, преподавая конкретную учебную дисциплину, нередко замыкается на ее предметности, забывая при этом о человеке, его потребностях и интересах, которым этот предмет должен быть подчинен. «Мера человека» в этом случае остается нереализованной. А вместе с ней оказываются несформированными и моральные качества человека как личности.

Что касается второго слагаемого, то оно чаще всего не рассматривается. Мы считаем, что новые задачи и новые условия развития высшей школы требуют корен-

ного изменения отношения к нему. От преподавателя высшей школы, кроме глубоких специальных знаний, требуется знание закономерностей обучения и воспитания студентов, особенностей формирования их творческого мышления, путей воздействия на их сознание через внутренний мир их представлений, интересов и чувств, сочетания рационального и эмоционального. Кроме этого, к личности и деятельности преподавателя предъявляются еще и такие требования, как умение слушать и слышать, видеть, терпение, хладнокровие, умение владеть собой в любой ситуации, уважать достоинство студентов, педагогический такт, труд, упорство, настойчивость, требовательность к себе и т.д.

По мнению А.К. Марковой, модель личности преподавателя можно разделить на два блока: объективные и субъективные характеристики. К объективным характеристикам относятся профессиональные, психологические и педагогические знания и умения, а к субъективным – профессиональные и психологические позиции и установки, личностные особенности [по 4, с.139].

Указывая на то, что организация работы студентов в аудитории в большей степени зависит именно от позиции педагога в этом процессе, известный немецкий ученый Клаус Деринг выделяет «три плоскости квалификации педагога»:

- предметная плоскость: педагог – специалист (владеет материалом так, что существенное и основное различается с несущественным; создает смыслы, контексты для деталей; подходит практично и просто);

- методическо-дидактическая плоскость: педагог – учитель (реализует структурирование и разнообразное преподавание; говорит понятно; предлагает материал и организует оптимальное учебное событие (набор средств, методов);

- межличностная плоскость: педагог – партнер по учебе (проявляет заботу об учебных потребностях и трудностях участников; усиливает учебную готовность обучающихся; реализует конструктивную стратегию преодоления конфликтов, способствует интеграции и стабильности в группе) [5, с. 27–34.].

Эти плоскости, по мнению ученого, должны постоянно взаимодействовать между собой.

Подготовка будущего психолога, являясь очень сложным и ответственным процессом, представляет собой «результат коллективного труда всего корпуса преподавателей учебного заведения. Образно его можно сравнить с процессом создания мозаичного панно, за каждый фрагмент которого отвечает отдельный художник, которым здесь выступает преподаватель. Конечно, общий замысел определен моделью специалиста, сформулированными требованиями к фрагменту (отдельному учебному курсу), но все дальнейшее определяется не столько совершенствованием общего замысла, сколько профессионализмом каждого преподавателя» [6, с. 14].

Подчеркнем, что под профессионализмом понимается не столько глубина и широта профессионального, культурологического и гуманистического кругозора, что по определению является необходимым условием успешной преподавательской деятельности, но и главное, владение как искусством, так и навыками эффективного обучения, что определяет преподавательское мастерство.

Преподавательское мастерство предусматривает:

- наличие объективных личностных качеств, определяющих профессиональную пригодность, таких как четкая дикция, психологическая устойчивость к эмоциональным нагрузкам и т.п.;

- профессиональную интеллигентность, выраженную в чуткости, терпимости, корректности в отношениях со студентами, общей культуре поведения;

- педагогический профессионализм, базирующийся на знании психофизиологических основ обучения, основ педагогики и т.п.;

- педагогическое искусство – артистизм, ораторское искусство, умелое использование мимики, жестов и т.п.

Хороший преподаватель легко устанавливает контакт с аудиторией, представляет материал четко и логично; дает возможность студентам понять основные принципы предмета; делает материал доступным для понимания; достаточно полно освещает предмет, поддерживает непрерывность всего курса; конструктивно и спокойно относится к критическим замечаниям; делает ссылки на работы специалистов по данному предмету; адаптирует темп изложения материала на протяжении лекции; излагает материал, который отсутствует в учебниках или труден для самостоятельной проработки; краток; иллюстрирует практическими примерами теоретический материал предмета.

Педагогическую технологию сначала связывали только с использованием в процессе образования технических средств и средств программированного обучения («технические средства обучения»). В последнее же время педагогическую технологию связывают еще и с новыми научными подходами к анализу и организации учебного процесса («технология обучения» или «технология учебного процесса»). Их выбор, по мнению Е.Н. Пехоты и других, состоит в том, чтобы «предоставить учителю методологию отбора и механизм реализации отобранного учеными содержания образования в реальном учебном процессе как с учетом интересов и способностей учеников, так и его личностной творческой индивидуальности» [7, с. 9].

Под давлением технологического опыта в других сферах, педагогические технологии приобретают новые возможности влияния на традиционный процесс обучения, повышают его эффективность. Адаптация новых технологий в области образования в особенности хорошо прослеживается по такому показателю, как введение в образование новых информационных технологий.

Педагогическая технология – сфера знания, которая включает методы, способы обучения и теорию их использования для достижения целей образования. Она отражает тактику реализации образовательных методов и средств и выстраивается на знании закономерностей функционирования системы «педагог – материальная среда – ученик» в определенных условиях обучения (индивидуальное, групповое, коллективное, массовое и т.д.). Ей присущи общие черты и закономерности реализации учебно-воспитательного процесса независимо от того, при изучении какого конкретного предмета они используются.

К основным направлениям развития педагогической технологии относятся: работы в малых группах, система кейсового обучения, информатизация, новые способы визуального сопровождения, обеспечение учебного процесса дидактическими материалами нового поколения – лекции в Internet, представление материала на электронных носителях, опережающее изучение литературы для самостоятельной проработки студентами учебного материала, что поможет существенно уменьшить аудиторную нагрузку.

Под ***учебной средой*** понимается совокупность материальных, духовных и эмоционально-психологических условий, в которых проходит учебно-воспитательный процесс, и факторов, которые могут, как способствовать, так и препятствовать достижению желаемой его эффективности.

Анализ имеющейся литературы показывает, что в настоящее время вопросы воздействия архитектурно-пространственной среды на учебный процесс изучены еще

недостаточно. Определенный вклад в решение этой проблемы вносят работы А.Г. Романовского и др. По их мнению, возникает необходимость разработки и активного осуществления в педагогической деятельности принципиально новых средств повышения эффективности учебного процесса. Эти средства способны обеспечивать возможность комплексного, системного влияния на сознание и подсознание студента, активизировать его мотивационную, духовную и эмоциональную сферы и мобилизовать их на формирование духовных ценностей, на стремление к самосовершенствованию, как в плане творчества, так и в профессиональной сфере [8].

Действительно, обстановка умиротворенности, тишина, чистота, залитые дневным светом помещения, легкая прохлада, современный интерьер, спокойный, но твердый голос лектора, – все это идеальное место, где человек готов с жадностью получать новые знания. Невероятно огромное значение имеет атмосфера, в которой происходит таинство обучения, и создание такой атмосферы в высшем учебном заведении – одна из самых важных и сложных задач многих людей: педагогов, психологов, самих студентов, и, конечно же, людей проектирующих, строящих и обустраивающих учебные помещения.

Ярким примером создания таких условий может служить НИУ «БелГУ», имеющий давние традиции формирования учебной среды, способствующей эффективности обучения и воспитания студентов.

Учебно-познавательная и социальная деятельность студентов. Понятие учебно-познавательной деятельности является общепризнанным, хотя его определения нет ни в специальных словарях, ни в большинстве учебников по педагогике. Поэтому сформулируем его таким образом: учебно-познавательная деятельность – это процесс целенаправленного активного отображения в сознании студента объективного мира и, прежде всего, всей совокупности предметов и явлений, которые образовывают сферу его будущей профессиональной деятельности.

Социальная деятельность студентов включает в себя все виды действий, отражающие их включенность в процессе функционирования социума от микрогрупп до общества и государства в целом. С этой точки зрения под социальной можно понимать и учебно-познавательную деятельность, направленную на обеспечение успешной будущей профессиональной деятельности.

Среди множества социальных факторов и видов социальной деятельности, способствующих формированию совокупности желаемых профессиональных и личностных качеств, черт и характеристик, наиболее значимыми являются:

- производственная практика студентов как один из элементов формирования у них как профессиональных умений в выбранной сфере деятельности;

- поддержка и поощрение профессиональной деятельности студентов старших курсов по специальности, на которой они учатся, и их работы в образовательных, производственных и других структурах, развивающие у них профессиональные навыки;

- участие в работе органов студенческого самоуправления, которое способствует у студентов формированию личности и навыков межличностного общения, работе в коллективе;

- внеаудиторная деятельность, оказывающая огромное эмоциональное и эстетическое влияние на студентов, способствует повышению их общей культуры;

- занятия физической культурой и спортом, которые способствуют формированию у студентов здорового образа жизни и развивают у них морально-волевые качества и др.

Именно такая деятельность сближает людей, формирует морально-психологическую общность – единство стремлений и воли, переживания радости успеха и огорчения при неудачах.

Она позволяет сформировать чувство ответственности, потому что это прежде всего взаимозависимая деятельность – все требуют от каждого и каждый требует от всех. Только в деятельности у студентов формируется коллективизм – способность ставить общие цели выше личных, готовность оказать поддержку и помощь коллегам, умение совместно трудиться, формируется дисциплина. Необходимо обратить внимание на то, что социальная деятельность студентов способствует формированию и развитию у них таких лидерских качеств, как коммуникативные и организаторские способности, социальная активность и др.

Перечисленные выше факторы приобретают решающее значение в процессе профессионального образования будущих психологов. Педагогическим условием эффективной реализации системы профессионального образования студентов – будущих психологов является гармоничное сочетание указанных факторов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» URL: http://base.consultant.ru/cons/cgi (Дата обращения: 05.12.2013).

2. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М.: Логос, 2001. 224с.

3. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. М.: Высшая школа, 1974.

4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. М.: «Логос», 2004. 384с.

5. Dearden R.F. Theory and Practice in Education // Journal of the Philosophy of Education, vol 14. №1. 1984.

6. Петров Э.Г., Радванская Л.Н., Шалонова Н.В. Самосовершенствование преподавателя: Учебное пособие. Херсон: ОЛДІ – плюс, 2002. 144с.

7. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М. Пєхота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. / За заг. ред. О.М. Пєхоти. Київ: А.С.К., 2001. 256с.

8. Романовський О.Г., Бабаєв В.М., Пономарьов О.С. Проблеми формування особистості лідера. Харків: Майдан, 2000. 193с.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

© 2013

M.V. Lanskih, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Developmental and social psychology»

Belgorod State National Research University, Belgorod (Russia), LanskihMV@yandex.ru

УДК 316.772.4

ЗНАЧЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЕЙ КОММУНИКАЦИИ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВА

© 2013

Д.В. Левчук, бакалавр богословия (Санкт-Петербургская Православная Духовная Семинария, 2007г.), психолог (Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2007г.), бакалавр общественных и гуманитарных наук (Открытый университет Израиля, 2013г.), бакалавр права (Европейский гуманитарный университет, 2013г.)

Священник Русской Православной Церкви Московского патриархата (Беларуский Экзархат, Гродненская епархия), levchuk@prihod.info

В основе прогресса и стремления человечества к развитию всегда лежали знания. Сейчас, как никогда ранее, знания и информация являются основными источниками процветания и прогресса. Наша способность индивидуально и коллективно создавать знания и обмениваться ими превращается в движущую силу формирования всех аспектов нашего будущего.

Современное общество, в котором все люди, без каких-либо различий, пользуются правом на свободу мнений и их выражения, предоставляет благоприятные возможности для обеспечения своего благополучия и прогресса и на первое место выводит, требует более глубокого понимания фундаментальных принципов использования различных уровней коммуникации.

Для полномасштабного использования потенциала уровней коммуникации необходимо подлинное участие всех заинтересованных сторон − человека, гражданского общества, СМИ, а также их готовность внести свой вклад в эту работу

Сочетание уровней коммуникации с традиционными носителями информации, должны стать важными компонентами любой стратегии общения. Следует поощрять использование уровней коммуникации для развития людских ресурсов и человеческого потенциала, включая грамотность.

Сохранение культурной самобытности и языкового многообразия являются отличительными признаками успешно развивающегося информационного общества. Творческое начало и создание, обработка, распространение и сохранение местного контента лучше всего стимулировать посредством обеспечения должного равновесия между уровнями коммуникации и потребностями пользователей информации.

Цель: распространение преимуществ использования принципов коммуникации на все человечество, и она также должна быть ориентирована на развитие. Глобальное информационное общество должно учитывать интересы всех наций, в первую очередь социально незащищённых групп, с тем, чтобы обеспечивать справедливое, сбалансированное и гармоничное развитие всех народов мира [6, с. 63-71].

Я вижу две важнейших задачи успешного функционирования информационного общества:

- содействие полномасштабному использованию коммуникационных технологий на всех уровнях общества, что обеспечит всем людям возможность получения социальных и экономических благ путем предоставления повсеместного доступа к информационным сетям при сохранении многообразия и с учетом культурного наследия;

- устранение существующих социально-экономических различий, предотвращение новых форм маргинализации, и при этом общество должно стать позитивной

силой для всех народов мира, способствуя сокращению различий между развитыми и развивающимися странами, а также различий внутри стран.

При формировании мобильного информационного общества необходимо принимать во внимание его отличительные особенности:

- Проблемы равноправия полов: неравенство в правах и некоторые иные аспекты социальной и культурной жизни способствуют неравенству между мужчинами и женщинами. В связи с этим необходимо уделять больше внимания преодолению существующих ограничений и обеспечению того, чтобы женщины могли на равноправной основе получать выгоду от расширения применения технологий коммуникации в целях повышения своего статуса и полномасштабного участия в политическом, экономическом и социальном развитии.

- Специфика малых социальных групп: эти группы, подверженные воздействию неблагоприятных социальных факторов и характеризующиеся малыми размерами, однородностью и, зачастую, маргинализацией, потребуют особого внимания и выработки индивидуальных решений, отвечающих их конкретным потребностям.

Коммуникация состоит в передаче и принятии значений и имеет два аспекта: предметный, относящийся к содержанию, и интерпретационный, включающий тот смысл, который объективно придают содержанию взаимные отношения участников и субъективно − сами участники. Коммуникация всегда совершается в конкретных социальных условиях, причем последние не являются внешними, а включены в процесс коммуникации, связывая ее с функционированием более широких общественных структур. Основой коммуникации являются общая система значений и правила ее употребления. Можно различать разные уровни коммуникации в соответствии с типом общности, на обеспечение которой направлена передача значений [7, с. 24].

На первом уровне − межличностном − коммуникация представляет собой, прежде всего, передачу и принятие информации, в том числе ее кодирование и декодирование, назначение которых состоит в выравнивании различий, имеющихся в исходной информированности вступивших в контакт индивидов. Однако даже на данном уровне коммуникация не сводится только к передаче и принятию информации, включает в себя в скрытом виде и взаимное отношение участников. Так, со стороны говорящего имеет место антиципация того, как воспримет слушатель (реципиент) передаваемую ему информацию. В свою очередь реципиент реконструирует контекст получаемой им информации: исходный замысел говорящего, его опыт, знания и т. д. Непосредственной связи с совместной деятельностью на этом уровне нет.

Открыто взаимный характер коммуникация приобретает на втором уровне − в малых группах, где она представляет собой взаимную передачу и принятие значений. На этом уровне коммуникация непосредственно связана с совместной деятельностью по решению общей задачи, которая ведет к некоторой дифференциации функций не только в деятельности, но и в связанной с ней коммуникации. Последняя в этом случае может принимать характер информирования, спрашивания, обучения, инструктажа, приказывания и т.д., обеспечивая слаженность совместной работы. Обмен знаниями, соображениями, решениями, на обеспечение которого данная коммуникация направлена, подчинен здесь совместному решению задачи − получению нужных сведений, усвоению учебного материала, открытию новых знаний, передаче приказа и т. д.

На третьем уровне − массовая коммуникация − на передний план выступает то, что для коммуникации наиболее существенно, а именно стремление понять установки и взгляды друг друга, прислушивание к мнению других, даже когда с ним не согла-

шаются и т. д. В этом случае коммуникация направлена на формирование общей оценки достигнутых результатов, вкладов отдельных участников. Стремление к общей оценке может натолкнуться на препятствие, заключающееся в разности основных ценностей, с которыми отдельные участники вступают в коммуникацию. Поэтому процесс коммуникации имеет здесь характер соглашения, несоглашения, сопоставления взглядов, диалога и т. д. Этот третий уровень коммуникации связан с коллективным характером взаимных отношений. Стремление выработать и принять общее мнение помогает формированию коллективности отношений, а коллективность взаимных отношений в свою очередь является благоприятным условием для выработки разделяемого всеми мнения.

Указанные уровни коммуникации не исключают, а взаимопредполагают друг друга. Поэтому раскрытие природы коммуникации на каждом из уровней связано с установлением конкретных механизмов их взаимопроникновения. Одним из таких механизмов, на мой взгляд, является влияние информирования на принятие общих значений [8, с. 81-82].

Стратификация коммуникации неоднородна: различны сами коммуникативные уровни, их связи и отношения в структуре высказывания и способы актуализации их коммуникативной функции. Все эти классификации − межличностная, внутригрупповая, массовая, − отражают реальные связи коммуникативных средств и их функции: информационная − все эти уровни способны сообщать информацию о предметах, их свойствах, явлениях, действиях и процессах; экспрессивная − все эти уровни способны выражать не только смысловую, но и оценочную информацию о реалиях окружающей действительности; и прагматическая − все эти уровни способны передавать коммуникативную установку, предписывающую определенное воздействие на коммуниканта и его адекватную реакцию в соответствии с социальной нормой речевого поведения. Следовательно, в функциональном плане коммуникативные уровни равноправны, хотя и не равноценны. Функциональная общность коммуникативных уровней позволяет рассматривать их в обобщенном плане, как материально-идеальные образования (имеющие форму и содержание), которые репрезентируют (представляют, обозначают) реалии окружающей действительности, оценивают их и предписывают мотивированность и социальные нормы общения.

В настоящее время уровни коммуникации влились в информационное общество, и, являясь его инструментарием, обеспечивают его существование: применение при общении уровней коммуникации социально интегрирует современное информационное общество и создает «общество для всех», в котором все лица, каждый из которых обладает правами и обязанностями, призваны играть активную роль.

Успешное апробирование уровней коммуникации в развивающемся информационном пространстве позволяет сделать выводы о том, как реализация уровней коммуникации осуществляемая в трех аспектах, сказывается на функционировании общества.

В основу концептуального аспекта, который можно назвать «человек мира», положена идея создания условий для формирования самоактуализирующейся, самоорганизующейся, самореализующейся, толерантной личности (для государства, общества, нации). Такая интеграция обеспечивает большую социальную мобильность личности, противодействие негативным социальным процессам.

Содержательный аспект предполагает три социально-культурных направления формирования малой группы: качество; мотивация; мобильность, − на основе системы принципов [2, с. 11-24]:

- принцип интегративности − единство всех субъектов с учетом иерархического комплекса их потребностей и развитие диалога между ними;

- принцип оптимизации − соблюдения принципов гуманизации и гуманитаризации с формирование качеств личности успешного выпускника;

- принцип коммуникативности − расширение диапазона взаимодействия;

- принцип адаптивности − формирование коммуникативной компетентности и социальной адаптивности участником малой группы, а также предпосылок конкурентоспособной личности;

- принцип поликультурности − формирование представлений о толерантности как готовности уважать права других, доброжелательности, эмпатии, знании и принятии самого себя и других, понимании и открытости по отношению к другой культуре; внедрение практики толерантного взаимодействия; обучение приемам разрешения конфликтов;

- принцип активности − формирование личности с позитивной мотивационной направленностью и установкой на успех;

- принцип креативности − создание принципиально новых интеллектуальных и творческих продуктов, организационных структур, раскрытие индивидуальности каждого участника, творческий подход к решению поставленной перед ним цели, формирование способности самостоятельного выбора им форм и средств коммуникации.

Технологический аспект раскрывает механизм реализации идей, принципов и направлений, составляющих основу модели организации массовой коммуникации − проектная деятельность (полностью повторяющая структуру любой деятельности человека − от замысла, планирования, выбора цели, средств и методов, до конечного результата, который оценивается в различных социо-культурных контекстах), которая создает оптимальные условия для личностного роста всех участников процесса данного уровня коммуникации [11, с. 91-117].

Значимость слоистой структуры уровней коммуникации подкрепляется общественным признанием, чувством сопричастности к результатам труда, вовлечением в процесс взаимодействия при работе над развитием своих способностей и навыков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вацлавик П. Бивин Дж., Джексон Д. Прагматика человеческих коммуникаций. М.: Апрель-пресс, 2000. С. 43-68.

2. Декларация принципов. Построение информационного общества − глобальная задача в новом тысячелетии // Всемирный Саммит по информационному обществу: Сб. документов. СПб., 2004.

3. Кашкин В. Введение в теорию коммуникации / Учебное пособие. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. 175с.

4. Лисовский С.Ф. Политическая реклама. М.: ИВЦ «Маркетинг», 2000.

5. Маккуэйл Д. Теория массовой коммуникации. 4-е издание / Перевод В.В.Фурс. Лондон, 2000.

6. Окинавская хартия глобального информационного общества // Развитие информационного общества в России. Том 2. Концепции и программы: Сб. документов и материалов / Под ред. Н.В. Борисова, Ю.Е. Хохлова. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001.

7. Основы теории коммуникации: Учебник / Под ред. проф. М.А. Василика. М.: Гардарики, 2006. 615с.

8. Проблема общения в психологии / Ред. Б.Ф.Ломов. М.: Наука, 1981. 212с.

9. Фролов С.С. Социология организаций. М., 2001.
10. Фурс В.В. Семиотика коммуникации // Коммуникация: теория, методы исследования, технологии. Мн., 2004. С. 42-57.
11. Шадрин А. Информационные технологии и совершенствование социальных институтов // Интернет и российское общество / Под ред. И. Семенова; Моск. Центр Карнеги. М.: Гендальф, 2002.

IMPORTANCE OF DIFFERENT LEVELS OF COMMUNICATIONS FOR THE OPERATION OF THE COMPANY

© 2013

D.V. Levchuk, Th.B, BA, LLB, psychologist
Priest of Russian Orthodox Church (Grodno, Belarus), levchuk@prihod.info

УДК 378

КАРТА ЯЗЫКОВОЙ МОБИЛЬНОСТИ – КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО УСПЕШНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕГРАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

© 2013

О.С. Лейхтлинг, преподаватель кафедры романо-германских языков
ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарно-экономический институт», Москва (Россия), leichtik@yahoo.de

Реорганизация системы высшего образования, унификация существующей в Европе системы и стандартов высшего образования, создание удобной образовательной среды, позволяющей решить проблему признания наших дипломов за рубежом и академической мобильности преобразуют современное высшее образование в четко выстроенную модель партнерского взаимодействия преподавателя и студентов с использованием сети Интернет и разработки новых технологий обучения. Переход российского высшего образования на двухуровневую систему влечет за собой пересмотр основных программ и методов обучения, технологий. В связи с интенсивным развитием международного образовательного пространства мировое сообщество стремится к созданию глобальной стратегии образования человека независимо от места его проживания и образовательного уровня. В наше время прослеживаются тенденции развития мирового образовательного пространства, выделяют типы регионов по признаку взаимодействия образовательных систем и их реагирования на интеграционные процессы. Все страны объединяет понимание, что современное образование должно стать международным. *То есть университетское образование приобретает черты* ***интеграционного образования****. Оно развивает способность оценивать явления с позиции другого человека, разных культур, иной социально-экономической формации.* При этом в вузе не только сохраняется дух свободы научного творчества, но и содержательно обогащаются все учебные курсы. *Создается интеграционная среда, предполагающая свободу культурно-языкового самоопределения будущего специалиста и обогащения его личности* [2, с. 117-121]. А наиважнейшей современной функцией процесса обучения становиться стимулирование развития основных сфер человека и его личностных качеств в новом образовательном пространстве. Такое направление развития современного образования требует создание новых педагогических технологий, включающих в себя совершено новую методику преподавания, которая будет способствовать успешной учебной деятельности не только граждан Российской Фе-

дерации, но и граждан других стран, желающих получить профессиональное образование в российских вузах. Так, названные выше факторы развития современного социума говорят о необходимости создание новых педагогических технологий, способствующих успешной интеграции иностранных граждан не только в новое образовательное сообщество, но и новую социокультуру.

Причиной необходимости адаптации системы профессионального образования к актуальным и перспективным потребностям рынка труда являются:

- растущий спрос современного рынка труда на профессии, включающие знание иностранных языков,

- информационные потоки и высокотехнологичные производства, требующие не исполнителей узкой специализации, а специалистов с базовым уровнем образованности, способных переключиться с одного вида деятельности на другой, а также с обширными коммуникативными умениями и навыками [1, с. 27-34]. Т.о. возникла необходимость:

- переосмысления существующих подходов к организации учебного процесса,

- выработки новых форм и методов обучения, которые открывали бы перспективы практического свободного владения иностранным языком в относительно короткие сроки с учетом принципа академического обмена,

- разработки новых технологий интегративного подхода с учетом компетенции ценностно-личностных ориентиров.

Т.о. *проблема эффективности интегративного обучения иностранным языкам в новую внутреннею (в нашем случае, языковую среду процесса образования) и внешнею (разно-языковую среду социального общения) - это актуальная проблема новообразующейся системы профессионального образования.* Но здесь же возникает необходимость ориентации на расширение и активизацию самостоятельной познавательной деятельности студента, на развитие его коммуникативных навыков, на формирование умения давать осознанный и ответственный ответ на вопрос. Это все требует частичного выхода за рамки традиционной аудиторной системы высшего образования. Так, по нашему мнению, как показывает практика, *в качестве инновационных методов модернизации процесса обучения могут рассматриваться*:

- модульно-структурная организация процесса обучения, которая позволяет осуществить проектирование учебного процесса как системы временных модулей, специфичных на разных ступенях обучения;

-организация проектной деятельности студентов;

-организация и проведение театральных постановок, способствующих внутригрупповой интеграции;

-индивидуализация самостоятельной работы в сети Интернет (интернет-ресуры),

- языковая интегративная активность на основе карт языковой мобильности и « учебных эффектов»,

- создание виртуально-распределенных групп.

Рассмотрим подробнее карты языковой мобильности.

Каждый современный преподаватель на стадии развития современной науки (психологии и педагогики) уже твердо знает, какими знаниями, умениями и навыками должен овладеть студент в процессе профессионального образования. Как правило, каждых из них уверен в правильности выбора своих методов, в основательности и надежности учебного материала и т.д. Поэтому в ходе нашей педагогической деятель-

ности была принята попытка апробации такого дидактического средства как ***карт языковой мобильности***.

Карточка языковой мобильности (КЯМ) *– это социально-образовательная характеристика студента, с учетом его языковых способностей и участия в общественной жизни образовательного пространства.* КЯМ помогают преподавателю, сотруднику высшего учебного учреждения определить уровень интеграции студента, а также своевременно оказать помощь, если она необходима, направляя и устраняя проблемы, барьеры интеграционного социально-образовательного процесса.

По нашему мнению, создание и ведение КЯМ во всех российских вузах имеет особое значение. С одной стороны, специфические потенциалы, например, студента-иностранца, отраженные в индивидуальных картах языковой мобильности могут стать стержнем выбора образовательного пространства, определения и заполнения его свободного времени. С другой стороны, стать источником преодоления недостатков имеющихся в наличии как в любом производственном, в нашем случае образовательном процессе. Для оптимизации качества интегративного процесса вся информация в ведении КЯМ должна быть согласованна со студентами и добровольна.

Как показывает практика, такие добровольные индивидуальные карточки языковой мобильности помогают преподавателям изучить особенности личности студента, его заинтересованность в учении, познавательной языковой деятельности.

Нами была предпринята попытка создания карточек языковой мобильности для каждого студента, в которых прослеживается языковая интеграция и учебная активность студента (Рисунок 1).

В КЯМ входил возраст, страна, период проживания на территории РФ, уровень языковой подготовки. Индивидуальные карточки языковой мобильности обновлялись каждое полугодие, что давало возможность преподавателям проследить интегративный уровень каждого студента, индивидуализировать и разнообразить методы обучения в группах.

Использование карточек языковой мобильности и вышеперечисленных методов модернизации современного образования позволили достичь следующих результатов (Рисунок 2):



Рисунок 2 - **Интегративное обучение с учетом инновационных дидактических средств обучения**

Рисунок 1 - **Карта языковой мобильности**

Карта языковой мобильности
(заполняется и пополняется в процессе обучения):

1. ФИО:
2. Год рождения:
3. Страна:
4. Родной язык:
5. Иностранный язык (язык образовательного процесса):
6. Уровень владения иностранным языком:

Самостоятельное определение уровня языковой интеграции (по материалам свободной энциклопедии Википедии):

	Я хорошо умею:	**Я еще не могу:**
Понимаю и могу употребить в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач. Могу представиться/ представить других, задавать/ отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе. Могу участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь.	Дата заполнения: Дата заполнения:	Дата заполнения: Дата заполнения:
Понимаю отдельные предложения и часто встречающиеся выражения связанные с основными сферами жизни (например, основные сведения о себе и членах своей семьи, покупках, устройстве на работу и т. п.). Могу выполнить задачи, связанные с простым обменом информацией на знакомые или бытовые темы. В простых выражениях могу рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные аспекты повседневной жизни.	Дата заполнения: Дата заполнения:	Дата заполнения: Дата заполнения:
Понимаю основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учёбе, досуге и т. д. Умею общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка. Могу составить связное сообщение на известные Могу описать впечатления и обосновать свое мнение и планы на будущее.	Дата заполнения: Дата заполнения:	Дата заполнения: Дата заполнения:
Понимаю объемные сложные тексты на различную тематику, распознаю скрытое значение. Говорю спонтанно в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов. Гибко и эффективно использую язык для общения в научной и профессиональной деятельности. Могу создать детально выстроенное сообщение на сложные темы,.	Дата заполнения: Дата заполнения:	Дата заполнения: Дата заполнения:
Понимаю практически любое устное или письменное сообщение, могу составить связный текст, опираясь на несколько устных и письменных источников. Говорю спонтанно с высоким темпом.	Дата заполнения:	Дата заполнения:

7. « ***Я в процессе обучения.*** » Отметьте то, что подходит именно Вам.

	Чаще всего	**Иногда**	**Почти никогда**	**Я не знаю**
У меня хорошие оценки (успехи) по грамматике	1. 2. 3.[1]			
Я хорошо запоминаю новые слова	1. 2. 3.			
Я делаю ошибки в процессе говорения и расстраиваюсь	1. 2. 3.			
Я злюсь, если преподаватель не исправляет ошибки в процессе говорения	1. 2. 3.			
Я говорю лучше по заранее подготовленному, написанному…	1. 2. 3			
Я хотел (а) бы иметь больше времени для обдумывания и конструкции предложений перед началом говорения	1. 2. 3.			
Я посещаю занятия с удовольствием	1. 2. 3.			
Я понимаю многое в процессе общения с носителем языка	1. 2. 3.			
Весь новый учебный материал я учу наизусть	1. 2. 3.			

Подсчет общего количества баллов:

Чаще всего: 3 пункта
Иногда: 2 пункта
Почти никогда: 1 пункт
не знаю: 0 пунктов
Общее количество баллов: ……пункты.*

[1] По материалам: Ute Rampillon, Aufgabentypologie zum autonomen Lernen, © 2000 Max Hueber Verlag, Ismaning, ISBN 3-19-001638-0

Таким образом, информатизация системы образования, наряду с оснащением образовательных учреждений современными техническими средствами предусматривает реорганизацию работы преподавателя и совершенствование форм, методов и технологий обучения.

Сравнительный анализ показателей данных диаграмм свидетельствует, что в экспериментальных группах в результате применения новых дидактических средств (КЯМ) в процессе обучения произошел заметный рост коммуникативной компетенции на иностранном языке. Студенты данных групп умеют вести беседу на темы, которые представляют интерес, выражать свое мнение, адекватно реагировать на высказывание собеседника.

Особенно значительное увеличение показателей языковой интеграции студентов произошло по таким критериям, как умение проводить деловые совещания, общительность, владение невербальными средствами общения, коммуникативные способности, владение навыками самоконтроля, что является важными профессиональными качествами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В., Тряпицына А.П. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя / Под общ. ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 290с.

2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. СПб: Издательство «Питер», 2000. 304с.

3. Ute Rampillon, Aufgabentypologie zum autonomen Lernen, Max Hueber Verlag, Ismaning, 2000.

THE CARD OF LINGUISTIC MOBILITY-AS A DIDACTIC RESOURCE OF FOREIGN STUDENTS SUCCESSFUL INTEGRATION

© 2013

O.S. Leichtling, Lecturer, Department of Romance and Germanic languages

Moscow State Humanitarian and Economic Institute, Moscow (Russia), leichtik@yahoo.de

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ С ПОМОЩЬЮ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОГО МЕТОДА

© 2013

Т.Е. Лифанова, кандидат педагогических наук кафедры социальной работы и социального права,

ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» филиал в г. Брянске, (Россия), lifanovargsu@mail.ru

Начало XXI века в России ознаменовано стремлением к обеспечению благополучного и защищенного детства, что стало одним из основных национальных приоритетов России. Проблемы детства и пути их решения нашли свое отражение в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года [1, 2].

В 2012 при Президенте Российской Федерации был создан Координационный совет по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы, назначение которого - обеспечение взаимодействия органов государственной власти различного уровня, общественных объединений, научных и других организаций при рассмотрении вопросов, связанных с реализацией Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы. Цель данной стратегии – «определить основные направления и задачи государственной политики в интересах детей и ключевые механизмы ее реализации, базирующиеся на общепризнанных принципах и нормах международного права» [3].

В результате осуществления стратегии должны осуществиться позитивные тенденции увеличения рождаемости и снижения детской смертности, улучшения социально-экономического положения семей с детьми, повышения доступности образования и медицинской помощи для детей, увеличения числа устроенных в семьи детей, оставшихся без попечения родителей.

Данной цели служит и ценностно-ориентированная программа для молодежи по профилактике рискованного поведения, и формированию ответственного отношения к созданию семьи и воспитанию детей «Дорога к дому».

Целью программы является профилактика социально-опасных явлений среди молодежи через формирование конструктивной семейной и родительской позиции, ориентированной на здоровье и основанной на традиционных духовно-нравственных ценностях, личностной зрелости как готовности принимать ответственность в построении семейных и детско-родительских отношений.

Достижение данной цели требует решения таких задач, как

а) создание условий для осознания важности традиционных духовно-нравственных ценностей как опоры при создании семьи и воспитании детей;

б) создание условий для понимания необходимости построения гармоничных, конструктивных, доверительных, поддерживающих взаимоотношений внутри семьи для здоровья каждого из ее членов;

в) создание условий для осознания ключевой роли семьи в профилактике социально-опасных явлений;

г) формирование представления об ответственности родителя за развитие здоровой личности ребенка;

д) формирование психологической компетентности как важного ресурса для построения гармоничных внутрисемейных отношений и воспитания здоровых детей [4].

Образовательная среда высшего учебного заведения в России должна способствовать созданию условий для решения данных задач, так как именно молодежь является основой будущего гражданского общества России. Для студенческой молодежи родительство – это не актуальный, а будущий этап их жизни, которому предшествуют этапы выбора партнера и создания семьи. Поэтому при работе с данной целевой группой возникает необходимость обращаться к проблемам построения, поддержания и развития семейных отношений, которые впоследствии станут залогом формирования конструктивной родительской позиции. Для этого необходимо создать условия для:

- развития у молодых людей навыков коммуникации, рефлексии, творческого самовыражения;

- осознания себя как уникальной и полноправной личности со своими взглядами, убеждениями, ценностями;

- принятия другого человека как уникальной личности и построения отношений с ним на основе взаимопонимания, сотрудничества и поддержки;

- формирования навыков принятия ответственности за свои действия, отношения с другими людьми и свою жизнь;

- формирования навыков самопомощи и взаимопомощи в конфликтных и иных потенциально опасных ситуациях;

- анализа социальных стереотипов, разрушительных или опасных для благополучия молодых людей и их будущего;

- осознания опыта, полученного в родительской семье.

В филиале Российского государственного социального университета в г.Брянске в рамках функционирования учебной лаборатории кафедры социальной работы и социального права преподаватели и студенты прошли тренинговое обучение по программе подготовки молодежи к семейной жизни «Дорога к дому». Авторы и разработчики программы: группа ученых г. Москвы, г. Санкт-Петербурга, г. Брянска: Сирота Н.А. (Москва), Воробьева Т.В. (Москва), Рыдалевская Е.Е (Санкт-Петербург), Яцышин С.М. (Санкт-Петербург), Микляева А.В. (Санкт-Петербург), Кудрявцева Н.В. (Брянск) [4].

Для апробации эффективности программы был проведен тренинг (18 занятий) со студентами 5 курса факультета социальной работы (ноябрь-март 2012). Целью данного тренинга является профилактика социально опасных явлений среди молодежи через формирование конструктивной семейной и родительской позиции, которая ориентирована на здоровье и основывается на традиционных духовно-нравственных ценностях, личностной зрелости как готовности принимать ответственность в построении семейных и детско-родительских отношений.

Содержание программы структурировано вокруг ключевых проблем молодого возраста, подготовки к созданию семьи, рождению и воспитанию детей. Программа рассчитана на 18 занятий. Темы занятий представляют несомненный интерес:

- «Кто Я? Я – Личность» («Я сейчас», «Я из прошлого», «Я буду…»);

- «Кто Мы? Мы – Молодежь» («Я и Ты», «Он и Она», «Мы в этом в мире», «Мы выбираем здоровье»);

- «Семья» («Мой род», «Моя семья», «Быть семьей»);

- «Наши дети» («Размышление», «Ожидание и рождение», «Развитие», «Воспитание»);

- «Наши ценности» («Наши ценности», «В поисках смысла»).

В процессе тренинговых занятий была проведена оценка духовно- нравственных изменений с помощью психосемантического метода – метода свободного ассоциативного ряда. Для определения исходного уровня этических представлений участников и определения эффективности работы по программе был проведен ассоциативный эксперимент среди студентов 5 курса факультета «Социальная работа» БФ РГСУ. Участникам было предложено написать пять-семь слов, которые первыми приходят им в голову в связи со следующими понятиями: семья, брак, любовь, родитель, здоровье.

Первый этап эксперимента проводился на «Вводном занятии» программы. Второй этап – на занятии №17 «Ценности». Анализ полученных результатов проводился с помощью психосемантического метода – метода свободного ассоциативного ряда, в ходе которого каждое слово-стимул классифицируется по тому, насколько ассоциации на это слово-стимул отражают содержание программы. Анализируется глубина данных представлений, для чего полученные ассоциативные ряды сравниваются с

«основными понятиями», анализируемыми в рамках каждого занятия. Показателем эффективности программы является расширение этических представлений, включение в них новой по сравнению с первоначальным содержанием ассоциативных рядов проблематики.

Подсчитав процентное соотношение категорий внутри каждого понятия, мы получили следующие результаты. Например, к слову-стимулу «Семья» участники дали следующие ассоциации:

- на первом занятии категория «уважение» встречается 8 раз (11%). На заключительном занятии данная категория встречается 4 раза (5,7%);
- на первом занятии категория «помощь» встречается 1 раз (1,4%). На заключительном занятии данная категория встречается 3 раза (3,8%);
- на первом занятии категория «забота» встречается 3 раза (4%). На заключительном занятии данная категория встречается 7 раз (9,6%);
- на первом занятии категория «поддержка» встречается 1 раз (1,4%). На заключительном занятии данная категория встречается 1 раз (1,4%);
- на первом занятии категория «ответственность» не встречается. На заключительном занятии данная категория встречается 7 раз (9,6%).

Также были проанализированы остальные слова - стимулы.

Ниже представлена таблица результатов, полученных с помощью психосемантического метода.

Слово-стимул	Категория	Показатели содержательного наполнения	
		«Вводное занятие» (%)	Занятие №17 «Ценности» (%)
Семья	Уважение	11	5,7
	Помощь	1,4	3,8
	Забота	4	9,6
	Поддержка	1,4	1,4
	Ответственность	0	9,6
Брак	Любовь	16,4	21
	Взаимоуважение	7,4	2,7
	Терпение	2,9	2,9
	Компромисс	0	0
	Забота	2,9	2,9
Любовь	Уважение	5,9	7,1
	Забота	4,4	6,3
	Ответственность	1,4	2,2
	Принятие	0	4,4
Родитель	Ответственность	14,7	17,9
	Самопожертвование	0	0
	Поддержка	4,9	10,2
	Труд	0	0
	Ценность	0	0
Здоровье	Ценность	0	0
	Забота	2,6	6,6
	Ответственность	5,5	10
	Возможности	0	0

Остальные ассоциации не отражают содержание программы.

В итоге мы можем проследить увеличение процентного соотношения в боль-

шинстве категорий. Это свидетельствует о том, что участники получили более глубокие представления о здоровых супружеских и детско-родительских отношениях, переосмыслили свои духовные ценности и установки, поведенческие стратегии, стали стремиться к духовному преображению и стали формировать новые, осмысленные нравственно-этические формы поведения.

Построение своей жизни с учетом глубоко нравственных духовных ценностей, таких как ответственность, свобода, любовь, дружба, семья, уважение и др., является неотъемлемой частью развития здоровой личности, а передача этих ценностей детям и внукам способствует формированию здоровых поколений. Не это ли является в конечном счете одной из самых главных задач человечества?

Программа «Дорога к Дому» ориентирована, прежде всего, на формирование у молодых родителей духовного начала. В качестве системы нравственных ориентиров молодым людям предлагаются принципы православной этики, которые способны стать для них руководством к конструктивному самоопределению. Однако поскольку программа рассчитана на массовые учебные заведения (ВУЗы, СУЗы), где обучается молодежь различных вероисповеданий, организационные формы работы носят сугубо светский характер. Важно подчеркнуть, что программа ни в коем случае не является инструментом обращения кого бы то ни было в христианскую веру: ее основная задача – способствовать духовному развитию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [электронный ресурс] // Гарант: Информационно-правовой портал : [сайт]. – Режим доступа: base. garant.ru›194365/ (28.10.2013)

2. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года [электронный ресурс] // Гарант: Информационно-правовой портал : [сайт]. – Режим доступа: http://base.garant.ru/191961/ (28.10.2013)

3. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы [электронный ресурс] // Гарант: Информационно-правовой портал: [сайт]. – Режим доступа: base. garant.ru›70183566/ (30.10.2013)

THE FORMATION OF FAMILY VALUES. PSYCHOSEMANTIC METHOD FOR STUDENTS

© 2013

E.T. Lifanova, The candidate of pedagogical sciences, the Department of Social Work and Social Law

Russian state social university branch in Bryansk, (Russia), lifanovargsu@mail.ru

УДК 316.74

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

© 2013

Е.В. Неборский, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», Ижевск (Россия),
neborskiy@list.ru

Процессы, происходящие в системе высшего образования в России, затронули не только педагогическую и психологическую стороны вопроса. Междисциплинарные исследования такого объекта, как университет, как система высшего образования, позволяют взглянуть на проблему шире, учесть специфику объекта, особенности условий его функционирования и перспектив развития, обнаружить скрытые конфликты. Система образования, являясь социальным институтом, не может изучаться без учета категории социального, поскольку именно система образования обеспечивает воспроизводство человеческого капитала.

Для российских университетов, вступивших в сложный процесс реформирования, когда с одной стороны существует необходимость сохранения социально-культурных смыслов и ценностей, а с другой – вынужденная конкуренция с другими университетами мира, становится очевидной потребность в междисциплинарном изучении условий, необходимых для полноценного функционирования университета. Изучение перспектив развития российских университетов, прежде всего, требует определения смысловой и ценностной сферы системы высшего образования, т.е. социокультурного контекста. С этой целью было проведено глубинное интервью с экспертом в области образования, профессором, доктором наук, занимающейся вопросами образования и развития университетов более чем 25 лет, имеющей опыт руководства в должности проректора, чья деятельность была напрямую связана со стратегическим развитием одного из региональных университетов.

Отправной точкой для интервью послужил вопрос: «*В чем заключается миссия университета?*» Простой на первый взгляд вопрос, в действительности, не так легок, он определяет сущность университета, его целевое предназначение, а здесь мнения экспертов часто расходятся. Еще Б. Риддингс отмечал, что университет более не связан с судьбой национального государства, так как перестает выступать в роли изготовителя, защитника и распространителя идеи национальной культуры [3, с. 6]. Есть ли, в таком случае, необходимость поддержки университетов? Финансирование национальными государствами проектов, результаты которых будут использованы далеко за пределами отдельно взятого государства?

Аргументом в пользу такой позицииявляется тот факт, что развитие собственных ресурсов, в том или ином виде, если уж и не обеспечит доминирование государства в конкретной отрасли, то даст конкурентное преимущество. По этой причине эксперт однозначно отвечает, что миссия университета заключается «*в развитии человеческого капитала личности и государства*», ведь именно в этом состоитценностно-смысловая суть университета, как института высшего образования – воспроизвести и приумножить человеческий капитал.

Слияние образования с научной составляющей, развитие творческого, в самом широком смысле этого слова, потенциала студентов, поскольку именно они, в будущем, окажутся в новых, неизвестных для профессуры условиях, и «работа по шаблонам» не даст им возможности решать возникающие задачи. В качестве примера, мож-

но сказать, что одной из проблем, помешавших реализации Болонского процесса, стала сосредоточенность участников на унификации образовательных программ и уход от философских, концептуальных оснований университета [1], т.е. того самого воспроизводства человеческого капитала.

Для этого необходимо, в том числе, сбалансированное формирование программ обучения: «*Первые год-полтора*[изучать]*общетеоретические и общекультурные дисциплины. Обязательно для всех – дисциплины по базовым компьютерным программам, продвинутый уровень английского языка, основы предпринимательства и маркетинга. Обучения навыкам проведения самостоятельных исследований*». Именно таких навыков, как самостоятельность и умение коммерциализироватьсвой продукт, по мнению многих экспертов, не хватает современным российским студентам, о чем часто говорят на семинарах и научно-практических конференциях. И, тем не менее, не во всех университетах страны, в процессе обучения, этому уделяется должное внимание. Эксперт убеждает: потенциал у студентов есть, и они способны быть активными и самостоятельными, но с одной оговоркой: «*Если предшествующая социализация, обеспечиваемая семьей и школой, закрепляла ценности саморазвития и целеполагания*». Проблема заключается в том, говорит информант, что «*отсутствие такого рода наглядных образцов, предшествовавшее проживание жизни в потоке обыденности и без усилий целедостижения таких навыков не формирует и не мотивирует на получение собственных результатов*».

Сбалансированная образовательная программа, когда «*фундаментальные и общекультурные дисциплины*[преподаются]– *в начальный период университетской подготовки, со все большим смещением в прикладные и специализированные курсы в завершающий период*», облегчит университетам их непосредственную задачу: подготовку студентов в сложных условиях сегодняшнего дня. «*Сэндвич-обучение: аудиторное, практика, самообразование*». Продуктом, по мнению эксперта, должен стать выпускник, «*систематически подготовленный по широкому спектру образовательных модулей, с высоким уровнем культуры и ответственности*». Он должен осуществлять «*профессиональную деятельность по специальности и в сопредельных областях*», то есть уметь выполнять функции в рамках не только своей профессии. Сегодня это одно из важнейших условий – научный прогресс, социокультурные изменения в процессе глобализации, развитие мировой экономики, приводят к возникновению новых проблем, процессов и феноменов. В таких условиях неопределенности среды и придется работать будущим выпускникам. М. Кастельс описывал современное общество, как сетевое общество, с отсутствием центра, где связи осуществляются иерархически, а знания и информация становятся главным фактором воспроизводства экономики [4]. Поэтому очень важно, чтобы выпускник обладал «*способностью к инновационной деятельности без образцов*», а университет «*закреплял мотивацию на самообразование в течение жизни*».

Процессы глобализации сопровождаются, в том числе, и миграционными процессами, процессами интернационализации системы высшего образования. Важным инструментом для академического, научного и социально-культурного взаимодействия, на сегодняшний день, является английский язык. «*Современный английский – аналог латыни в средневековых университетах, механизм, обеспечивающий академическую мобильность всех участников образовательно-исследовательского взаимодействия*». По этой причине «*английский* [язык] *должен быть представлен на всех курсах обучения, с возможностью на старших курсах сдачи сертификационных экзаменов и прохождением ряда дисциплин на английском языке с приглашением веду-*

щих зарубежных преподавателей». По мнению эксперта «*хорошим решением является также прохождение параллельной подготовки по согласованным программам российского и зарубежного университетов, с выдачей двойных дипломов*». Безусловно, многие российские университеты стараются привлечь иностранных коллег-профессоров для преподавания и, тем самым, повысить престиж учебного заведения. И в этом случае было бы трудно не согласиться с экспертом.

Сегодня перед российскими университетами стоит огромное количество проблем: неустроенность инфраструктуры, старение профессорско-преподавательского персонала, особенно в региональных университетах, не соответствующая нагрузке оплата труда, чрезмерная бюрократическая нагрузка и многое другое. Р. Мертон, в частности, одной из угроз развития науки считал ее подчинение другим социальным институтам, прямой контроль с их стороны [2, с. 758]. Если говорить об университетской науке и образовании, то подобный тотальный контроль будет вредить академической свободе и воспроизводству творческого потенциала студентов хотя бы потому, что не всякий творческий результат, будь то научный продукт или образовательное знание, может быть адекватно измерен и оценен. Например, согласно данным некоторых отделов технологического лицензирования ведущих университетов США, примерно 5% всех регистрируемых патентов на научные изобретения дают серьезный экономический эффект, покрывая, тем самым, и издержки на другие 95% патентов.

На вопрос: «*Как Вы думаете, что мешает, а что помогает развиваться университетам сегодня?*», эксперт дает развернутый ответ. «*Отношение к образованию, включая и высшее, как к сфере остаточного затратного финансирования. Низкая оплата труда преподавателей уже привела к феминизации высшей школы и отказу наиболее талантливых выпускников связывать свои профессиональные интересы с занятостью в университетах. Сценарий сохранения преимущественно государственного финансирования с коммерциализацией наукоемких сервисов, например, как это делается повсеместно на Западе, – с открытием университетских медицинских клиник, юридических консультаций, инженерно-технологических парков, коворкингов, центров прототипирования, центров коллективного пользования, – существенно увеличивающих внутренние университетские бюджеты. У нас же пока фантазии и юридических возможностей далее оказания платных образовательных услуг – не хватает. Абсолютно ошибочный и бесперспективный – компетентностный тренд*».

Между тем, решение текущих проблем отнюдь не гарантирует успешного развития в перспективе. Уже сегодня можно наблюдать процесс концентрации большей части ресурсов в федеральных университетах страны. Нечто похожее происходило в Японии, в 1980-х годах, когда правительство старалось концентрировать ресурсы для интенсификации научного развития, создавая целые научные города – технополисы. Но смогут ли федеральные университеты России, в дальнейшем, конкурировать с мировыми университетами, когда Россия вступила в Болонский процесс и открыла доступ российским студентам для беспрепятственной академической миграции? Что будет происходить с институтом высшего образования через 10 лет? Через 20 лет? Через 50 лет? Конечно, ответить на эти вопросы однозначно трудно, но можно отчетливо проследить такие перспективы, как ужесточение конкуренции между ведущими университетами мира и изменение форм обучения, внедрения в них интерактивных технологий.

«*При условии отсутствия глобальных катастроф, через 10 лет – обвальное вхождение на образовательный рынок университетов с мировыми брендами, широкое предложение дистантных образовательных модулей для разных потребитель-*

ских аудиторий. Через 20 – утрата традиционными университетами лидерских позиций, переход к образовательным программам глобального университета на основе 3D и Интернет-технологий, формирование высокотехнологичных спрофилированных образовательных центров глобальными корпорациями. Через 50 лет – резкая поляризация элитной и массовой подготовки, в первом случае – на уровне высокотехнологичного обучения принципам создания новых технологий и инновационных продуктов, во втором – на уровне потребления и сервисного сопровождения. Вероятно, и для первой категории это будут университеты без стен, предлагающие пакетные облачные программы, либо с использованием еще не известных нам технологий и тьюторским программным сопровождением. Для второй – дипломы будут не нужны, исключительно сертифицированные практические навыки по результатам освоения краткосрочных дистантных модулей».

Можно соглашаться с экспертом, либо оспаривать ее аргументы, одно остается очевидным: российским университетам еще предстоит сложное испытание. И это с учетом вхождения России в Болонский процесс, усилением информационных технологий, развитием дистанционного формата образования. В этой связи социальная категория, социально-культурные и междисциплинарные исследования высшего образования и университета, в частности, помогут наметить перспективы, а возможно и создать инструменты для форсированного развития отечественной высшей школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ладыжец Н.С. Университетский барометр евросообщества // Вестник Удмуртского Университета. Ижевск: Удмуртский Университет, 2012. №3. С. 3-6.

2. Мертон Р. Социальная структура и социальные процессы. М.: АСТ, 2006. С. 780.

3. Риддингс Б. Университет в руинах. Минск: БГУ, 2009. 248с.

4. Castells M. The Information Age, Volumes 1–3: Economy, Society, Culture. UK: Wiley-Blackwell, 1999. 1488p.

SOCIO-CULTURAL CONTEXT OF RUSSIAN UNIVERSITIES

© 2013

E.V. Neborskiy, PhD, Senior Lecturer

Udmurt State University, Izhevsk (Russia), neborskiy@list.ru

УДК 159.923.2

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА САМООПИСАНИЙ

© 2013

Я.Л. Неверова, студентка 4 курса психологического факультета

Соликамский государственный педагогический институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Соликамск (Россия), www.yana17.06@mail.ru

Известные в науке механизмы изменения и утраты профессиональной идентичности как педагогов-профессионалов, так и студентов педагогического вуза или будущих педагогов (Н.Н. Егорова, Е.П. Ермолаева, Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, Л.Б. Шнейдер и др.), не раскрывают в полном объёме происходящих в реальной педа-

гогической деятельности закономерностей, обусловленных всей совокупностью социальных (а не только профессиональных склонностей и способностей) условий и собственного опыта профессионала, а также не определяют психологические особенности профессионально отчуждённой личности.

Профессиональное отчуждение как потеря профессиональной идентичности – это феномен, несущий не только негативные, но и позитивные личностные и социальные функции. Отчуждение, являясь механизмом социализации, персонализации, самоопределения, позволяет профессионалу проанализировать свой опыт и в дальнейшем его присваивать, управлять самим собой, заново «обретать» себя, свою профессиональную идентичность.

Важность исследования социальной идентичности, к которой относится и профессиональная идентичность, имеет несколько предпосылок. Во-первых, особенности активности индивида, её действия во всех сферах жизнедеятельности во многом зависят от того, из какой социальной позиции она действует, причём значимым оказывается то, как эта позиция видится самому носителю, т.е. его социальная идентичность. Во-вторых, в период крупных структурных перемен в обществе происходит смена сложившихся ранее идентичностей, формирование новых, восстановление разрушенных, исчезновение некоторых прежних идентичностей [3].

В связи с этими предпосылками и, исходя из цели нашего исследования, возникает проблема поиска методов для изучения профессиональной идентичности.

Как указывает Н.Н. Егорова, методологически важным представляется положение о том, что идентичность, представляемая респондентами в самоописаниях, самоповествованиях, графических проекциях корректируется реально существующим социальным контекстом. Таким образом, исследователь, анализируя полученный от респондентов эмпирический материал, анализирует не признаки переживаемой личностью идентичности, а с особенностями представления другим людям или предъявлением идентичности. Идентичность выявляется, когда человек начинает рассказывать о себе. Таким образом, идентичность можно представить как непрерывный диалог различных внутренних позиций личности с социальным и экзистенциальным миром [1, с. 77].

В связи с этим для изучения психологических особенностей идентичности, в том числе профессиональной, студентов педагогического вуза нами был использован тест двадцати утверждений самоотношения Twenty Statements Attitude Test (авторы – М. Кун, Т. Мак – Партланд) или так называемый тест «Кто Я?».

Основанием для определения единиц контент-анализа ответов респондентов с целью выявления у них определённых типов социальной идентичности и индикаторов или признаков данных типов идентичности, послужили результаты, полученные Егоровой Н.Н. в исследовании психологических особенностей профессионального отчуждения педагогов [2].

Автором было выделено восемь типов идентичности личности и соответствующие им категории, обозначаемые буквами:

А – профессиональная идентичность;

Б – социально – демографическая идентичность;

В – идентичность, проявляющаяся в описаниях эмоциональных состояний индивида;

Г - семейная идентичность;

Д – идентичность, проявляющаяся в увлечениях и привычках индивида;

Е - идентичность, проявляющаяся в позитивных самоописаниях индивидуальности;

Ж - идентичность, проявляющаяся в отрицательных самоописаниях индивидуальности;

З – идентичность, для раскрытия содержания которой были привлечены необычные понятия или «Мифическое Я».

В исследовании принимали участие 42 испытуемых, студентов первого и второго курсов педагогического вуза. Деление выборочной совокупности на группу профессионально идентичных будущих педагогов и студентов - будущих педагогов с признаками профессионального отчуждения проводилось на основе наличия в ответе респондента понятий категории «А-профессиональная идентичность». В группу профессионально идентичных студентов вошли испытуемые, в ответах которых встречалась данная категория. В группу студентов с признаками профессионального отчуждения вошли респонденты, в ответах которых данная категория отсутствовала.

При проведении данной методики мы выяснили, что из 42 испытуемых лишь 8 идентифицируют себя с выбранной педагогической профессией, что составляет примерно 19 % от общего числа респондентов, остальные 34 студента являются отчужденными.

Далее был проведён анализ самоописаний испытуемых по всем выделенным нами единицам контент-анализа и сравнительный анализ данных в группе профессионально идентичных студентов и студентов педагогического вуза с признаками профессионального отчуждения.

Таблица 1 - **Сводная таблица данных изучения типов идентичности в группах профессионально идентичных и «отчуждённых» студентов, (%)**

№ п / п	Тип	Название типа идентичности	«Идентичные» студенты	«Отчуждённые» студенты
2	Б	Социально – демографическая идентичность	87.5 %	94.1 %
3	В	Идентичность, проявляющаяся в описаниях эмоциональных состояний индивида	75 %	73.5 %
4	Г	Семейная идентичность	100 %	52.9 %
5	Д	Идентичность, проявляющаяся в увлечениях и привычках индивида	62.5 %	85.3 %
6	Е	Идентичность, проявляющаяся в позитивных самоописаниях индивидуальности	87.5 %	76.5 %
7	Ж	Идентичность, проявляющаяся в отрицательных самоописаниях индивидуальности	50 %	50 %
8	З	Идентичность, для раскрытия содержания которой были привлечены необычные понятия	25 %	11.8 %

Анализ полученных данных в группах профессионально идентичных и «отчужденных» студентов показал следующее. Наиболее встречающимися категориями в обеих группах являются: «Г - семейная идентичность»; «Е - идентичность, проявляющаяся в позитивных самоописаниях»; «Б - социально – демографическая иден-

тичность»; «Е - идентичность, проявляющаяся в отрицательных самоописаниях» и «В - идентичность, проявляющаяся в описаниях эмоциональных состояний индивида».

В самоописаниях профессионально идентичных студентов, которые писали о своей будущей профессиональной деятельности, присутствуют такие высказывания, как «возможно, педагог в будущем», «будущий педагог», «будущий работник», «будущий преподаватель», которые, очевидно, свидетельствуют о формирующейся профессиональной идентичности студентов педагогического вуза как будущих педагогов-профессионалов. В тоже время можно отметить в самопрезентации этих студентов некоторые противоречивые тенденции. Так, например, студенты отмечают у себя любовь к детям и при этом говорят о своей замкнутости, вспыльчивости и о боязни брать на себя ответственность. Вероятно, это связано с тем, что у испытуемых ещё недостаточно сформирован объективный образ будущей профессии, либо у них не совсем верное представление о профессионально важных качествах педагогической деятельности и необходимых для нее качеств.

В категорию «Г - семейная идентичность» вошли довольно распространенные высказывания, которые показывали социальные роли студентов в семье: «дочь», «дочь родителей», «сын», «сестра», «племянник». Присутствовали также высказывания эмоционально окрашенного отношения к своей семье: «любимые родители», «счастливая семья», «лучший сын» и т.д.

Много использовалось эпитетов, с помощью которых студенты педагогического вуза характеризуют себя как любимых, верных, счастливых. В самоописаниях профессионально идентичных студентов присутствовали высказывания, показывающие их ориентированность на будущие социальные роли: «будущая мама», «будущий папа», «будущая жена», что может говорить о том, что у студентов сформированы представления о своих социальных и семейных ролях.

В категорию «Е - идентичность, проявляющаяся в позитивных самоописаниях» вошли общепринятые высказывания и социально одобряемые качества личности: добрая, ответственная, пунктуальная, обязательная, исполнительная, трудолюбивая, отзывчивая, доброжелательная, целеустремленная, коммуникабельная. Также вошли такие качества, как: «любовь к детям», «привязывающаяся к людям», «умею выслушать», «храню секреты», «говорю все в лицо», «душа компании». Исходя из полученных данных, видно, что испытуемые активно используют в описании себя положительные и общепринятые качества, таким образом, демонстрируют наличие у себя качеств, соответствующим принятым в обществе правилам и установкам.

В категорию «Б - социально – демографическая идентичность» вошли высказывания, которые отражают представления человека о самом себе с точки зрения социально-демографических характеристик («человек», «существо», «личность», «индивидуум», «соседка по комнате», «друг»), его гендерной идентичности («девушка», «парень»), социальной позиции в обществе («гражданка РФ», «студентка СГПИ», «гражданин своей страны»). В принципе категория является довольно субъективным отражением восприятия себя, так как высказывания не отражают личностного и индивидуального описания себя как личности.

В категорию «Ж - идентичность, проявляющаяся в отрицательных самоописаниях» вошли следующие высказывания: «инфантильная», «вредная», «ленивая», «эгоистичная», «вспыльчивая», «обидчивая», «зацикливающаяся». Также присутствуют такие высказывания, как «многих раздражаю», «человек, которого не понимают», «человек с заниженной самооценкой», «быстро прощаю», «все принимаю близко к сердцу» и т.д.

В категорию «В - идентичность, проявляющаяся в описаниях эмоциональных состояний» вошло немного высказываний. Вероятно, это связано с нежеланием студентов показывать свои эмоциональные переживания, поэтому респонденты отвечали стандартными фразами: «эмоциональная», «чувственная», «любящая», «любимая», «экспрессивная», «ранимая», «женственная».

В категорию «Д - идентичность, проявляющаяся в увлечениях и привычках» вошли также традиционные высказывания, связанные с любимым видом активности («люблю танцевать», «люблю хоккей»), поведения, увлечений, (меломан, лирик, люблю музыку, повар и т.д.).

В категорию «З – идентичность, для раскрытия содержания которой были привлечены необычные понятия» вошло также немного высказываний: «щенок или котенок», «зайчонок», «солнышко», «звезда». Данные высказывания носят ассоциативный характер. Некоторые испытуемые только в конце своего самоописания использовали несколько таких метафор. Вероятно, большему числу испытуемых присуще описание себя распространенными и принятыми в социальном окружении фразами и высказываниями. Из результатов также видно, что у профессионально идентичных студентов количество метаморфичных высказываний больше, чем у «отчужденных». Вероятно, это показывает более развитое образное воображение профессионально идентичных студентов, либо свидетельствует о более высокой демонстративности данных респондентов.

Сравнительный анализ количества испытуемых и особенностей самоописаний профессионально идентичных студентов и «отчужденных» студентов, назвавших категорию «Г - семейная идентичность» показал следующее. У профессионально идентичных студентов в отличие от «отчужденных» отмечается большая значимость принадлежности к семье, к выполнению определенных социальных ролей. Это может объясняться тем, что при благоприятных условиях в семье, при доверительных отношениях, у студентов в условиях семейного воспитания сформировались адекватные представления о своих способностях, которые могут быть использованы в той или иной сфере деятельности. Именно учет этих способностей и индивидуальных особенностей может стать основой для формирования образа себя в той или иной профессии, и, как следствие, формирование идентичности в выбранной профессии, в нашем случае, педагогической профессии.

Сравнительный анализ количества испытуемых и особенностей самоописаний профессионально идентичных студентов и «отчужденных» студентов, назвавших категорию «Е - идентичность, проявляющаяся в позитивных самоописаниях» и «Ж-идентичность, проявляющаяся в отрицательных самоописаниях» показал следующие результаты. В позитивных самоописаниях «идентичные» студенты в отличие от «отчужденных» использовали больше положительных личностных качеств. Анализ отрицательных самоописаний показал, что и у «идентичных» и у «отчужденных» студентов количество таких самоописаний приблизительно равно (50%). Это может говорить о том, что студенты описывали себя не только с положительной стороны, но и о том, что у них присутствует самокритичность в оценке своих личностных качеств.

Сравнительный анализ количества испытуемых и особенностей самоописаний профессионально идентичных студентов и «отчужденных» студентов, назвавших категорию «Б - социально – демографическая идентичность» показал в целом высокую значимость как для «идентичных» (87,5 %), так и для «отчужденных» (94%) студентов. Вероятно, испытуемые приняли те предлагаемые им социальные ниши и обязан-

ности, которые они должны выполнять, следствием этого, на наш взгляд, может являться отсутствие инициативности и свободы в принятии решений.

Сравнительный анализ количества испытуемых и особенностей самоописаний профессионально идентичных студентов и «отчужденных» студентов, назвавших категорию «В- идентичность, проявляющаяся в описаниях эмоциональных состояний индивида» показал следующее. В целом количество описаний в обеих группах практически одинаково (75%). Таким образом, профессионально идентичные и профессионально отчуждённые студенты уделяют достаточно много внимания анализу или рефлексии своего эмоционального состояния.

Сравнительный анализ количества испытуемых и особенностей самоописаний профессионально идентичных студентов и «отчужденных» студентов, назвавших категорию «Д -идентичность, проявляющаяся в увлечениях и привычках индивида» показал следующее. В группе «отчужденных» студентов описаний увлечений и привычек больше (85%), чем у «идентичных» (62%). Вероятно, что «отчужденные» студенты в силу своей профессиональной неопределенности активно пробует себя в разнообразных увлечения и меняет виды деятельности, что в дальнейшем может способствовать приоритетному выбору ими в той или иной профессиональной деятельности как альтернативы педагогической.

Сравнительный анализ количества испытуемых и особенностей самоописаний профессионально идентичных студентов и «отчужденных» студентов, назвавших категорию «З – идентичность, для раскрытия содержания которой были привлечены необычные понятия или «Мифическое Я»» показал следующее. У «идентичных» студентов данный тип идентичности встречается в два раза чаще, чем у отчужденных. Это может быть связано с более образным и творческим мышлением «идентичных» студентов, с нестандартным подходом и отношением к себе.

С целью определения степени самопрезентации личности проводился подсчёт общего количества самоописаний, использовавшихся как «идентичными», так и «отчужденными» студентами.

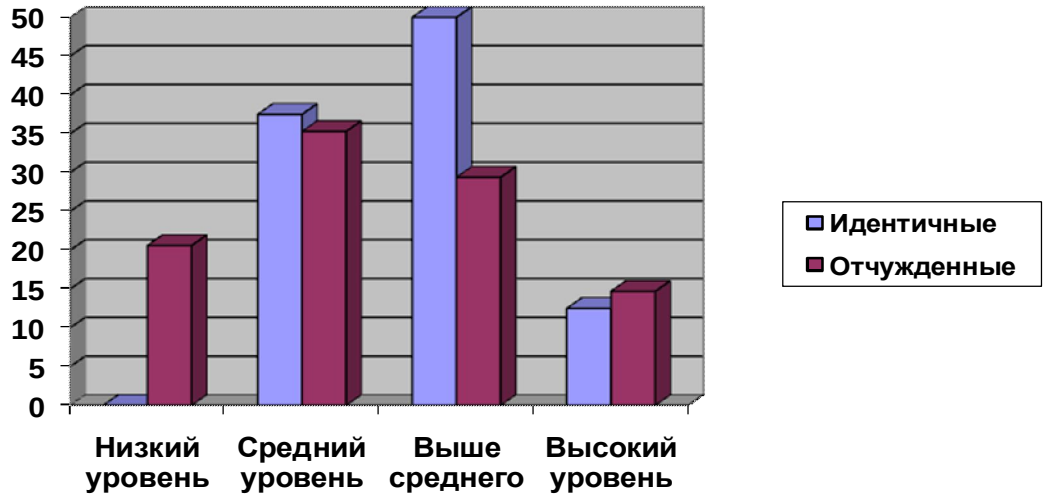


Диаграмма 1 - **Общее количество самоописаний в группах «идентичных» и «отчужденных» студентов педагогического вуза (%)**

Как у «идентичных» студентов, так и у «отчужденных» преобладают выше среднего и средний уровни самопрезентации. В целом же у «идентичных» студентов показатели самопрезентации выше, чем у «отчужденных», в группе которых, в свою очередь, присутствуют респонденты с низким уровнем самопрезентации (20%). Низкий уровень самопрезентации «отчуждённых» студентов может говорить об их неумении или нежелании предъявлять себя окружающим как личность, профессионала, или о низком уровне рефлексии таких студентов.

Таким образом, самоописания по методике «Кто Я?» отражают идентификацию личности как способ решения проблемы – Я – одно, не другое. Любое словесно обозначение предполагает существование своей альтернативы, и в этом отношении дихотомично. В самоописаниях пишутся ответы на внутренние вопросы – Я – это то-то или не то-то? (мать или нет? добрая или не очень? христианин или язычник? и т.п.). Возможно, полученные нами вербальные самоописания студентов педагогического вуза – это тот срез самосознания, в котором происходит решение проблемы, и отражается в нём более актуальная проблема – то, что требует решения, а не просто предпочтения и склонности будущих педагогов.

В данном случае можно утверждать, что профессионально отчуждённые студенты проблему профессионального самоопределения или обретения профессиональной идентичности как будущего педагога в процессе обучения решают с большим трудом. В отличие от профессионально идентичных студентов профессионально отчуждённые с большими затруднениями обозначают своё положение в профессиональном сообществе, больший же смысл они вкладывают в сферу своих увлечений и привычек.

Это, в свою очередь, актуализирует использование в процессе обучения специальных психотехнологий, направленных на своевременную работу по профилактике и преодолению профессионального отчуждения студентов педагогического вуза. Профессиональное отчуждение студентов свидетельствует о проблеме формирования у них профессиональной идентичности, то есть говорит об отсутствии у таких студентов представления о себе как о субъекте педагогической деятельности, ментальном «уходе» таких студентов от ценностей и смыслов профессиональной среды педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Егорова Н.Н. Психологические особенности профессионального отчуждения педагогов: Дис. … канд. психол. наук. Екатеринбург, 2007. 201с.

2. Егорова Н.Н. Результаты исследования профессионально идентичной и профессионально отчуждённой позиции педагогов посредством контент-анализа // Современные направления теоретических и прикладных исследований-2008: Сб. науч. трудов международной научно-практической конференции 15-25 марта 2008. Т.16 Педагогика, психология и социологиям. Одесса, 2008. С. 47-54.

3. Шильштейн Е.С. О ролевом компоненте Я-концепции // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2000. №1. С.30-34.

COMPARATIVE ANALYSIS OF IDEAS ABOUT YOURSELF OF FUTURE TEACHERS ON THE BASIS CONTENT ANALYSIS OF SELF-DESCRIPTION

© 2013

J.L Neverova, student of the faculty of psychological

Solikamsky state pedagogical university (branch), Perm State National Research University, Solikamsk (Russia), www.yana17.06@mail.ru

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

© 2013

А.В. Никитина, старший преподаватель кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВПО «Государственный университет – учебно-научно-производственный комплекс», Орёл (Россия), stasy_e@mail.ru
А.А. Гуцына, старший преподаватель кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВПО «Государственный университет – учебно-научно-производственный комплекс», Орёл (Россия)

Традиционно именно общество и окружающая среда определяли тот или иной образовательный идеал в контексте исторического развития человечества. Социальный заказ всегда определял и определяет форму, средства, методы, цель, задачи подготовки будущих поколений. Нет и не было воспитания, одинаково пригодного для всего человеческого рода. История показывает, например, что воспитание патрициев было не таким, как у плебеев; городское воспитание отличается от сельского, и даже профессиональное воспитание предполагает существенное педагогическое разнообразие, поскольку общество, в целях самосохранения и развития, требует определенного разделения общественного труда. Общество посредством образования и воспитания готовит специализированных работников. В данном контексте педагогика в большей степени зависит от социологии, чем от любой другой науки. Работа известного педагога и социолога Эмиля Дюркгейма, которая так и называется «Педагогика и социология», посвящена рассмотрению тесной связи этих наук. Ученый считает, что «педагогический идеал даже в деталях есть творение общества. Именно оно рисует нам портрет того человека, которым мы должны быть, в этом портрете отражаются все особенности социальной организации» [1].

Авторами в рамках исследования ставится задача определения основных особенностей влияния общества на процесс педагогического взаимодействия на текущем этапе развития. Реализуемый сегодня компетентностный подход по своей сути не является чем-то новым в плане определения целей, задач и содержания высшего образования. Он как вполне оправданная прагматическая реакция на конкретный социальный заказ, предполагает, прежде всего, разработку системы обеспечения качества подготовки будущих специалистов, отвечающую потребностям современного мирового рынка труда.

При этом следует иметь в виду, что компетентностный подход рядом авторов противопоставляется «знаниевому» в смысле передачи учащимся готового знания, в виде информации, сведений и пр. При реализации «знаниевого» подхода преподаватель формулирует общие правила, принципы, алгоритмы, определенные внешне заданными условиями. Обучающие процедуры способствуют надежному запоминанию материала, а учебная деятельность организуется таким образом, чтобы учащиеся имели возможность самостоятельно воспроизводить и применять изученный материал в разнообразных типовых или аналогичных внутрипредметных ситуациях, не требующих новой информации или навыков и умений. В результате учащиеся на достаточно высоком уровне овладевают набором теоретических знаний, но испытывают определенные трудности в практической деятельности, требующей применения этих знаний для решения конкретных профессиональных задач.

Попытки выхода за рамки знаниевой парадигмы, расширения содержания образования не в количественном, а в качественном отношении предпринимались давно, что, прежде всего, отразилось в тех образовательных моделях, которые выдвигались и апробировались в последние десятилетия. Назовем, в первую очередь, культурологическую модель содержания образования, где воплощается идея отражения совокупности основных видов опыта, освоение которого новым поколением обеспечивает преемственность в социокультурном прогрессе. Авторы концепции В.В. Краевский, И.Я. Лернер выделяют четыре разнородных компонента культурного опыта: знания о различных областях действительности, опыт выполнения известных способов деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к объектам и средствам деятельности человека. Освоение опыта способствует последующей социализации выпускника школы. Содержание образования не сводится к набору сведений, подлежащих заучиванию и воспроизведению, а включает целостный блок культуросообразного обучения, т.е. взаимодействия преподавания и учения.

Реализуемый сегодня в Российском образовании с 2003г. компетентностногый подход предполагает не простое получение обучающимися некоторой суммы знаний и умений, а формирование системного набора компетенций. Необходимость формирования такого подхода обусловили объективные требования современной «экономики знания», в которой более значимыми и эффективными для успешной профессиональной деятельности являются не разрозненные знания, а обобщенные умения по решению жизненных и профессиональных проблем, способность с помощью получаемых знаний формировать свой собственный человеческий капитал как накопленный запас знаний, умений и навыков, который реально может быть вовлечен в экономический оборот. Компетентностный подход предполагает усвоение обучаемым не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В результате появляется «эффект синергизма», т.е. цели образования и деятельности человека совпадают. Данная тенденция помогает избегать внутреннего конфликта личности, который может возникать при отсутствии четкого понимания применимости получаемых знаний.

Реализация компетентностного подхода как социального заказа в образовании способствует развитию ряда тенденций, трендов, которые с каждым годом проявляются все более ярко. В настоящее время активность участников образовательного процесса их учебное взаимодействие рассматривается уже как двухстороннее субъект-субъектное взаимодействие, где обе стороны представляют собой полноправные субъекты образовательного процесса. Учебное взаимодействие ранее описывалось стандартной схемой (субъект – объект) S→O, где S - это активный субъект, инициирующий обучение, передающий знание, формирующий умения, контролирующий и оценивающий их. Ученик рассматривался как относительно пассивный объект обучения и воспитания. Учитывая активность участников образовательного процесса, схему учебного взаимодействия в настоящее время имеет смысл рассматривать как двухстороннее субъектно-субъектное взаимодействие S1↔S2 где S1 - учитель (преподаватель) и S2 - студент образуют общий совокупный субъект характеризующийся общностью цели этого взаимодействия. Складывающаяся схема учебного взаимодействия, таким образом, представляет собой сложную систему, прочность которой основана, в частности, на установлении психологического контакта между всеми участниками взаимодействия. Данная тенденция была подробно описана Зимней И.А., которая указывала, что студент погружается в деятельность, где он выступает в роли её

активного субъекта, а преподаватель – в роли организатора коммуникации. Одним из важнейших условий, которые моделирует учитель, является создание для учащихся затруднений в осуществляемой деятельности. Возникающая потребность в преодолении затруднений выводит ученика (вначале с помощью педагога, а затем самостоятельно) в рефлексию, где осуществляется анализ деятельности до затруднения, затем поиск причин возникшей трудности, проблематизация прошлой деятельности и изменение нормы деятельности. Таким образом, в контексте современного развития студент рассматривается как полноправный субъект деятельности, основная задача при работе с которым – это выстраивание эффективного канала коммуникации.

Обучение в вузе представляет собой сложную систему, элементами которой являются учебные дисциплины, выполняющие определенные функции в едином процессе подготовки бакалавра. Принцип системности предполагает, чтобы изложение учебного материала преподавателем доводилось до уровня системности в сознании студентов, чтобы знания давались учащимся не только в определенной последовательности, но чтобы они были взаимосвязанными. Реализация принципа системности, требующего объективного и достоверного отражения взаимосвязи всех основных на современном этапе обуславливает необходимость реализации межпредметных связей. Их следует рассматривать как отражение в учебном процессе межнаучных связей, составляющих одну из характерных черт современного научного познания.

При всем многообразии видов межнаучного взаимодействия можно выделить три наиболее общие направления, соответствующих основаниями для формирования МПС:

1) комплексное изучение разными науками одного и тоже объекта;

2) использование методов одной науки для изучения разных объектов в других науках;

3) привлечение различными науками одних и тех же теорий и законов для изучения разных объектов.

Межпредметные связи есть дидактическое условие интегрированного видения студентами будущей профессиональной деятельности. И именно их реализация при комплексном подходе способствует подготовке конкурентоспособных специалистов, востребованных социумом и готовых решать междисциплинарные задачи в рамках профессии.

Согласно требованиям ряда ФГОС ВПО каждый обучающийся должен быть обеспечен не менее чем одним учебным и одним учебно-методическим печатным и (или) электронным изданием по каждой дисциплине профессионального цикла; основная образовательная программа должна обеспечиваться материалами по всем учебным курсам, дисциплинам, а содержание каждой дисциплины должно быть представлено в сети Интернет, либо локальной сети ВУЗа; удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, должен составлять не менее 20 процентов, а занятия лекционного типа не более 40 процентов аудиторных занятий. В сложившихся условиях подготовка специалистов, востребованных обществом уже изначально не может проходить без организации на высоком уровне самостоятельной работы студентов при использовании информационных технологий. Проблема организации личностно-ориентированной самостоятельной работы при минимальном прямом воздействии на студентов со стороны преподавателей относится сегодня к числу наиболее актуальных проблем педагогики. В условиях перехода на кредитно-модульную систему обучения самостоятельная работа становится основным источником получения знаний и формирования различных способов деятельности обучающихся. Сегодня в отечест-

венной высшей школе формируются предпосылки для общесистемного сдвига образования от содержательно-знаниево-предметной (дисциплинарной) к новой, ориентированной на вооружение личности готовностями и способностями целенаправленно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовывать и самостоятельно решать задачи, приобретать необходимые для этого знания, а также самооценивать результаты своей деятельности. Все это составляет основу компетентностного подхода в образовании. Самостоятельная работа носит деятельностный характер и поэтому в ее структуре можно выделить компоненты, характерные для деятельности как таковой: мотивационные звенья, постановка конкретной задачи, выбор способов выполнения, исполнительское звено, контроль.

Одним из средств организации самостоятельной работы в контексте компетентностной парадигмы образования является использование Интернет-технологий. Образовательные Интернет-ресурсы заключают в себе значительные возможности для активации познавательной деятельности студентов, формирования их информационной культуры, навыков исследовательской и аналитической деятельности, а также умений самостоятельно принимать решения. Важнейшим фактором обусловливающим эффективность использования Интернет-ресурсов для организации самостоятельной работы студентов является значительная привлекательность виртуальной образовательной среды для подавляющего числа студентов. При этом отметим, что использование и внедрение Интернет-технологий в при подготовке студентов требует значительного уровня сформированности информационной культуры как преподавателя, так и студента.

Таким образом, эволюция образовательного идеала проходит под воздействием социальных факторов, потребностей общества и уровнем его технической оснащенности. Педагогическое взаимодействие в контексте компетентностной образовательной парадигмы представляет собой субъект-субъектные отношения, складывающиеся между преподавателем и студентом, ориентированные на формирование у последнего полной картины его будущей профессиональной деятельности, на основе внедрения в процессе подготовки межпредметных связей и формирования мотивации к самостоятельной работе с использованием информационных технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод предназначение. М.: Изд-во Канон, 1995. 349с.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 384с.

3. Формирование межпредметных связей средствами Интернет-технологий в контексте компетентностного подхода / А.В. Никитина, А.С. Сурков // Информационная среда вуза XXI века: материалы IV международной науч.-практ. конф. (20-24 сентября 2010г.). Петрозаводск, 2010. С. 199-202.

FEATURES OF REALIZATION OF COMPETENCE APPROACH TO THE PEDAGOGICAL INTERACTION

© 2013

A.V. Nikitina, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages
State University – Education-Science-Production Complex, Russia, Orel, stasy_e@mail.ru
A.A. Gutsyna, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages
State University– Education-Science-Production Complex, Russia, Orel, josic61@yandex.ru

УДК 37.31

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНА

© 2013

А.Ж. Овчинникова, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика начального обучения»
ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина», Елец (Россия), dok54@mail.ru

Эстетическое развитие является неотъемлемой частью всестороннего развития личности. Его смысл состоит в приобщении студентов к духовным богатствам природы общества, мира, искусства и в понимании социальной значимости искусства в развитии общества. Существенный вклад в теорию эстетического развития молодежи внесли классики зарубежной и отечественной эстетики и педагогики: Г. Гегель, И. Кант; В.Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский; М.М. Бахтин, А.И. Буров, А.Ф. Лосев; Д.Б. Кабалевский, Б.М. Неменский, Л.П. Печко, В.А. Сухомлинский, Б.П. Юсов и другие.

Эстетическое развитие студентов связано со способностью переживать различные явления действительности как прекрасные (В.И. Даль); с ценностным восприятием природы и искусства (В.П. Зинченко, М.С. Каган); со сложным многофакторным процессом гармонизации личности с природой, обществом, искусством и самим собой (А.И. Буров); с творческим самовыражением личности (А.Ф. Яфальян).

Осмысление различных точек зрения позволило акцентировать внимание на трёх основных сферах, отражающих сущностную, личностную и деятельностную характеристики эстетического развития студентов вуза.

Первая сфера – ***эстетическое сознание*** – связана с эстетическими восприятиями, представлениями, чувствами, понятиями, воображением, суждениями с позиций эстетического идеала и направленности личности (Ю.Б. Борев, В.В. Бычков, М.С. Каган, А.К. Шульженко). Эти компоненты логически взаимосвязаны и позволяют приобщать студентов к культурным ценностям народа благодаря их специфическим особенностям.

Для эстетических восприятий и представлений характерна эмоциональная направленность, яркость, образность, выразительность образа, «очеловечивание» и «одухотворение» объектов природы, временная и пространственная определенность, субъективность, пластичность и гармоничность, осознание диалектики реального и воображаемого в искусстве.

Эстетические чувства определяют духовно-нравственное отношение личности к миру, искусству, к самой себе. Благодаря личностному переживанию и ценностным

установкам на восприятие искусства, они способствуют созданию образа собственного «Я» и несут в себе ценностный аспект, высшей формой проявления которого является катарсис (просветление чувств, очищение).

Эстетический идеал характеризуется представлением студентов о совершенстве явлений материального, духовного художественного мира с позиций Истины, Красоты и Добра. На его основе формируется ценностный смысл, связанный с эстетической оценкой, которая направлена на освоение выработанных обществом эталонов и норм эстетической ценности произведений искусства.

С эстетической оценкой связаны эстетические суждения, которые позволяют самостоятельно оценивать произведения искусства и давать им критическую оценку. В процессе ознакомления с разными видами искусства личность проходит путь развития от фрагментарных чувственных ощущений, их эмоционального переживания к глубокому переосмыслению смысла и значения художественных образов.

Вторая сфера – ***мотивационно-потребностная*** – определяется развитием эстетических мотивов, потребностей, интересов, вкусовых предпочтений, установок и ценностных ориентаций студентов. Она способствует возникновению эмоционально-ценностного и творческого отношения к искусству (А. Маслоу, К. Роджерс и др.).

Третья сфера – ***эстетическая деятельность*** – характеризуется как специфический вид практической и духовной деятельности студента, которая носит активно-творческий характер, проявляется в различных формах (слушателя, исполнителя, автора, критика), зависит от индивидуальных особенностей студента, его подготовленности к восприятию искусства и специфики видов искусства. Особую роль в этом процессе играет творческое воображение.

Таким образом, вышеназванные сферы способствуют систематическому, целенаправленному, постоянно усложняющемуся процессу эстетического развития студентов «по законам красоты» (К. Маркс).

Однако исследование теоретических и практических проблем эстетического развития выявило основное противоречие между необходимостью формирования личности, тонко чувствующей и понимающей прекрасное в природе, окружающей действительности, искусстве, и неразвитостью эстетического вкуса. Это приводит к духовной слепоте, неумению почувствовать и осознать красоту и гармонию мира, нежеланию общаться с лучшими произведениями мирового искусства, непониманию своей культуры. Разрешение этого противоречия связано с изучением социокультурной среды региона, культурных традиций своего народа. Утрата национальных и региональных культурных ценностей ведет не только к снижению уровня художественно-эстетической и гражданско-патриотической воспитанности студентов, но и к разрушению связей между национальной идентичностью и особым характером воздействия культуры региона, в частности г.Ельца и его округи, на мировоззрение студентов.

Изучение социокультурного наследия г.Ельца позволяет раскрыть в единстве глобальные и локальные аспекты эстетического становления личности в условиях культурно-образовательной среды региона. К ним относятся:

- культурно категориальные основания регионального искусства как общественного явления (Н.И. Крюковский, Н.Г. Чернышевский);

- гносеологический подход к пониманию смысла и значения регионального народного искусства в становлении личности (Т.Д. Кириченко, О.В. Коротких, С.В. Краснова, Н.А. Чистякова);

- осмысление проблемы духовных ценностей искусства в развитии личности (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, М.К. Мамардашвили);

- онтологический подход, связанный с субъективным бытием человека, его природой (Н.А Кормин, Л.П. Печко, В.А. Разумный, Е.Н. Яковлев);

В работах этих ученых возрастает внимание к поиску методов и форм эстетического развития личности на основе целенаправленного изучения социокультурной традиции и ее воздействия на личность.

С культурой г. Ельца и его округи переплетены судьбы многих выдающихся деятелей русской и мировой культуры, в частности, И.А. Бунина, М.М. Пришвина, В.В. Розанова, Т.Н. Хренникова, Н.Н. Жукова, В.С. Сорокина, Н.А. Кравченко, Тихона Задонского, Иннокентия Херсонского и многих других.

Эстетическое развитие студентов вуза и их приобщение к социокультурной среде региона связано с пониманием самобытности таких народных промыслов, как елецкие кружева, елецкая рояльная гармонь, художественная ковка, деревянное зодчество г. Ельца. Данные промыслы рассматриваются как часть русской народной культуры. Они являются выразителем духовно-нравственных настроений русского народа.

Таким образом, социокультурная среда обусловлена определенной для данного региона традицией, представляющей собой культурное наследие региона, в котором в художественно образной форме отражаются особенности развития общества в России и регионе страны. Она ориентирована на подготовку студентов к эстетическому осмыслению, самостоятельному творческому преобразованию действительности и подразумевает использование исторически сложившихся направлений в современном искусстве.

Социокультурная традиция г. Ельца, по мнению В.И. Мясцовой, опирается на пять оснований: 1) уникальная история старейшего города Ельца с его памятниками культуры и архитектуры; 2) духовное наследие, основанное на учении Тихона Задонского, Феофана Затворника, иеромонаха Нектария, Святителя Иннокентия Херсонского и другие; 3) православная архитектура (часовни и храмы, монастыри); 4) искусство, в котором отражены духовные переживания великих мыслителей, писателей, художников и композиторов земли Елецкой, 5) народное искусство [2, с. 155]. Изучение этих оснований позволяет не только овладеть ценностями культуры и искусства, но и сформировать духовно нравственный образ человека, его мысли и поступки.

Анализ приобщения студентов **вуза к социокультурной среде** г.Ельца и его округи в соответствии с данными основаниями позволил выявить *два узла проблем.*

Первый узел проблем связан с условиями, в которых происходит приобщение студентов к культурным ценностям региона. К ним относятся эстетическая потребность в изучении социокультурного наследия региона, подготовленность к восприятию различных видов и жанров региональной культуры.

Первоначальной ступенью формирования эстетической потребности являются положительные эмоциональные реакции на восприятие объектов, связанные с изучением социокультурных традиций г. Ельца. Благодаря положительным эмоциям осуществляется избирательное отношение к духовным ценностям народного и православного искусства.

Эстетическое развитие студента, обусловленное личной потребностью в расширении социокультурного опыта, образует систему установок, которые концентрируют в себе жизненный опыт личности, ее переживания и характеризуют вкусовые

предпочтения. Как показывают наши исследования, при анализе жанровых предпочтений в литературе у студентов доминируют былины, легенды, рассказы из истории г. Ельца, сведения о Елецкой Божией Матери (304 студента), достаточно убедительна выборки произведений М.М. Пришвина, И.А. Бунина (246 студентов), проявляется интерес к Елецким храмам, Святителям и преподобным старцам земли Елецкой (112 студентов).

Как показали исследования, восприятие эстетических объектов регионального искусства характеризуется как основа мировоззренческого принципа, благодаря которому обосновывается его многозначность в соответствии с социокультурной традицией регионов России. Чувственный опыт выступает во всем богатстве интересов личности. Это гамма тончайших человеческих отношений, которая находит свое проявление в реальных и фантастических образах, возникающих при знакомстве с природой, храмами, часовнями, монастырями г. Ельца, сохранившими былую мощь; с изделиями народных промыслов, способствующих пониманию ценностно-смысловой значимости образа. Благодаря эстетической потребности раскрывается социальная сущность человека, которая зависит от широты, интенсивности и глубины общих, духовно-культурных потребностей и интересов студентов.

Таким образом, социокультурная традиция накладывает отпечаток на индивидуальный опыт личности, который формируется на основе слуховых, зрительных ассоциаций, при изучении художественных произведений елецких писателей, художников, музыкантов, народных промыслов.

Чтобы разрешить первый узел проблем, необходимо иметь представления о фактах, явлениях региональной художественной культуры, о конкретных произведениях елецких писателей, художников, поэтов; в каких случаях студент обращается к данным знаниям, событиям; умеет ли отличать по стилю, манере исполнения произведения елецких мастеров. Все это необходимо для полноценного освоения региональной культуры.

Второй узел проблем связан с взаимоотношениями, которые складываются между компонентами эстетического развития студентов. Отношение субъекта к объекту с культурологических, гуманистических, социальных позиций заключается в активной деятельности субъекта, связанной с чувственным опытом, процессом переживания реальных отношений и с духовным миром личности. Весь поток информации в процессе восприятия связан с конвергентным, дивергентным и оценочным характером мышления, в зависимости от которого проявляются антропологические, чувственно-эмоциональные, социально-ценностные взгляды на мир.

Такой подход раскрывает значение чувственности субъекта с точки зрения выявления культурологических и социальных функций природы, светской и православной архитектуры и искусства города Ельца. А.Ф. Лосев правомерно отмечал, что восприятие природы всегда осуществляется в рамках той или иной культуры определенной эпохи, облекаясь в те или иные символические, знаковые выражения. «Одним способом воспринимаем мы звездное небо теперь, другим способом понимали его сто или двести лет назад, еще иначе две или три тысячи лет назад. Отчего зависят все эти картины мироздания? Все они суть разные символы человеческой культуры, но опять-таки символы в качестве сгустков человеческих отношений данного времени и данного места» [1, с. 193].

Так, эстетическое и духовно-нравственное восприятие елецкой рояльной гармони характеризуется на основе сущностной близости народного искусства и репертуарно-исполнительского потенциала елецкой рояльной гармони, в основе которых

лежит этническая традиция, представляющая собой сложное соединение философских, социально-исторических, духовно-нравственных, художественно-эстетических, социокультурных и педагогических взглядов. Раскрытие особенностей русской национальной культуры позволяет определить роль и место этого уникального инструмента в народном искусстве и культурно-образовательном пространстве России.

С эстетическим восприятием тесно связаны эстетические чувства, то есть эмоциональные состояния, возникающие в процессе ознакомления с образами действительности или произведений искусства. Они представляют собой специфическое переживание, вызываемое этим восприятием, выступают как чувства прекрасного или возвышенного, трагического или комического и способствуют художественно-эстетическому познанию региональной культуры. Эстетические чувства студентов формируются на основе изучения духовно-нравственной ценности художественного языка православной архитектуры г. Ельца, народных промыслов, музыкальных традиций. Они определяются как сложные формы отражательно-оценочной психической деятельности. Влияние социокультурной среды на их развитие студентов зависит от специфики их возраста и самого регионального искусства, которое является языком выражения эмоций.

Однако характер эстетических чувств определяется не просто свойствами воздействующего объекта или условиями социокультурной среды, а также особенностями ее взаимодействия с конкретным субъектом. Все качественные наличные параметры субъекта вплоть до сформировавшегося у него эстетического идеала оказывают решающее воздействие на характер и глубину возникающих у человека чувств.

Докажем это положение на примере знакомства с произведениями о природе И.А. Бунина и М.М. Пришвина. В нашем исследовании изучение произведений о природе этих авторов позволяет постигнуть идею гармонии, вечности и целостности в образах русской природы.

Так, жизнь космоса, по мнению М.М. Пришвина, совершается по кругу, бесконечно возрождаясь, и поэтому она вечна. «Все мельчайшие золотые пылинки совершают правильные круги, – писал М.М. Пришвин, – каждая из них приходит неизменно на то же самое место, и все в связи с тем, главным в центре всего» [3, с. 21]. В бесконечном круговороте времен года, в радостном обновлении природы, отраженной в произведениях елецких писателей формируется духовно-нравственное отношение ребенка к родине. Космическое понимание мира видится возможным через онтологическую связь с родной землей, родной природой, через *любовь* к ней. Именно любовь является той силой, которая соединяет мир в единое целое. Красота и любовь – центральные категории, которые закладывает знакомство с социокультурной традицией г.Ельца. Без них человек утрачивает человечность, гармонию. Поэтичность языка, оригинальность пейзажных зарисовок в стихах и прозе И.А. Бунина, дневниках, сказках и миниатюрах М.М. Пришвина раскрывают глубину эстетического постижения природы, развивают его эстетические чувства, формируют его суждения.

Таким образом, все компоненты эстетического развития студентов находят свое отражение в региональном искусстве. Их эффективность обеспечивается целенаправленностью эстетического развития, связанного с разрешением двух взаимосвязанных узлов противоречий приобщения студентов к системе художественной региональной культуре.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М.: Искусство, 1976. 367с.

2. Мясцова В.И. Теоретические аспекты формирования эстетического восприятия реальных объектов у младших школьников на примере г .Ельца // Художественно-эстетическое развитие студентов и школьников. М., Елец, 2006. С. 56-64.

3. Пришвин М.М. Собр. соч.: В 6-ти. т. М.: Гослитиздат, 1957. Т.6. 704с.

AESTHETIC DEVELOPMENT OF STUDENTS IN A SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT OF THE REGION

© 2013

A.Z. Ovchinnikova, doctor of pedagogical sciences, Professor of the Chair of Pedagogics of primary education

Eletskii State University named after I.A. Bunin, Elets (Russia), dok54@mail.ru

УДК 37.013:378.1

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

© 2013

В.П. Пешкова, аспирант кафедры «Социально-культурных технологий»

НОУ ВПО Санкт-Петербургский государственный университет профсоюзов, Санкт-Петербург (Россия), peshkova.net@mail.ru

В условиях свободного рынка труда, открытости образовательного пространства и академической мобильностиособый смысл приобретает проблема влияния социально-культурной среды на личностное и профессиональное становление студенческой молодежи. Педагогические возможности социально-культурной среды как важнейшего пространства жизнедеятельности студента могут быть реализованы: путем формирования благоприятного социально–психологического климата, способствующего эмоциональному и интеллектуальному развитию, достижению максимального успеха в раскрытии личностных потенциалов, необходимых для образовательной деятельности; на основе понимания фундаментальной роли деятельностного подхода в развитии личности; за счет создания оптимальных условий для освоения личностью основного репертуара социальных ролей, необходимых для полноценного включения в профессиональную и общественную жизнь, воспроизводства значимого для профессионального самоопределения и духовно-нравственного развития социокультурного опыта.

Студенчество занимает особое положение в социальной структуре общества. Студенчество - это мобильная социальная группа, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования, опосредованно участвующая в производительном труде в форме учебы, выполняя тем самым особую роль в системе общественного разделения труда. Студенческая молодежь характеризуется огромным творческим потенциалом, активным интересом к практическому участию в социальных преобразованиях России, высоким уровнем стремления к личностному и профессиональному самоутверждению, к самореализации. Важнейшими мотивационно-смысловыми механизмами жизнедеятельности студенческой молодежи являются ценностихорошей семьи, здоровья, интересной работы, материальной

обеспеченности, уверенности в собственных силах, активной жизнедеятельности, интеллектуального развития, общественного признания. Предпочтение ценностей, связанных с самореализацией, а не самосохранением, подтверждает относительную стабилизацию ценностных ориентаций студенческой молодежи и отражает динамику становления нового мировоззрения российского общества [1]. В студенческом возрасте происходит интенсивное развитие нравственных и эстетических чувств, становление и стабилизация характера, активное формирование социальной зрелости, предполагающей овладение всей совокупностью социальных ролей взрослогочеловека (профессионально-трудовых, общественно-политических, гражданских и др.). Современная социальная жизнь предоставляет молодому человеку множество статусно-ролевых возможностей, которые он пытается реализовать в своей личной и профессиональной деятельности. Для того чтобы молодой человек мог эффективно выполнять свои социальные роли, образовательное учреждениедолжно научить его действовать согласно принятой статусной позиции, привить соответствующие статусу установки и ожидания, нормы поведения, которые поставят социальную роль в соответствие с внутренним миром индивида, его ценностными ориентациями. Особенно значимым становится совместное и параллельное протекание двух вышеуказанных процессов. Иначе произойдет дистанционирование от роли, не позволяющее ее носителю эффективно осуществлять деятельность, необходимую обществу.

Образовательные институты, выполняя заказ общества, обеспечивают гуманизацию и всестороннее развитие личности, ее общественное признание и самоутверждение, формируют личность в соответствии с требованиями социума и рынка труда, обучают и воспитывают студенческую молодежь с максимальным учетом тех социальных условий, в которых ей придется жить и работать. В число наиболее значимых и востребованных рынком труда характеристик современной личности, обусловливающих возможность успешного выполнения социальных ролей, входят: целеустремленность, познавательная активность, трудолюбие, критичность, креативность, способность к риску, стрессоустойчивость, лидерство [2]. Данные качества являются базовыми элементами студенческой корпоративной культуры как совокупности ценностей, норм и моделей поведения, которые приобретает будущий специалист, в процессе образовательной деятельности.

Корпоративная культура студенческого сообщества представляет собой систему, состоящую из ценностей, норм и образцов поведения, разделяемых и поддерживаемых большинством студентов и определяющих способы взаимодействия как внутри студенческого сообщества, так и вне его. В структуре студенческой корпоративной культуры можно выделить несколько подсистем: а) ценностно-нормативная подсистема (ценности, разделяемые в студенческой среде, корпоративные нормы и правила поведения); б) коммуникационно-поведенческая подсистема формальных и неформальных отношений (структура власти и лидерства, роли, статусы, социально-психологический климат); в) знако-символическая подсистема этической идентификации (мифы и легенды, корпоративные предания); г) ритуально-деятельностный пласт корпоративной культуры, представленный системой социально-культурных университетских мероприятий; д) подсистема внешней презентации (имиджевые проекции и рекламные атрибуты, фиксирующие значимую профессиональную символику) [3]. Студенческая корпоративная культура предоставляет молодому человеку дополнительное ролевое, смысловое и деятельностное пространство для развития личностных и профессиональных качеств, необходимых будущему специалисту, гармонизует интеллектуальную и эмоциональную сферы личности, обеспечивая социали-

зацию в единстве с самореализацией, формирование личностной и профессиональной идентичности, гармонизацию представлений о себе и социуме [4]. Особое значение проблема формирования корпоративной культуры будущих специалистов имеет в гуманитарном университете. Во-первых, в гуманитарных профессиях социально-коммуникативной направленности ценности корпоративной культуры являются составной частью профессиональной этики. В этой связи особая роль в гуманитарном образовании принадлежит духовно-нравственному развитию личности. Образование, решающее только задачу передачи максимального объема знаний и освоения социальных технологий без учета духовно-нравственного развития влечет за собой сужение предметного поля педагогики, деформируя её цели и задачи. При этом основное содержание и цели гуманитарного образования в его наиболее сущностных функциях определяются гуманитарной культурой, которая задает основные параметры образа личности и обеспечивает его формирование.

Во-вторых, корпоративная культура гуманитарного вуза становится условием реализации базовых функций гуманитарного университета, который, наряду с подготовкой кадров высшей квалификации, обеспечивает трансляцию духовно-нравственного опыта, сохранения ценностно-нормативного ядра национальной культуры. Гуманитарное образование - важнейший механизм трансляции и воспроизводства культурных ценностей, идеалов и смыслов жизни, форма и содержание которого детерминированы спецификой «национально-культурного мира», образуемого историей, языком, философией, литературой, традициями, психологией.

На успешность развития личностных и профессиональных качеств студентов в вузах влияют многие факторы, а именно: мотивы выбора профессии и вуза; состояние здоровья; уровень теоретической подготовки; материальное положение родителей; возраст молодого человека; имеющиеся навыки самоорганизации, планирования и контроля учебной деятельности;форма обучения (очная, вечерняя, заочная, дистанционная и др.); наличие представлений о специфике вузовского обучения и платы за обучение;материально-техническая база вуза; специфика организации учебного процесса в вузе; квалификация преподавателей и обслуживающего персонала; рейтинг вуза и, наконец, индивидуальные психологические особенности студентов. Исследователи чаще всего рассматривают такие индивидуально-психологические особенностистудентов, как уровень интеллекта; высокая самооценка; креативность (способность самому вырабатывать новые знания); учебная мотивация, обеспечивающая сильные положительные переживания при достижении учебных целей и др. Но ни один из этих факторов в отдельности, ни даже их различные сочетания не достаточны для того, чтобы гарантировать формирование установки студента на повседневный, упорный и тяжелый труд по овладению теоретическими знаниями и профессиональным мастерством [5]. Наиболее влиятельным фактором личностного и профессионального развития становится социально-культурная среда образовательного учреждения, которая вносит существенный вклад в формирование социальных установок и мировоззрения молодого человека, его ценностных ориентаций, стереотипов и моделей поведения. Именно среда формирует корпоративную культуру молодых специалистов - как значимое коммуникативное пространство, оптимизирующее процессы социальной интеграции и индивидуализации молодежи, способствующее личностному развитию в гармонии с формированием основ профессиональной этики.

Социально-культурная среда - важнейший элемент культурно-образовательного пространства, оказывающий формирующее воздействие на личность студента вуза. Социокультурная среда – это сложная структура общественных,

материальных и духовных условий, в которых осуществляется социализация и самореализация личности студента. В контексте педагогического знания социокультурная среда понимается как результат активности личности, освоения и творения человеком его жизненного пространства в органическом единстве социально-психологических, духовно-нравственных, функциональных и предметно-чувственных условий своей жизнедеятельности. Она воспринимается не только как объективный фактор становления личности, но и как объект педагогического воздействия, в результате чего она становится средством воспитания и пространством личностного развития - содержание социокультурной среды определяет не только характер социализации, но и спектр возможностей самореализации личности [6].

Современный университет - это крупный культурный, учебный и научный центр, создающий и воспроизводящий интеллектуальный потенциал страны. Вузовская среда по своим качественным параметрам приближается к культурно-образовательному пространству, в котором представлен весь универсум ценностей культуры и культурных форм жизни, необходимых для профессионально-личностного становления и саморазвития студента, за счет: единства процессов обучения и воспитания, социализации и инкультурации, самореализации личности, организации воспитательного процесса; преемственности деятельности различных социальных институтов (семьи, школы, вуза), определенным образом воздействующих на личность студента; оптимизации социокультурной среды жизнедеятельности студента; реализации личностно-ориентированной методологии организации образовательного процесса [7]. Успешное управление формированием и развитием студенческой корпоративной культуры обеспечивается использованием в вузовской среде различных социокоммуникативных технологий, транслирующих корпоративные ценности и нормы, обеспечивающих ценностно-нормативное единство студенческого сообщества, взаимопонимание и согласие носителей корпоративной культуры, формирование вузовских традиций (закрепление корпоративных ценностей и норм в культурных артефактах), в процессе создания положительного имиджа (повышение привлекательности вуза), стимулирования студенческого самоуправления (участие в практическом воплощении культурных ценностей и норм), посредством социального мониторинга (отслеживания реального состояния и изменения студенческой корпоративной культуры) [3].

Понимание важности социально-культурной среды в процессе формировании корпоративной культуры студентов во многом определило разработку и принятие культуроцентристской концепции образования в Санкт-Петербургском Гуманитарном университете профсоюзов, базирующейся на культурно-исторической теории Л.С. Выготского [8]. В рамках это теории развитие личности понимается как опосредованный общением процесс освоения и присвоения индивидом ценностей культуры, как параллельный и взаимодополняемый процесса культурогенеза (филогенеза) и антропогенеза (онтогенеза). При этом богатство индивидидуальности определяется и обеспечивается влиянием исторически развивающейся культурой - «зоной ближайшего развития». Интериоризируя и оперируя знаками как «орудиями» культуры, человек в процессе взаимодействия с другими людьми преобразует психические функции в образования высшего уровня развития, формирует собственный «мир культуры». Рождаясь в системе социального общения, взаимодействия, «высшие функции» переходят в интрапсихическую плоскость.

Результирующее воздействие социально-культурной среды на формирование студенческой корпоративной культуры обусловлено совокупностью факторов, среди

которых важную роль играет: пространственно-предметная организация среды (например, оформление рекреации портретами ученых, общественных деятелей), общение в неформальной обстановке с крупными учеными, известными артистами, писателями, которые становятся для студентов духовно-нравственными образцами, идеалом для подражания. Расположенные в местах, открытых для общего доступа, 1785 фотографий на стенах Университета – это тексты культуры [9]. В СПбГУП сложилась целостная система введения в социально-культурную среду Университета образов почетных докторов, являющихся персонифицированными символами отечественной интеллигенции. Культуроцентристская образовательная и воспитательная парадигма заключается в особой значимости духовно-нравственных референтов - персонифицированных символов культуры, идентификация с которыми обеспечивает духовный рост и самоосуществление человека, его образование. Насыщение образовательной среды «духовными референтами» - важнейшее условие эффективности педагогического процесса формирования студенческой корпоративной культуры: идентификация с образами личностей, персонифицирующих духовно-нравственные ценности, является ключевым условием саморазвития, понимания человеком своего профессионального призвания и долга [10]. В насыщенной духовной среде личность обнаруживает значимых для себя других, субъективно воспринимая их как свой идеал, как проекцию своего идеального «я». Идентификация с такими образами «включает» психологический механизм резонанса, который переводит содержание воспринимаемого образа другого во внутреннюю плоскость - в единицы духовного мира личности. Человек начинает видеть в себе скрытые пока качества, которые предстают перед ним осуществленными в образе и биографии другого человека [11]. Культурологический и мировоззренческий смысл духовных референтов заключается в признании важнейшей функции общественного идеала, который выражает нравственную вертикаль культуры и определяет вектор духовных усилий человека как творца и творения культуры, ибо культура - это стремление к раскрытию и осуществлению безусловных ценностей и идеалов, имеющих надличностный характер, а суть человека определяется тем, «что он любит и как он любит» (И.А. Ильин).

Таким образом, годы обучения в вузе - один из важнейших этапов в жизни молодых людей, связанный с личностным развитием, с получением профессиональной квалификации, этап согласования своих возможностей и желаний с требованиями со стороны общества [12]. Наиболее влиятельным фактором личностного и профессионального развития, позволяющим оптимизировать условия развития личности, является социально-культурная среда образовательного учреждения, которая формирует корпоративную культуру молодых специалистов - как значимое коммуникативное пространство, оптимизирующее процессы социальной интеграции и индивидуализации молодежи, способствующее личностному развитию в гармонии с формированием основ профессиональной этики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пасовец Ю.М. Самореализация молодежи как предмет социокультурного анализа: дисс. канд. социол. наук: 22.00.06. Курск, 2006. 203с.

2. Пешкова В.П. Социально-педагогические функции студенческой корпоративной культуры // Современные проблемы науки и образования. 2013. №3; URL: http://www.science-education.ru/109-9283

3. Чижикова Е.С. Формирование корпоративной культуры студенческого сообщества вуза: дисс. канд.пед.наук: 13.00.08. М., 2010. 230с.

4. Сотников И.М. Дифференциация студенческой субкультуры в современном российском обществе: дисс. канд. социол. наук: 22.00.06 Ставрополь, 2009. 182с.

5. Смирнов С.Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза // Вестник Московского университета: Научный журнал. 2004. №1. С. 10-35.

6. Пешкова В.П. Педагогические ресурсы социально-культурной среды образовательного учреждения // Вестник СЗО РАО. №1(13). С. 36-39.

7. Бондаревская А.И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов: автореф. дисс. кандид. пед наук: 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2004. 186с.

8. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1934.

9. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. М.: Новые ценности образования: Культурные модели школ, 1997. С. 177-185.

10. Запесоцкий А.С. Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе: материалы XVI Международной научно-методической конференции, 28 октября 2011 года // Особенности воспитательного процесса в вузе. СПб.: СПбГУП, 2011. С. 74-83.

11. Запесоцкий А.С. Философия и социология культуры: избранные научные труды. СПб.: СПбГУП: Наука, 2011. С.439-449.

12. Марков А.П. «Культурный фундаментализм» как ключевое условие сохранения и развития института образования // Вестник СЗО РАО. №1(12). 2012. С. 10-13.

13. Продиблох Н.Е. Влияние социокультурной среды на мотивацию обучения студентов вузов (на примере Республики Адыгея): дисс. канд. социол. наук: 22.00.06. Майкоп, 2006. 222с.

SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF CORPORATE CULTURE STUDENTS

© 2013

V.P. Peshkova, graduate student «Socio-cultural technologies»
St. Petersburg State University of Trade Unions, St. Petersburg (Russia), peshkova.net@mail.ru

УДК 316.6

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ВЫПУСКНИКОВ НА СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ В СКФО

© 2013

О.А. Плотникова, кандидат философских наук, доцент кафедры «Социология, общая и юридическая психология»
ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», филиал в г. Пятигорске, kafedra-soup@pfil.ncstu.ru
А.В. Барнаш, кандидат исторических наук, заведующая кафедрой «Социология, общая и юридическая психология»
ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», филиал в г. Пятигорске, ann-barnash@yandex.ru

В последнее время проблема интеграции молодежи Северо-Кавказского федерального округа в современное общероссийское и международное культурное про-

странство привлекает все большее внимание со стороны, как Правительства Российской Федерации, так и со стороны научного сообщества.

Проводимые исследования показывают, что молодежь СКФО имеет низкий социальный статус и уровень образования, недостаточный профессиональный опыт и является самой уязвимой частью населения для радикальных взглядов и моделей поведения в поиске решения своих проблем. Поэтому Концепция государственной молодежной политики в субъектах Российской Федерации, входящих в Северо-Кавказский федеральный округ, до 2025 года, предусматривает «…создание правовых, экономических и организационных условий для гармоничного развития, эффективной социализации, успешной самореализации, формирования общероссийской гражданской идентичности молодежи, реализации ее инновационного потенциала в интересах устойчивого развития России» [3].

Прежде всего, приоритетным подходом является изменение ситуации на Северном Кавказе в интересах воспитания и профессионального становления молодежи. Современная ситуация в регионе по оценке экспертов неблагоприятная для трудоустройства и самореализации молодежи. Она так же характеризуется тотальной депрессией, протекающей в атмосфере коррупции и низких доходов населения.

Для успешной модернизации СКФО необходима устойчивая позиция молодых людей региона, ставка делается на пополнение северокавказской элиты инициативными и компетентными представителями народов СК, выступающими носителями высших духовных ценностей.

Большое значение для улучшения ситуации на Северном Кавказе имеет желание молодежи участвовать в развитии своего региона. Как показывает жизнь: социальная среда тем беднее, чем выше отток коренного населения в регионе. В подобной ситуации улучшение инфраструктуры, особенно в сельской местности ожидать не приходится. Тем не менее, большинство кавказской молодежи хотят выехать на учебу или работу из своего региона. Причин для этого достаточно: «…молодежь Северного Кавказа в настоящее время не удовлетворена своим положением, уровнем защиты своих прав и законных интересов, не уверена в будущем. К числу наиболее актуальных проблем молодые люди относят безработицу, коррупцию, рост преступности, рост уровня наркомании, алкоголизма, необеспеченность жильем, рост цен и инфляцию, межэтнические противоречия, уровень культуры и нравственности людей» [2]. В данных обстоятельствах особую роль должна сыграть система образования.

Однако реформирование системы образования сопряжено со сложными процессами в ней самой. Мотивация для получения образования у молодых людей СКФО занимает третье место среди базовых ценностей после создание семьи и материального обеспечения [1]. Смещение такой духовной ценности как образование материальными интересами указывает на необходимость всей системы образования перестроиться в сторону привлекательности, престижности и повышения качества в соответствии с региональными особенностями.

По данным исследований всего 8% студентов Дагестана и КБР считают российское образование «самым престижным». Большая часть молодежи с удовольствием получали образование или работали в Москве и Санкт-Петербурге. Самым предпочтительным молодые люди считают зарубежное образование в вузах Северной Америки или странах Западной Европы [1].

Эксперты по Северному Кавказу предлагают пути решения проблемы:

- создание обособленных образовательных кампусов как центров интеллектуальной культуры молодежи со свободным выбором ценностных ориентаций;

- осуществление эксклюзивных образовательных программ, направленных на формирование новой элиты [4].

Эти подходы могут быть вполне оправданы, т.к. позволят активизировать процессы самоопределения молодежи, которые проходят вяло и без соответствующей заинтересованности. Особой актуальностью выступает задача формирования новой элиты, без которой проведение модернизации в специфических условиях нашего региона выглядит бесперспективно.

Дискуссия о выборе средств и технологий решения обозначенных задач должна опирать на мониторинг и исследования образовательной среды и ее соответствие социальным ожиданиям в регионе.

Изучение особенностей выпускников позволяет больше понимать настроения и намерения молодежи и использовать это для более эффективной работы с молодыми людьми.

С целью изучения социально-психологических особенностей выпускников школ Северокавказского округа было проведено исследование в Пятигорском государственном гуманитарно-технологическом университете, ныне Северо-Кавказский федеральный университет, филиал в г. Пятигорске. Опрос проводили в течение 2009-2010 гг. среди выпускников школ Северокавказского региона.

Объектом исследования являлись выпускники 12-ти учебных заведений: гимназия №4 г.Пятигорск, МОУ СОШ №8 г.Ессентуки, МОУ СОШ № 2 Курской район, МОУ СОШ №2 с.Ираклы, МОУ СОШ №2 ст.Суворовская, МОУ СОШ №3 с.Малка, МОУ СОШ №11 п.Новотерский, МОУ СОШ №8 г.Моздок, МОУ СОШ с.Шордоково, МОУ СОШ с.п.Светловодское, МОУ СОШ №23 с.Новозаведенное, МОУ СОШ №2 с.Нартан. Количество опрошенных учащихся составляет 442 человека.

В результате исследования были получены следующие данные. Среди опрашиваемых большую часть составили девочки – 246 (55,7%), а мальчики -196 (44,3%).

На вопрос: «Считаете ли Вы себя верующим человеком?», ответы респондентов разделились следующим образом: большинство учащихся дали положительный ответ 40,7%, ответили «Скорее да, чем нет» 30,3% и 19% ответили «Затрудняюсь ответить», ответ «Скорее нет, чем да» 3,8%, отрицательный ответ у 6,6% и 0,9% придерживаются языческой веры. Религиозность - показатель этносоциокультурных особенностей выпускников говорит об устойчивости религиозных традиций, что свойственно населению кавказского региона.

На вопрос «Какое отношение Вы имеете к культурной жизни?» ответы представлены следующим образом. Об активном участии в творческих коллективах заявили 21,2%, в качестве зрителей культурных мероприятий проявили 28,5%, принимают участие в организации и проведении мероприятий 28,7% и за рамками культурной жизни остаются 24,8% школьников. Хотя большая часть школьной молодежи охвачено культурной жизнью, тем не менее, довольно большое количество учащихся остаются за рамками культурной жизни, эта проблема требует дополнительного исследования причин данного факта.

Отношение выпускников к здоровому образу жизни показывают ответы: «Считаю, что это необходимо» - 68,3%, «Считаю, что это не главное в жизни» - 14%, «Может быть стоит» - 16,7% и «Эта проблема меня не волнует» - 1,4%. Большая часть учащихся считают, что придерживаться принципов здорового образа жизни необходимо.

Отношение к спиртным напиткам у выпускников школ обнаружилось следующее: употреблять всегда и любые спиртные напитки, если есть деньги и подходящая обстановка будут 5%; позволят себе «крепко» напиться 7% учащихся; считают, что пить можно и часто, но слабые напитки (пиво, сухое вино, шампанское) 15,1%; ограничивать себя по праздникам, «за столом» желают 46,4% человек; а совсем отказываются от употребления спиртного всего 20%. У выпускников школ складывается положительное отношение к спиртному, менее половины учащихся думают об ограничениях при употреблении спиртных напитков. Ответы на вопрос «Какое поведение человека по отношению к наркотикам Вы считаете нормальным?» ответы распределились таким образом: считают, что иногда можно употреблять наркотики покрепче (укол, «колёса» и т. п.) 0,7%; курить «травку» собираются довольно часто 1,1%; считают, что иногда можно курнуть «травку» - 9,3%; а решивших никогда и ни при каких обстоятельствах не употреблять наркотики большинство респондентов - 83%. Данная тенденция является опасной с точки зрения здоровья молодежи и образа жизни.

Молодые люди, поступающие в вузы Ставропольского края, оторвавшись от своей семьи и контроля родителей, часто проявляют поведение, которое характеризуется излишней «свободой». По этой причине многие родители, особенно девочек стараются устроить своих дочерей в ближайшее высшее учебное заведение, что бы иметь возможность контроля. На Северном Кавказе всегда жестко регламентировалось женское поведение. В данной ситуации в университетах стоит подумать о более широком выборе направлений подготовки для студентов, особенно пользующихся спросом у женской части абитуриентов.

Однако нельзя сказать, что для СКФО однозначно характерно только традиционное взаимодействие детей и взрослых. Ситуация меняется. Появляется все больше молодых людей ориентированных на европейский стиль отношений и поведения. Часть девушек демонстрирует религиозность как подтверждение статуса «хорошо воспитанной и честной девушки» в надежде увеличить свои шансы на надежного мужа. Другая часть девушек региона демонстрирует ультрамодные тенденции.

В регионе явно намечается раскол в молодежной среде, «молодежь в СКФО европеизируется», как отмечает Е.А. Агеева [1]. Раскол в молодежной среде способен обострять уже существующие проблемы. Скорее всего, это показатель трудностей идентификации.

Среди юношей вызывающее поведение встречается чаще, чем у девушек. Не редко оно имеет формы девиантного поведения. Такие молодые люди часто не могут дать адекватную оценку своим поступкам, четко показывая результаты общественного воспитания в условиях «слабого закона». Всем известно, что в регионе неблагополучно с установлением закона и порядка.

В ходе проведенного исследования респондентам предоставлялась возможность указать тему беседы со специалистами. Большую часть выпускников интересует тематика о дружбе и любви – 55,9%, о сексе желают поговорить со специалистом – 28,2%, тема наркотиков и алкоголя интересует соответственно 1,8% и 5,2%. другие темы для общения предложили бы 13,8% выпускников.

Система образования должна реагировать на данный запрос респондентов. Учитывать при этом следует, что молодежь по-прежнему ориентирована на семейные отношения и образ жизни. Следует поддерживать семейные ценности и продолжать воспитательную работу по воспитанию семьянина.

Наметившийся раскол в молодежной среде может нанести урон этой ценности семейных отношений, благодаря которой демографическая ситуация региона выгля-

дит лучше, по сравнению с другими регионами РФ. В университете часто можно наблюдать явление, когда учатся двоюродные братья и сестры на одном факультете, поддерживая и помогая друг другу осваивать науки. Однако выбор направления подготовки часто не отвечает их интересам.

Во время исследования изучалась самооценка уровня здоровья. Чувствуют себя здоровыми (в течение нескольких лет не болели) 19,2% к этой группе присоединяются и те, кто болели не более 1-2 раз за год простудными заболеваниями 52,7%. К группе ЧБД (болеют простудными заболеваниями более 4-х раз в год) отнесли себя 16,5% и хронические заболевания имеют 8,1% учащихся. По другим критериям оценивали бы свое здоровье 2,3% респондентов. Согласно самооценкам выпускников уровня здоровья почти 90% выпускников имеют хорошее здоровье.

После окончания школы 76,2% собираются поступить в ВУЗ, 18,3% продолжить обучение на курсах или училище, искать работу намерены 5% учащихся и 1,8% желают попробовать что-то другое. Таким образом, большая часть выпускников ориентированы на продолжение обучения и предпочитают получить высшее образование.

Учащимся предлагалось так же оценить свое материальное положение. Ответы выпускников распределились следующим образом: большинство указали средний уровень материального положения 70,4%; выше среднего - 13% и ниже среднего – 10,3%. Можно говорить о том, что большая часть учащихся считают свое материальное положение среднего уровня.

В процессе опроса исследовано отношение респондентов к политике. На вопрос «Как Вы считаете, какими средствами граждане могут влиять на изменение политики?» были получены ответы: «участием в выборах представительных органов» - 35%; участием в демонстрациях, митингах – 8,4%; участием в деятельности политических партий, общественных движений – 16,7%; участием в народных восстаниях – 6,1%; поддержкой талантливого политика - 11%; осуществлением деятельности местных органов власти - 4%; участием граждан в органах самоуправления по месту работы – 5,2%; никакими - 27%.

Таким образом, на основе данного исследования можно вывести некоторые характеристики к портрету выпускника школа Северокавказского округа.

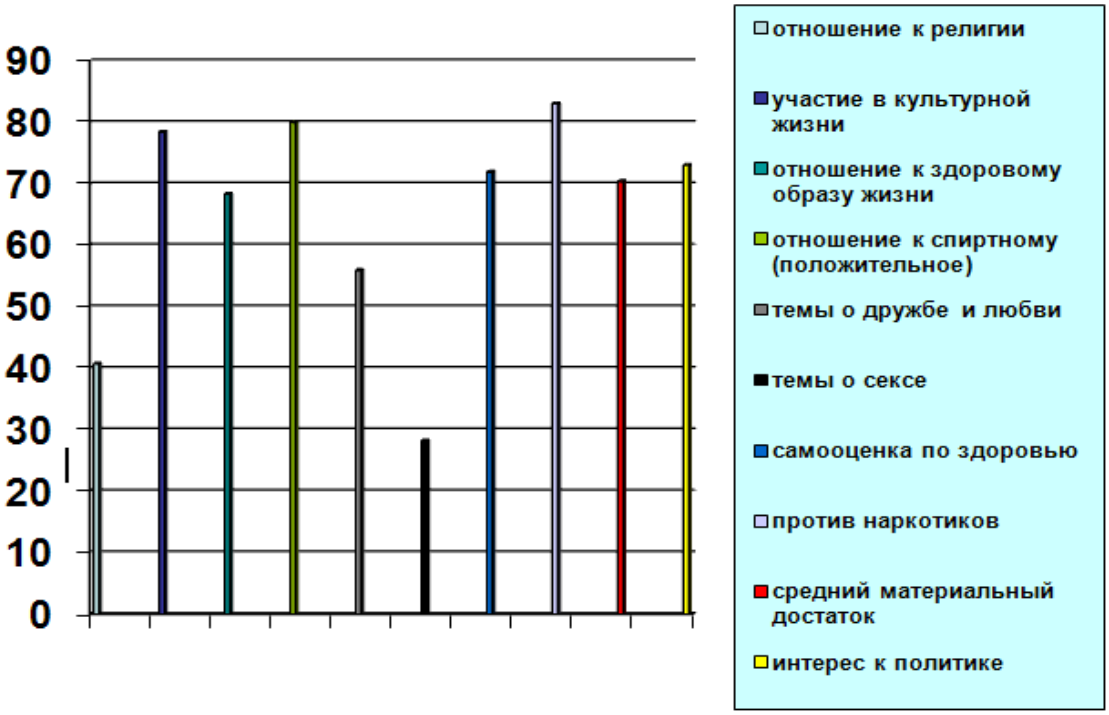
Наш выпускник школы религиозен (40,7%), участвует в культурной жизни региона (активно участвуют – 21,2%, участвуют как зрители -28,5% и участие в организации и проведении мероприятий 28,7%; всего – 78,4%) .

Он так же считает необходимым придерживаться принципов здорового образа жизни (68,3%), и при этом имеется негативная тенденция: положительное отношение к спиртному, отрицая использование наркотиков до 83%.

Выпускника интересуют темы о дружбе и любви (55,9%) и сексе (28,2%). Он имеет высокую самооценку по здоровью (великолепное -19,2% и хорошее – 52,7%; всего – 71,9%) и собирается продолжать обучение в ВУЗе (76,2%). Материальным достатком наш выпускник удовлетворен и неравнодушен к политике.

Особой разницы в ответах учащихся между сельскими и городскими школами не отмечалось.

Полученные результаты показывают, что небольшой процент выпускников школ имеет намерения трудоустроиться, большая часть молодых людей ориентированы на продолжение обучения в вузах и получения специальности.



Таким образом, молодежь ориентирована на продолжение образования, поэтому вполне уместно говорить о создании университетских кампусов. Поддержка формирования молодежной субкультуры должна способствовать укреплению общекультурных ценностей и возможности интеграции молодежи в современное общероссийское и международное культурное пространство. Это и соответствует социальным ожиданиям молодежи. Система образования для решения данных проблем предполагает создание образовательных кампусов как центров интеллектуальной культуры молодежи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агеева: в СКФО усиливается недоверие молодежи к власти. Форум «Северный Кавказ - вызовы и потенциал развития» // Безформата.Ру. Пятигорск: 12.04.2012. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://stavropol.bezformata.ru/listnews/ageeva-v-skfo-usilivaetsya-nedoverie/3828739/ - (дата обращения 03.12.13)

2. Круглый стол на тему: «Актуальные проблемы реализации молодежной политики в СКФО» // Безформата.Ру. Пятигорск: СКФУ. 21.03.2013. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://pyatigorsk.bezformata.ru/listnews/realizatcii-molodezhnoj-politiki-v-skfo/10318095/ - (дата обращения 03.12.13)

3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 апреля 2012 г. №506-р г.Москва. // Интернет-портал «Российской газеты»: Документы. Опубликовано: 24 апреля 2012г. [электронный ресурс] Режим доступа. – URL: http://www.rg.ru/2012/04/24/molodej-site-dok.html (дата обращения 01.12.13)

4. Северный Кавказ: модернизационный вызов. И.В. Стародубровская, Н.В. Зубаревич, Д.В. Соколов, Т.П. Интигринова, Н.И. Миронова, Х.Г. Магомедов. /Под ред. И.В. Стародубровской. – М.: Издательство: Дело, 2011. - 328 с. - [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.iep.ru/files/text/other/sev_kav_mod.pdf - (дата обращения 03.12.13)

5. Форум «Северный Кавказ - вызовы и потенциал развития». Агеева: в СКФО усиливается недоверие молодежи к власти // Безформата.Ру. Пятигорск: 12.04.2012. [электронный ресурс] - Режим доступа. – URL: http://stavropol.bezformata.ru/listnews/ageeva-v-skfo-usilivaetsya-nedoverie/3828739/ - (дата обращения 03.12.13)

INFLUENCE OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF GRADUATES IN EDUCATION SYSTEMS IN THE SKFO

© 2013

O.A. Plotnikova, Ph.D., Associate Professor of «Sociology, general and legal psychology»
North Caucasus Federal University branch in Pyatigorsk, kafedra-soup@pfil.ncstu.ru
A.V. Barnash, Ph.D., head of the «Sociology, general and legal psychology»
North Caucasus Federal University branch in Pyatigorsk, ann-barnash@yandex.ru

УДК 378

СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2013

М.И. Плугина, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики, психологии и специальных дисциплин
ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный медицинский университет», Ставрополь (Россия), mplugina@yandex.ru

Актуальность проблемы повышения качества высшего профессионального образования в современных условиях обусловлена:

- потребностью нашего общества в постоянном обновлении и повышении знаний специалистов различного уровня, в целом, и в повышении их гуманитарной, психолого-педагогической подготовке, в частности, что связано с движением России в мировую культуру;
- постановкой новых, более сложных задач перед образовательными системами;
- потребностями профессионального сообщества высшей школы в преподавателе нового типа, умеющего не только обучать, но и воспитывать конкурентоспособную личность специалиста, обладающего высоким уровнем академических знаний, социальной и профессиональной активности, ответственности, готовой к саморазвитию;
- осознанием общественной значимости науки педагогики и психологии для эффективного управления образовательным процессом;
- тенденциями современного общества и высшего образования, где главным является их гуманизация, гуманитаризация, демократизация, психологизация и т.д. [1].

Учет тенденций в развитии образовательных систем, эффективное решение поставленных задач, удовлетворение запросов общества в связи с подготовкой будущих специалистов и необходимость совершенствования качества системы высшего образования, может быть обеспечено наличием и созданием целого ряда условий. Сегодня они определены достаточно четко, и среди них в качестве ведущих рассматриваются следующие условия:

- компетентностный подход в организации образовательного процесса в высшей школе;

- повышение уровня профессиональной компетентности управленческих кадров;

- формирование высокого уровня компетентности профессорско-преподавательского состава;

- использование современных методов и технологий обучения;

- повышение качества подготовки контингента студентов (приоритетная задача системы среднего образования и центров довузовской подготовки) и т.д.

Акцентирование внимания на этих и других условий обусловлено теми критериями, которые дают возможность оценить качество профессионального образования. К ним относят:

- документально-содержательное обеспечение учебного процесса;

- информационное обеспечение учебного процесса;

- качество профессиональных образовательных программ;

- структура профессиональных образовательных программ и контингент обучающихся;

- образовательный и научный потенциал образовательного учреждения;

- научно-методическая работа;

- качественный состав научно-педагогических кадров;

- состояние и перспективы развития учебно-материальной базы;

- бизнес-планы реализации профессиональных образовательных программ;

- востребованность выпускников и т.д.

Как видно, одним из главных условий, сегодня рассматривается наличие сильного, грамотного, обладающего высоким уровнем профессиональной компетентности и квалификации профессорско-преподавательского состава. Акцентирование внимание именно на этом условии не является случайным. По мнению Сенашенко В.С., решение проблемы повышения качества образования в высшей школе целесообразно начинать не с внедрения тех или иных стандартов, введения новых методов и технологий. Главным здесь является самооценка вуза на соответствие установленным критериям и показателям качества функционирования образовательной системы, а также выявление мотивации государства и субъектов образовательного учреждения(преподаватели, сотрудники, студенты) к решению поставленной задачи.

Самооценка должна иметь место в деятельности каждого вуза при анализе функционирования всех его составляющих. Самооценка заключается в систематической и всесторонней оценке вузом своей деятельности и её результатов по отношению к эталону, модели совершенства. И здесь важно адекватно оценить качество подготовки и деятельности профессорско-преподавательского состава [3].

Если говорить о мотивации, то необходимо разделять мотивацию государства (она связана, в первую очередь, с повышением эффективности использования ресурсной базы системы образования, с усилением ответственности вузов за свои действия и результаты работы), мотивацией вуза (обусловлена ускоряющимся развитием инновационных направлений в науке, экономике и жизни общества; формированием образовательного рынка и рынка интеллектуального труда), мотивация преподавателей вуза (обусловлена передачей знаний и жизненного опыта молодежи; потребностью в повышении собственного профессионального статуса; необходимостью конкурировать в условиях глобализации, интеграции высших учебных заведений; стремлением к самосовершенствованию, развитию творческого и интеллектуального потенциала и

пр.). Безусловно, необходимо учитывать и мотивацию молодежи и студентов. Но для нашего исследования важное значение имеет анализ вопросов, связанных с изучением отношения преподавателей к проблеме повышения качества образования и поиском условий, ресурсов для решения поставленной задачи. Как показывает практика, если они отсутствуют, то необходима работа по их формированию.

И здесь следует обратить внимание на такой ресурс, как социальный капитал, который можно рассматривать как реальное условие оптимизации личностно-профессионального развития педагогических кадров, совершенствования их профессиональной подготовки, что имеет прямую связь с повышением качества функционирования образовательной системы высшей школы. Иначе говоря, профессионализм личности и деятельности преподавателей высшей школы может достигаться посредством использования социального капитала. А наличие высокого уровня профессионализма личности и деятельности, правомерно рассматривать в качестве основы, обеспечивающей повышение качества оказываемых образовательных услуг.

В свою очередь, одним из главных факторов достижения профессионализма личности и деятельности является развитие у человека тех способностей, которые обеспечивают «превращение» общечеловеческих ценностей в свои собственные, правомерно высказать мысль о необходимости и возможности рациональное использование человеческого, социального капитала для личностно-профессионального роста, для нравственного воспитания и совершенствования личности.

Социальный капитал – феномен, имеющий общественную, а не индивидуальную природу. Многие исследователи (П. Бурдье, Дж. Колман, А. Портес, Р. Патнэм и др.) отмечали, что социальный капитал присущ самой структуре человеческих отношений, так как, находясь во взаимодействии с другими людьми, человек получает множество преимуществ. Следовательно, социальный капитал не может находиться в чьей-либо собственности, он представляет собой общественное благо, которым могут пользоваться все [2]. И здесь важно, чтобы человек не только был ориентирован на конструктивное взаимодействие с различными человеческими сообществами ради получения собственных выгод, но и сам был источником благополучия для других, обладал способностью использовать в рамках, дозволяемых законом, одобряемых общечеловеческими нормами существования, социальный капитал.

Понятие «социальный капитал» близок к терминам «экономически капитал» и «физический капитал». Общим в понимании и использовании терминологии является понятие «запас». Но отличие социального капитала заключается в том, что он не теряет в величине по мере использования, а напротив, не будучи используемым, он утрачивает свою ценность. При этом, как и физический капитал, он требует вложений в себя в форме социального взаимодействия и действий, поддерживающих доверие. Социальный капитал стимулирует экономическое развитие, содействуя связям между предпринимателями, работниками, облегчая доступ к информации, принятию коллективных решений и эффективных коллективных действий.

Традиционно различают две формы существования социального капитала:

- структурный (общественные институты, сети, ассоциации; правила, которым подчинено их существование);

- когнитивный (доверие, отношения, ценности, нормы и способы поведения).

Практика показывает, что высокий уровень всеобщего взаимного доверия, сотрудничество, позитивное общение, взаимопонимание, открытость – всё это составляет социальный капитал профессионального сообщества, и чем лучше он развит, тем больших успехов это сообщество и каждый его представитель могут достичь. Но не-

обходимы определенные условия и факторы, обеспечивающие приумножение социального капитала.

Так известен ряд факторов, которые деструктивны для развития социального капитала в организации:

- принятая в организации практика отсутствия сугубо личных рабочих мест, когда каждый может занять любое свободное. Такая практика мешает людям ощутить свою личную связь со своей организацией и выразить ее;

- недостаточно четкое распределение рабочих функций, что позволяет недобросовестным сотрудникам браться за выполнение не конкретных своих функциональных обязанностей, а тех, которые более выгодны ему (более заметны, результативны, имеют более высокий уровень материально вознаграждения и пр.);

- резкие и радикальные изменения процессов в организации, которые проводятся любой ценой, в ущерб сложившимся в коллективе нормам, ценностям и отношениям;

- чрезмерная концентрация внимания на лидере организации, переоценка его роли и значимости;

- лицемерие: двойные и непрозрачные стандарты корпоративной политики, несоответствие реальных действий руководства заявленным ценностям профессионального сообщества и т.д.

В связи с этим возникает необходимость не просто сохранения имеющегося социального капитала, но и устранения факторов, его разрушающих. И главным фактором сохранения социального капитала, по мнению исследователей (Ю. Бычихин, И. Монина, С. Сивуха и др.), является доверие. Доверие – это то, на чем основывается социальный капитал.

В словаре можно встретить следующие определение этого феномена: доверие – это сложная этическая категория, определяемая как «отношение к действиям другого лица и к нему самому, которое основывается на убежденности в его правоте, верности, добросовестности, честности, искренности» [4]. При этом можно выделить несколько наиболее существенных признаков существования феномена доверия:

- это нравственное отношение между людьми;

- знание друг друга;

- это полностью добровольное проявление, оно не может быть вызвано насильственно;

- доверие осуществляется как передача сокровенных мыслей и чувств.

Исследователи выделяют следующие формы инвестиций в развитие социального капитала: установление связей, укрепление доверия, развитие сотрудничества. Все эти инвестиции необходимы и в образовании. И, если вести речь об образовании, то здесь можно использовать еще один близкий термин «образовательный капитал».

В исследованиях отечественных социологов (Ю. Бычихин, С. Сивуха) образовательный капитал рассматривается как составляющая культурного капитала, который в свою очередь является компонентом социального капитала человека. В общем виде образовательный капитал - это совокупное образовательное богатство человека в форме его образовательной культуры, т.е. личная собственность в виде дипломов, ученых степеней и т.д. Кроме образовательного капитала в культурный капитал исследователь включает также интеллектуальный капитал, морально-нравственный капитал, символический капитал, социальный капитал. Совокупность этого и обеспечивает нам получение социально одобряемого результата в профессиональной деятельности и в личностном развитии.

Профессиональная деятельность реализует потенциальный человеческий капитал в реально используемый и предопределяет социальное положение индивида, она реализует трудовые способности и отражает принадлежность людей к определенному социальному слою. Характеристиками каждого из профессиональных социальных слоев являются: применение умений и навыков, основанное на специфическом теоретическом системном знании; наличие специализированного образования и обучения этим умениям и навыкам; имеющаяся особая профессиональная компетентность, подтвержденная сданными экзаменами; специфика определенным образом упорядоченного кодекса поведения, обеспечивающая профессиональную схожесть; выполнение формально очерченных служебных обязанностей.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что образовательный человеческий капитал, являясь необходимой составляющей социального капитала, отражает процессы трансформации образовательного и профессионального пространства специалиста. Эти процессы определяют постоянное совершенствование потенциальных интеллектуально-образовательных возможностей субъектов труда, совершенствование его профессионализма, повышению результативности трудовой деятельности, а, следовательно, приводят к структурным сдвигам в обществе. Именно поэтому так важна идея включения человека в образовательные системы на всех этапах жизнедеятельности, или концепция пожизненного образования. Взаимодействуя с образовательным пространством, человек фактически формирует свой трудовой потенциал. А социальный капитал страны в целом, ее образовательный потенциал, в частности, несравнимо выиграют, если все заинтересованные структуры, органы и организации будут составлять единое целое в решении проблемы подготовки будущих специалистов, в совершенствовании личности и деятельности каждого профессионала, в формировании профессионализма тех, кто обеспечивает выполнение социального заказа общества и профессионального сообщества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агапов В.С., Плугина М.И. Акмеология профессионального становления преподавателей высшей школы. М., 2012.

2. Бурдье П. Социология политики: Пер. с фр. / Под общ. ред. Н.А. Шматко. М.: Socio-Logos, 1993. 336с.

3. Сенашенко В.С., Ткач Г. Российская высшая школа и Блонский процесс // Математика в высшем образовании: Тезисы докладов XII Международной конференции. Чебоксары, 2004. С. 45-46.

4. Современный словарь по педагогике / Автор-составитель Е.С. Рапацевич. Минск, 2001. 927с.

SOCIAL CAPITAL AS A CONDITION OF QUALITY OF HIGHER EDUCATION

© 2013

M.I. Plugina, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Education, Psychology and special disciplines

Stavropol State Medical University, Stavropol (Russia), mplugina@yandex.ru

УДК 159.9:37.015.3

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

© 2013

Н.Л. Сунгурова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психологии и педагогики»

ФГБОУ ВПО «Российский университет дружбы народов», Москва (Россия), sungurovanl@mail.ru

Создание информационно-образовательного пространства определяет особый характер современного образования. Проектирование информационного сетевого учебного взаимодействия позволяет реализовывать инновационные образовательные проекты в сфере профессиональной подготовки студентов вуза.

Информационное пространство современного образовательного процесса включает образовательные порталы Интернета, специализированные сайты, учебные порталы вузов, учебники с мультимедийными сопровождениями, электронные учебники и пособия, электронные учебно-методические комплексы, компьютерные лабораторные практикумы, контрольно-тестирующие комплекты, тренинговые компьютерные программы, учебные видеофильмы, аудиозаписи. В качестве электронного ресурса в учебном процессе применяются информационные базы данных, в состав которых входят фонды основной учебной и методической литературы, периодических изданий, научной литературы.

«Встраивание» методик/технологий обучения, ориентированных на использование информационных технологий, по мнению И.В. Роберт, определяется достаточно широким диапазоном целей педагогического воздействия:

- осуществление взаимодействия с объектами или участие в процессах, находящих свое отображение на экране, реализация которых в реальности невозможна, но целесообразна с учебно-методической точки зрения;
- осуществление управления различными виртуальными объектами и влияния на развитие сюжетов, процессов, представленных на экране;
- формирование и развитие эстетических вкусов, оценок, эстетического мировосприятия за счет визуализации объектов искусства в различных аспектах, а также умений и навыков художественной деятельности по созданию виртуального произведения искусства;
- развитие пространственного видения трехмерных объектов по их двухмерному представлению, умения создавать мысленную пространственную конструкцию некоторого объекта по его графическому представлению;
- формирование умений конструировать модели испытуемого или изучаемых объектов, процессов (как реальных, так и виртуальных), создавать мысленные абстрактные конструкции, включающие созданные модели;
- обучение моделированию аудиовизуальных, сенсорных ощущений непосредственного контакта пользователя с виртуальными объектами [4, с. 62].

Реализация этих целей расширяет учебную мотивацию, что позволяет активизировать учебную деятельность и создает предпосылки совершенствования образовательного процесса, развития наглядно-образного, наглядно-действенного, интуитивного, творческого, теоретического мышления.

Информационно-компьютерные технологии позволяют наглядно представить законы и закономерности познаваемого, процессуальные стороны изучаемого явления, генерировать задачи возрастающей трудности. Как отмечает Помелова М.С., обучаемый может выстроить свою индивидуальную траекторию освоения учебного материала, благодаря интерактивному характеру современных информационных технологий [3, с. 126].

Применение информационно-компьютерных технологий во многом определяет динамику и строение учебной и профессиональной деятельности человека. Информационно-компьютерные технологии можно рассматривать как особое качественно новое средство опосредствования деятельности, обусловливающее глубокие изменения этой деятельности. При взаимодействии с современными информационно-компьютерными технологиями происходит изменение и развитие ориентировочного и операционально-технического компонентов деятельности, трансформируются пространственные и временные границы, формируется мотивационная система, включающая в себя познавательные, коммуникативные, социально-нормативные и творческие мотивы. Информационно-компьютерная среда как контекст деятельности субъекта становится новым источником психических новообразований, формирующихся в личностной, когнитивной, операциональной сферах деятельности.

Возможность использования сетевых ресурсов для общения, учебной, познавательной, профессиональной деятельности делает Интернет не столько хранилищем информации, сколько той средой, в которой проявляются стратегии поведения разных категорий пользователей, их личностные особенности. Интернет как культура сетевых сообществ обладает собственным набором ценностей, установок, стандартов, к которым необходимо приспосабливаться его пользователям. Кроме того, Интернет открывает возможности использования различных источников информации; полоролевого экспериментирования; вариативности самопрезентации и самовыражения. Поэтому сетевое пространство можно рассматривать как условие и поле проявления личностной направленности его участников (Л.С. Подымова, Н.Л. Сунгурова, Ю.В. Суховершина) [2].

Специфика сетевой образовательной ситуации характеризуется возможностью одновременного нахождения субъекта в разных коммуникативных структурах, его способностью к имитации, трансформации, социальной мимикрии. Открытость стимулирует появление в образовательном пространстве новых форм идентичности и новых субъектов обучения. С.А. Смирнов выделяет следующие «фигуры идентичности», обусловленные приоритетами сетевого существования:

- *человек-сетевик* (networker) - собирательный образ бытования в открытом информационно-коммуникативном пространстве;

- *человек-челенджер* (challenger) - принимающий вызовы и отвечающий на них в новой ситуации, своеобразный посланник человечества в будущее, одновременно являющийся текстом послания;

- *челобек-чойсер* (choicer) - субъект выбора в нулевой ситуации сети-лабиринта;

человек-понтифик (от лат. pons «мост» и facio «делать»)- «наводящий мосты», творящий сети, обустраивающий переход;

- *человек-навигатор* – проводник по сетевому лабиринту, лоцман [5, с. 31].

В совокупности эти модификации метафорически представляют типичные формы (функции) индивидуального сетевого бытия и его общую логику: вызов - информационный запрос - выбор маршрута - жизнь в сети - прокладка пути в сетевом пространстве для других - выполнение функции проводника. Эта логика вполне соот-

ветствует структуре (само)образовательного процесса.

В условиях открытого образовательного взаимодействия выделяют понятие «сетевой субъект» *(«net-subject»)* для обозначения социально-информационной общности на уровне становления совокупного сетевого сознания [1, с. 106].

В то же время не следует переоценивать возможности сетевых информационных образовательных технологий.

В процессе электронного обучения достаточно часто используется недопустимо большой объем учебной информации с различными «спецэффектами», направленными на усиление эмоциональности восприятия, обеспечение «мнимой» мотивации. В ряде программных продуктов наблюдается несоответствие представляемой на экране аудиовизуальной информации (по структуре, логическому построению, эстетическому оформлению, скорости подачи учебного материала и пр.) индивидуальным возможностям и возрастным особенностям обучаемого. Электронное обучение не учитывает контекстуальность, многозначность знания. Оно только в определенной степени может моделировать межличностную коммуникацию преподавателя и обучающегося, суть которой составляют отношения наставничества, сотрудничества и поддержки, невербальные компоненты человеческого общения. К сожалению, в электронной форме могут воспроизводиться и тиражироваться далеко не лучшие образцы заданий, методов и приемов обучения. К тому же субъекты образовательной ситуации показывают недостаточный уровень психологической готовности к работе с информационными технологиями.

Поисковая активность студентов, связанная с поиском информации при выполнении заданий, реализуется посредством сети с помощью различных «поисковиков», таких как Google, Yahoo, Yandex, Rambler. Легкий доступ к информации, возможно, развивает эрудицию, но не способствуют самостоятельной выработке новых знаний. К тому же может вызвать привыкание и отказ от использования традиционных источников информации (книг, словарей, периодических изданий). Использование готовых материалов может привести к интеллектуальной пассивности, неспособности анализировать, систематизировать предметную информацию.

В студенческом возрасте происходит увеличение потребности в общении, увеличение времени на общение и расширение его круга (не только в вузе, семье, по соседству, но и в разных географических, социальных, виртуальных пространствах). Возможности Интернета – ICQ, e-mail или различные социальные сети – активизируют общение с друзьями, поиск новых знакомств, участие в различных виртуальных группах и субкультурах, дают возможность вариативности в своем социальном статусе. Легкость и необременительность общения и взаимоотношений привлекательны для современной молодежи. При этом снижается ценность и значимость реального общения, реального сопереживания и помощи. При работе в сети происходит снижение действия защитных механизмов личности, угасание внешней престижной мотивации по отношению к социальной мотивации мыслительной и коммуникативной деятельности. Последняя имеет скорее нормативный характер, ориентирована на оценку из вне, на стремление соответствовать социальным нормам, как можно лучше, успешнее выглядеть в глазах других.

Сетевое общение студентов позволяет им принять новые социальные роли. При этом форма взаимодействия участников обучения друг с другом может прямо транслироваться из реальной жизни, может частично изменяться, а может и порождаться в виде абсолютно новой и непривычной с точки зрения сложившихся привычек и традиций формы.

Развлекательные ресурсы, представленные в сети в изобилии, вступают отвлекающим моментом, формируют склонность к зависимости, снижают направленность на социально значимую и общественно-полезную деятельность. Сетевые технологии приводят к своеобразному «дефициту общения». Сегодня уже не редкость, когда студент, зная на экзамене ответ, стесняется говорить вслух.

Представим некоторые результаты эмпирического исследования социально-психологических особенностей студентов в сетевом взаимодействии. В исследовании приняли участие студенты московских вузов. Объем выборки составил 270 человек.

Психодиагностичексий комплекс включал следующие методики: «Опросник поведения в интернете» (А.Е. Жичкина); тест «Уверенность в себе» (В.Г. Ромек), опросник «Диагностика социально-психологической адаптации» (К. Роджерс, Р. Даймонд).

При описании респондентами своего поведения в Интернете оказалось, что 100% опрошенных выходят в Интернет тогда, когда им захочется, в любое свободное время. У всех опрошенных учебная деятельность, опосредована информационно-компьютерными технологиями.

По целям использования сети доминировали ответы студентов, направленные на поисковую деятельность (63% респондентов). Студенты пользуются Интернетом для нахождения информации, связанной с учебой, работой или хобби; скачивания различных программ; для поиска людей, в интересующей области. Направленность на коммуникативную деятельность представлена в ответах 32% студентов. При этом можно условно выделить аспекты реального и виртуального общения. Предпочтение реального общения проявилось у 36% респондентов, 20% отметили более комфортным виртуальное общение. 44% не обозначили явного предпочтения того или иного вида общения. Порядка 5% респондентов продемонстрировали направленность на организационную и творческую деятельность (создание сайтов, сопровождение проектов).

По характеру вовлеченности и степени Интернет-взаимодействия определились три вида сетевой активности студентов. «Активность в восприятие альтернатив» свойственна респондентам с выраженным стремлением к поиску своей идентичности, стремлением испытать новый опыт, который невозможно испытать в реальной жизни. Проявляется в интересе читать чужие сообщения, просматривать сайты, порталы разного информационного содержания, выражать оценочное отношение к фото или видео материалу. «Активность в действии» характерна для людей, со слабо выраженной социально-ролевой составляющей. В сети они часто знакомятся первыми; предлагают свою тему для обсуждения; обычно выходят в сеть, нечетко представляя свой личный статус. «Интернет-зависимость» связана с восприятием Интернета как среды способной дать эмоциональную поддержку, справиться с грустью и одиночеством, предоставить возможность самовыражения и самопрезентации. Это люди с повышенной чувствительностью к социальным ограничениям.

По шкале «Активность в восприятии альтернатив» были получены самые высокие показатели (73% студентов). Активность в восприятии альтернатив в Интернет-коммуникации связана со структурой идентичности пользователей. Чем более значимо стремление реализовать «идеальное Я» в Интернете, тем ниже показатель активности в восприятии альтернатив. Для пользователей с высокими показателями активности в восприятии альтернатив стремление реализовать идеал «Я» не является единственным регулятором поведения в Интернете; не менее важным для них является желание испытать новый опыт, который невозможно испытать в реальном общении.

По шкале «Активность в действии»- это осуществление действия, или другими словами – активность в принятии решений высокие показатели выявились у 23% обучающихся. Активность в действии в Интернете связана с особенностями самокатегоризации пользователей: чем меньше в идентичности выражена социально-ролевая составляющая, тем выше показатель активности в действии;

По шкале «Интернет-зависимость» высокие значения дали 4% опрошенных. Интернет-зависимость как проявление одного из видов поведенческой зависимости выражается в навязчивом постоянном стремлении выйти в Интернет и потере субъективного контроля над его использованием. Особенностями идентичности Интернет-зависимых пользователей являются стремление избавиться от требований социального окружения и потребность в эмоциональной поддержке.

Анализ результатов исследования по тесту «Уверенность в себе» (В.Г. Ромек) показал, что 76% студентов имеют достаточно высокую выраженность этого признака. При этом по шкале «Инициатива в социальных контактах» высокие показатели имеют всего 3%, средние показатели наблюдаются у 69% респондентов, низкие показатели проявились у 28%. По шкале «Социальная смелость» студенчество демонстрирует высокие и средние показатели (52% и 48% соответственно).

Данные по опроснику «Диагностика социально-психологической адаптации» (К. Роджерса и Р. Даймонда) использовались для проведения корреляционного анализа, который проводился с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена и выявил следующие взаимосвязи:

- между шкалами «Адаптивность» и «Интернет-зависимость» (r_s = -0,495 p = 0,000); «Принятие себя» и «Интернет-зависимость» (r_s = -0,322 p = 0,023); «Принятие других» и «Интернет-зависимость» (r_s = -0,488 p = 0,000);

- между шкалами «Эмоциональный дискомфорт» и «Активность в восприятии альтернатив» (r_s = 0,294 p = 0,038);

- между Интернет - зависимостью и социальной смелостью (r_s= - 0,395, p = 0,34).

Студенты с высокими адаптивными свойствами, с позитивной самооценкой, при сформированном доверии к себе, с дружественной позицией к окружающим людям меньше нуждаются или совсем не нуждаются в замене реального общения на коммуникации в Интернет-среде. Социально смелые в реальной жизни пользователи Интернета оказываются менее подвержены Интернет-зависимости, чем менее активные в реальной жизни пользователи Интернета. Но так же следует обратить внимание на то, что эмоциональный дискомфорт, в котором может пребывать человек, подталкивает его к Интернет-среде и здесь, важным становится желание испытать новый опыт, который невозможно испытать в реальном общении. Эмоциональные всплески так же характерны данному возрастному периоду и под воздействием их отрицательного влияния возникает желание изолироваться от людей, избежать реального взаимодействия с ними, особенно с близкими.

В студенческом возрасте вырабатываются ценностные ориентации (нравственные, философские, научно-теоретические, эстетические), в которых выявляется самая сущность человека. Складывается мировоззрение как система обобщенных представлений о мире в целом, об окружающей действительности и других людях и самом себе и готовность руководствоваться им в деятельности. Поэтому виртуальная образовательная среда должна проектироваться с учетом психологических особенностей студентов, обеспечивать возможность для развития творческого информационного

потенциала, повышать познавательную активность обучаемого, реализовать индивидуальные образовательные траектории.

Успешность обучения студентов в условиях информационно-образовательного пространства должна обеспечиваться рядом психологических условий:

- созданием психологической установки на необходимость выработки самостоятельной концепции информационно-компьютерной деятельности, а также внутреннего видения своей профессиональной деятельности и определения в ней места информационно-компьютерной деятельности;
- актуализация субъективной позиции личности студента в отношении информационно-компьютерной деятельности;
- стимулирование личностных достижений студентов по использованию информационных технологий в учебной и профессионально направленной деятельности [6, с. 81].

Соблюдение перечисленного выше возможно лишь при условии организации психолого-педагогического сопровождения и поддержки процесса обучения студентов в информационной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесникова И.А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски // Высшее образование в России. 2009. №7. С. 105-108.

2. Подымова Л.С., Сунгурова Н.Л., Суховершина Ю.В. Личность в инновационной образовательной среде // Под ред. Л.С. Подымовой: монография. М.: МОСА, 2010. 127с.

3. Помелова М.С. Построение индивидуально-ориентированного обучения средствами интерактивных технологий // Мир науки, культуры, образования. 2013. №2(39). С. 125-127.

4. Роберт И.В. Информация и информационное взаимодействие, их место и роль в современном образовании // Мир психологии. 2010. №3. С. 54-67.

5. Смирнов С.А. Человек перехода // Кентавр. Методологический и игротехнический альманах. 2003. №32. С. 29-36.

6. Сунгурова Н.Л. Психолого-педагогические условия обучения студентов в современной информационно-компьютерной среде // Мир науки, культуры, образования. 2013. №1(38). С. 79-81.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES OF NETWORK INTERACTION OF THE STUDENTS IN THE INFORMATION-EDUCATIONAL SPACE

© 2013

N.L. Sungurova, candidate of psychological sciences, associate professor of the department «Psychology and Education»

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow (Russia), sungurovanl@mail.ru

УДК 37.03

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

© 2013

А.Л. Фатыхова, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Теория и методика начального образования»
Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», Стерлитамак (Россия), alla-fat@yandex.ru
Е.А. Точилкин, аспирант
Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», Стерлитамак (Россия)

Стратегия развития педагогического образования отражает основные принципы образовательной политики, направленной на решение задач подготовки специалистов, компетентных, профессионально и социально грамотных, образованных людей, готовых к творческой самореализации и саморазвитию в сфере культуры и в области профессионального труда.

Содержание профессионального образования является одним из факторов культурного экономического и социального прогресса общества. Образование должно быть ориентировано на:

- создание образовательных условий для самоопределения личности, формирования готовности студентов к профессиональной самореализации;
- демократическое и культурное развитие общества;
- укрепление и совершенствование правового государства и гуманистических отношений в обществе.

Особую актуальность в этом направлении приобретают такие функции образования, как генерирование и хранение культуры общества, социализация молодежи и ее интеграция в мировое общество, трансляция культуры из поколения в поколение, формирование социального статуса личности, обеспечение профессиональной ориентации, социокультурные инновации и социальный контроль.

Ведущим принципом организации и содержательного наполнения образования является его ценностные ориентации и системность образования в аспекте преемственности общего и профессионального обучения, а также в области социализации как сложного процесса личностного и профессионального самоутверждения на протяжении всей жизни.

Современное образование, являясь участником процесса зарождения нового всемирного сообщества, оказалось в центре проблем, связанных с развитием личности. Основная задача образования заключается в том, чтобы дать возможность всем без исключения проявить весь свой творческий потенциал, подразумевающий для каждого возможность реализации своих личных планов. Эта цель является доминирующей в создании более человечного и справедливого мира. Достижение этой цели требует пересмотра этических и культурных аспектов образования для обеспечения каждому возможностей понять другого во всем его своеобразии и понять мир в его хаотичном движении к некоему единству.

Поскольку возникли новые условия, в связи с этим должно быть изменено качество образования, оно должно стать новым, соответствующим политическим, социально-экономическим, культурным условиям общества.

Для отечественной системы образования переход к системной модели (квали-

фикационной и компетентностной в их единстве) представляется крайне актуальным. Согласно концепции образовательных результатов в отечественной педагогике выделяют два аспекта результатов образования: предметный и личностный. Предметный аспект связан с познанием объективного мира и приобретением умений и навыков, позволяющих принимать участие в его преобразовании. Личностный аспект предполагает познание самого себя, формирование мотиваций, интересов, приобретение умений и навыков, способствующих самоформированию. Именно второе направление, отражающее личностный аспект образования, ранее было только косвенно понятно педагогам. Именно таким путем может быть реализована стратегия Правительства Российской Федерации в области модернизации образования. Безусловно, компетентностно-ориентированное профессиональное образование – объективное явление в образовании, вызванное к жизни социально-экономическими, политико-образовательными и педагогическими предпосылками.

По мнению российских ученых, компетенция – это характеристика места, а не лица, т.е. это параметр социальной роли, который в личностном плане проявляется как компетентность, т.е. соответствие лица занимаемому месту. Компетенция – это то, на что претендуют, или то, что назначается, как должное быть достигнутым; компетентность – это то, чего достиг из желаемого или вмененного конкретный человек.

Компетентный (competens (competentis) с *лат*. – соответствующий, способный) означает: 1) Знающий, осведомленный, авторитетный в какой-н. области. 2) Обладающий *компетенцией*. Компетентность – свойство компетентного.

Следует различать понятия «компетентность» и «компетенция».

Компетенция (competentia с *лат*. – принадлежность по праву) означает: 1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом [1, 2].

А.К. Маркова, анализируя смысловое наполнение этих понятий, определяет их взаимосвязь и взаиморазличие:

- это в области «моей» компетентности (я умею, могу это решить), но не в «моей» компетенции (меня не уполномочили это решать);

- это в «моей» компетенции (я имею право решать), но «я» чувствую, что у меня не достает компетентности для этого.

Продолжая свою мысль, она пишет: «хорошо, если бы каждый работник на своем месте осознавал не только границы своей компетенции (которые еще и преуменьшаются из-за перестраховки), но и степень своей компетентности» [3, с. 34].

Компетентность определяется А.К. Марковой как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание способностью и умением выполнять определенные трудовые функции. Она предполагает объективно необходимые умения и знания, а также требования к психологическим качествам профессионала.

Компетенция рассматривается как «комплекс операций, действий, знаний, способностей, активности, самостоятельности и других свойств личности в принятии решений» [4], представляющая собой «наивысший уровень владения способами развития профессиональной деятельности» [5, с. 27]. Компетентность – «это способность на практике реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой деятельности в профессиональной и социальной сфере», это «составляющее качество личности или совокупность качеств, минимальный опыт деятельности в заданной сфере» [5, с. 27].

Таким образом, под компетенцией мы будем понимать набор требований, а под

компетентностью – опыт осуществления деятельности по выполнению определённой компетенции. Компетентность – это синтез двух компонентов: обладание обучающимся определённым набором компетенций; сложившееся личностное качество человека, завершившего образование определённой ступени, в котором ярко выражена «способность результативно действовать, достигать результата – эффективно решать проблему» [5, с. 242] и мобильность специалиста на рынке труда. Согласно трехуровневой иерархии компетенций / компетентностей А.В. Хуторского в сфере профессионально-педагогического образования, можно выделить предметные, надпредметные и ключевые компетентности. Под надпредметными компетентностями подразумеваются те обобщенные знания, умения, навыки и способы деятельности, которые относятся к метапредметному содержанию образования (например, коммуникативная, организаторская, диагностическая, прогностическая и др.); они связываются с успешностью личности в быстро меняющемся современном мире; под ключевыми компетентностями будем понимать те надпредметные компетентности, которые имеют ключевое значение для данной области деятельности человека (в том числе профессиональной, например педагогической) [6].

Анализ различных подходов к определению понятия «компетентность» позволил выделить его основные характеристики: обладание специфическими способностями, включающие в себя личностные психологические черты и характеристики поведения, значимые (важные) для данной деятельности; способность получать высокие результаты в определенной деятельности, которая не обязательно опосредована природными данными, интеллектом или полученным образованием; наличие не только знаний, но и практических умений (умений применять знания на практике); повышаемость компетентности в процессе обучения (развития) и практики.

Исходя из различных подходов к содержанию понятия «профессиональная компетентность», с одной стороны, можно считать ее важным интегральным понятием общепсихологической теории деятельности и видеть, как в процессе профессиональной деятельности осуществляется субъективное отражение действительности, с другой стороны, рассматривать компетентность как важное новообразование личности, которое возникает в ходе освоения профессиональной деятельности.

Социальную компетентность можно определить как осведомленность, знания, авторитетность в области, связанной с жизнью и отношениями людей в обществе.

В настоящее время в отечественной психолого-педагогической литературе термин «социальная компетентность» используется редко. Наиболее близкими по значению, но не тождественными ему являются понятия «социально-психологическая компетентность», «коммуникативная компетентность», «межличностная компетентность». В различных словарях эти термины часто приводятся как синонимичные, означающие, как правило, овладение навыками общения.

Социально-психологическая компетентность понимается как способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений.

Исследования А.А. Бодалева и его последователей послужили возникновению в социальной психологии понятия «социально-психологическая компетентность», которая определяется как способность индивида эффективно взаимодействовать в системе межличностных отношений. В состав социально-психологической компетентности входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовать эти способы в процессе взаимодей-

ствия. В частности, Е.С. Кузьмин рассматривает социально-психологическую компетентность как умение входить в определенную роль, общаться с различных ролевых позиций.

Представленная В.Н. Мясищевым и Б.Г. Ананьевым структура процесса общения позволяет в качестве важнейших выделить в структуре социально-психологической компетентности социального педагога два взаимосвязанных компонента:

- социально-перцептивный, отражающий внутреннюю сторону педагогического общения и соответствующий компонентам общения-отражения в смысле познания педагогом учащихся, и отношения, понимающиеся как эмоциональный отклик, вызываемый педагогом у учащихся;

- коммуникативный, проявляющийся во внешней стороне педагогического общения и соответствующий компоненту общения-обращению, который интегрирует все особенности внешнего поведения субъектов общения [7].

Несмотря на разнообразие определений, акцент тем не менее делается на том, что в отечественной психологии понимается как компетентность в межличностном общении, т.е. социально-психологическая или коммуникативная компетентность.

Наиболее близким по смыслу к понятию социальной компетентности является понятие коммуникативной компетентности, подробно охарактеризованное Ю.Н. Емельяновым, одним из ведущих специалистов в области теории формирования и практики совершенствования коммуникативной компетенции. В нашем исследовании мы опирались на его работы [8], уточняя понятие социально-перцептивной компетентности и отбирая средства повышения уровня социально-психологической подготовленности как основы социально-перцептивной компетентности.

Выделим среди них следующие:

- определение коммуникативной компетентности как такого уровня сформированности межличностного опыта, т.е. обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе. Здесь нам представляется очень ценным указание на возможность успешного функционирования в данном обществе в рамках статуса, к которому предъявляются определенные требования.

- зависимость коммуникативной компетентности не только от присущих индивиду свойств, но также и от изменений, происходящих в обществе, и связанной с этими изменениями социальной мобильностью самого индивида.

- изменение нормативных представлений о коммуникативной компетентности на каждом новом витке развития общества.

- понимание коммуникативной компетентности как «подготовленности» каждого индивида к выполнению своих общественных функций.

В самом общем виде социальная компетентность может быть представлена как понимание отношения «Я – общество», умение выбрать правильные социальные ориентиры и умение организовать свою профессиональную деятельность в соответствии с этими ориентирами.

При рассмотрении понятия «компетентность» мы обратили внимание, на то, что некоторые авторы (Л.И. Анцыферова, Л.П. Урванцев, Н.В. Яковлева и др.) рассматривают его как явление адаптационное. Проблемы компетентности личности, личностной эффективности рассматриваются в тесной связи с психологической и социально-психологической адаптацией. И, наоборот, исследования проблем профессиональной психологической адаптации редко обходятся без вычленения социально-

го компонента.

Исходя из этого, можно определить социальную компетентность как определенный уровень адаптации человека к эффективному выполнению заданной социальной роли, профессиональной деятельности. Мы предполагаем, что его функционирование обеспечивает социально-психологическая подготовленность субъекта профессиональной деятельности, в частности, в нашем исследовании – подготовленность социального педагога.

Профессиональная компетентность социального педагога состоит в осведомленности в области специальной (знания); методической (в области средств, форм и методов педагогического воздействия), психологической (в области учета особенностей отражения влияния педагогического воздействия на психическое развитие обучающихся). Иначе говоря, профессионально-педагогическая компетентность – это способность социального педагога структурировать научное и практическое знание в целях лучшего решения педагогических задач.

Специфика труда и общения социального педагога характеризуется тем, что главный результат его труда определяется качественными позитивными изменениями в психическом развитии учащегося; результатом труда педагога должны быть не только объективные изменения, сдвиги в развитии педагога и подопечных, но и субъективная удовлетворенность, внутренний комфорт и психологическая безопасность всех участников деятельности.

Следует иметь в виду, что если изменения в психическом развитии обучающегося достигаются наилучшим образом при активном участии самих обучающихся, находящихся к тому же в постоянном развитии и в условиях меняющихся педагогических ситуаций, то и высокие уровни профессионализма социального педагога состоят в применении гибких вариативных способов воздействия, адекватных этим психологическим ситуациям.

Вхождение в профессиональную деятельность означает для личности новую «социальную ситуацию развития» (Л.И. Божович, Л.С. Выготский), которая оказывает важное формирующее влияние на человека, существенно изменяет и обогащает его мотивационно-потребностную сферу, интересы, способности, качества и свойства личности.

Педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность педагога являются основой профессиональной компетентности социального педагога, а также ее составной части – социально-перцептивной компетентности. А.А. Бодалев, основываясь на подходе к освещению закономерностей и механизмов общения В.Н. Мясищева, предложил выделить в качестве значимых для исследования такие компоненты общения, как особенности познавательных процессов человека – «отражение», его эмоциональные сферы – «отношение» и поведение – «обращение» возникающее в процессе общения.

В.П. Захаров и Н.Ю. Хрящева выстраивают факторы компетентности в общении следующим образом:

- знания в области психологии, личности, группы общения;
- умения и навыки общения;
- коррекция и развитие установок, необходимых для успешного общения;
- способность адекватно и полно воспринимать и оценивать себя и других людей;
- взаимоотношения, складывающиеся между людьми;
- коррекция и развитие системы отношений личности [9].

Таким образом, в состав компетентности включаются когнитивные (ориентированность, психологические знания и перцептивные способности), исполнительские (умения и навыки) и эмоциональные (социальные установки, опыт, система отношений личности) компоненты.

Профессиональная деятельность предъявляет свои требования. Их содержание зависит от выполняемых педагогом функций. Для социального педагога, работающего с детьми, мы можем выделить три большие группы качеств: нравственные, профессиональные, организаторские.

Нравственные и профессиональные качества ориентированы в первую очередь на целевые функции управления ученическим коллективом, неоднородным по своему составу. Но они важны и для осуществления всех других функций, особенно социально-психологических: организация и сплочение такого ученического коллектива, активизация и совершенствование его деятельности; развитие в нем самоуправления требует не только педагогической компетенции, но и высокого нравственного начала. Отсюда ясно, что каждое качество педагога «обслуживает» целый ряд функций. Но в то же время есть такие «грани» личности, которые имеют наибольшее значение для реализации определенной функции.

Профессиональные качества делятся на две подгруппы: общеделовые и профессионально-педагогические. К первой относятся – трудолюбие, энергичность, организованность в работе, деловитость, целеустремленность, настойчивость, инициатива, творческие способности и др. В сущности они нужны любому педагогу. Во вторую группу объединяются качества педагога-профессионала – знание педагогики и психологии, личное педагогическое мастерство. Сегодня быть компетентным – это значит разбираться в последних достижениях психолого-педагогической мысли, передового и новаторского опыта, уметь применять их в работе с детьми.

Социальный педагог может эффективно влиять на учащихся лишь в том случае, если он способен занять благоприятную позицию в системе межличностных отношений в коллективе и тесно сотрудничать с ним, заслужить уважение, доверие, симпатии учащихся, развивать их инициативу и активность в решении стоящих перед ученическим коллективом задач, поддерживать у них оптимистическое настроение, желание работать в своем коллективе. Для этого он должен обладать такими социально-психологическими качествами, как

- умение разбираться в людях (способность быстро и правильно оценивать психологические особенности, сильные и слабые стороны, проникать в их мысли, улавливать чувства, настроения, распределять обязанности и задания с учетом их интересов, возможностей и психических состояний);

- нравственно-коммуникативные качества (чуткость, доброжелательность, справедливость, умение замечать в людях положительное и не фиксировать внимание на недостатках ребенка, простота и доступность, такт, общительность и т.д.);

- инициатива (способность первому вступить в контакт с ребенком, поставить адекватные цели и предложить способы их достижения, энергично добиваться поддержки со стороны других);

- агитаторские качества (умение убеждать, заражать, внушать, увлекать за собой);

- демократизм, умение активизировать самоуправление и взаимодействие в педагогическом коллективе (включать всех детей в совместную деятельность, требующую не только участия, но и проявления личностных качеств, творческих способностей и умений и т.д., формулировать цели и задачи своей деятельности, создавать ат-

мосферу гласности, внутригруппового общения, позволяющую откровенно высказывать свои суждения, уважение к чужому мнению, к необычности, нетипичности отдельных членов класса, простота и доступность в общении, уважение к ограниченным возможностям, готовность поддержать инициативу и самостоятельность учащихся и др.).

Эффективность общения педагога с детьми во многом определяется совокупностью личностных качеств, т.е. целым рядом характеристик в интеллекте, эмоциональной, волевой сферах его личности. Условием успешного общения социального педагога с детьми также является соответствующая воспитанность его эмоциональной сферы, которая, прежде всего, проявляется в эмпатии, т.е. в способности эмоционально воспринимать ребенка, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами, сопереживать ему.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. М.: «Когито-Центр», 2002. 396с.

2. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования. Материалы для опытно-экспериментальной работы в рамках Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. М., 2003. 149с.

3. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996. 308с.

4. Молокова А.В. Реализация компетентностного подхода в условиях информатизации образования // Философия образования. 2006. №1. С. 239-243.

5. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. №8. С. 27.

6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. №2. С. 55-61.

7. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избр. психол. труды. М.: Ин-т практ. психологии, 1995. 312с.

8. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. Л.,1991. 400с.

9. Захаров В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг. Л., 1989. 56с.

COMPETENCE-ORIENTED PROFESSIONAL EDUCATION OF A SOCIAL PEDAGOGUE

© 2013

A.L. Fatykhova, doctor of Pedagogical Sciences, professor of the department «Theory and methodology of primary education»

Sterlitamak branch of the Bashkir state University, Sterlitamak (Russia), alla-fat@yandex.ru

Ye.A. Tochilkin, graduate student

Sterlitamak branch of the Bashkir state University, Sterlitamak (Russia)

УДК 378.1

ВЗАИМОСВЯЗЬ И ВЗАИМООБУСЛОВЛЕННОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ И ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2013

З.Н. Хисматуллина, аспирант

ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», Казань (Россия)

Образование – относительно самостоятельная система, основной задачей которой является создание комплекса социально-экономических и организационно-педагогических условий, позволяющих раскрыть громадный потенциал социальной энергии, заключенный в субъектах образовательного процесса, творческий потенциал саморазвития каждого обучаемого. Мировое сообщество на современном этапе неотвратимо приближается к революции в образовании, которая должна обеспечить соединение производительного труда с обучением, производства со школой, интеграцию учебной и научно-поисковой деятельности как необходимых условий реализации гуманистических идеалов. Ее итогом будет резкое увеличение социальной, педагогической и экономической эффективности функционирования системы образования [2].

Понятие эффективности активно используется в повседневной практике, прочно закрепившись в специальной терминологии многих теоретических дисциплин, в том числе и педагогики. Однако необходимо отметить, что содержание этого понятия весьма неопределенно [1, с. 28].

Понятие эффективности довольно часто употребляется как синоним слов «успешный», «действенный», «результативный». Эффективными называют действия или способы действий, которые ведут к результату, задуманному как цель. В самой общей форме понятие «эффективность» обозначает степень приближения к максимальному или оптимальному (наиболее желательному) результату при минимуме негативных последствий или издержек. Следует стремиться применительно к конкретным задачам находить его количественные выражения, хотя далеко не всегда это возможно сделать. Например, трудно количественно выразить эффективность различных педагогических мер [там же, с. 29].

Понятие «эффективность» прочно утвердилось в экономике. Его часто отождествляют с производительностью труда. Но эти понятия отличаются друг от друга. Эффективность, как и производительность, характеризуется отношением количественного результата к затратам. Производительность выражает отношение продукта к затратам живого труда. Эффективность же охватывает действие всех производственных факторов и требует также учета овеществленного труда, фондо- и материалоемкости, а также качества продукта как способности удовлетворять конкретным общественным потребностям [там же, с. 56-58].

Социальная эффективность выражается в многообразных формах утверждения человечности, как в обществе, так и в самом содержании учебно-воспитательного процесса. Важно понять неадекватность приложения понятия «экономическая эффективность» к оценке социальной практики в широком смысле, так как последняя по своему содержанию всегда оказывается гораздо сложнее и неоднозначнее, чем экономическая деятельность хозяйствующих субъектов.

Поэтому серьезные трудности возникают, когда наряду с экономической требуется точно определить смысл социальной эффективности. Так, общество всегда

располагает ценностями, имеющими первостепенное жизненное значение, но которые не могут быть сведены к стоимостному выражению. Деятельность, направленная на сохранение и умножение таких ценностей, может быть определена как эффективная в социальном отношении. Стало быть, понятия «экономическая эффективность» и «социальная эффективность» отнюдь не совпадают друг с другом и нельзя подменять одно из них другим. В чем же состоят их принципиальные различия? Если строго различать два вида деятельности, а именно деятельность целерациональную (детерминированную, прежде всего, целями) и деятельность ценностно-рациональную (детерминированную, большей частью, не целями, но ценностями), то становится ясным, что при оценке «экономической эффективности» чаще всего имеют в виду именно целерациональную альтернативу. Конечно, и экономическая деятельность также может определяться и ценностями (выгода, комфорт, безопасность, свобода и т.п.). Однако общий баланс целерациональной и ценностнорациональной детерминации сугубо экономической деятельности складывается в пользу, прежде всего, целерациональной деятельности [2].

Однако в социальной практике дело обстоит иначе, хотя экономика сама по себе есть одна из сфер социальной практики, так как экономика в целом, и отдельные экономические проекты могут рассматриваться в качестве специфического средства формирования социальной среды. Однако социальная практика в широком смысле в значительной степени детерминируется ценностями (такими, например, как справедливость, безопасность, самодостаточность, свобода, порядок, благополучие и т.п.), а не рационально обоснованными целями. Поэтому образ желаемого будущего здесь чаще всего формулируется в категориях ценностей. Е.Ф. Сабуров отмечает: «Следует признать, что мы далеко не всегда в состоянии производить сравнение с помощью правильно определяемых денежных эквивалентов социальных взаимодействий» [3, с. 6].

Отсюда следует, что любые образовательные учреждения в России (даже в варианте негосударственных образовательных учреждений), коль скоро за ними признаются полномочия и компетенция решать именно социальные задачи, ошибочно отождествлять с обычными хозяйствующими субъектами вроде коммерческих фирм, организаций, корпораций, имеющих своей основной целью получение прибыли. Отсюда следует также, что без четкого понимания, что же такое «социальная эффективность», пытаться «прогнозировать» тот или иной ее уровень или стремиться «его повысить», принимая те или иные меры управленческого характера, заранее не имеет никакого смысла. Ясно также, что концептуально-методологическая репрезентация данного концепта, по возможности, должна выступать в качестве необходимого предварительного условия запуска процесса разработки социальной политики в области образования [2].

В реальной производственной деятельности *экономическая и социальная* стороны неразрывно связаны и взаимообусловливают друг друга. Однако на теоретическом уровне их разделение вполне обоснованно. Когда же логика исследования требует учета единства этих двух сторон, то используется понятие *социально-экономической эффективности*, формальная интерпретация которого на эмпирическом уровне представляет чрезвычайно сложную задачу [1, с. 29].

Проблема усложняется в непроизводственных отраслях, например, в системе образования, ведь не вызывает сомнения тот факт, что от образовательного уровня населения зависит развитие общества в целом. Как же образование влияет на отдельные производства, на национальную экономику в целом, на весь образ жизни обще-

ства? Для ответа на этот вопрос необходимо развести понятия экономической и социальной эффективности. В работах, посвященных проблемам эффективности образования, зачастую раскрываются вопросы экономики образования, социальные же аспекты остаются не раскрытыми. Достаточно сильна тенденция рассматривать сферу образования в экономическом отношении лишь как потребляющую национальный доход, но не участвующую в его создании и, следовательно, признавать за ней только социальную эффективность. С этим подходом связан так называемый *остаточный принцип финансирования* образования, о котором сегодня так много говорят. Встречаются утверждения, что система просвещения не связана с производством, распределением, обменом и даже с потреблением материальных благ, что она касается лишь надстроечных отношений. Вместе с тем появляется все больше исследований, доказывающих исключительно высокую народнохозяйственную эффективность образования. Например, на Западе в середине XX столетия начался настоящий бум публикаций, рассматривающих индивидуальные и общественные расходы на образование как один из наиболее выгодных способов помещения капитала. И практика доказала это. Образование действительно может быть экономически выгодным, высокорентабельным делом [1, с. 30].

Такую рентабельность определить очень сложно, так как отсутствуют корректные и точные методы измерения, которые весьма условны, носят ориентировочный характер и не могут служить надежной основой для исследования эффективности. Однако нужно отметить, что при всей приблизительности они достаточно верно отражают объективный процесс возрастания роли образования как фактора народнохозяйственной деятельности. Поэтому в течение последних десятилетий почти все государства мира увеличивают затраты на образование. В США, например, начиная с 60-х гг. производственные капиталовложения стали все больше заменяться «некапитальными» факторами экономического роста – расходами на науку и образование [там же]. В данном контексте актуализируется проблема определения оптимальной доли национального дохода, расходуемой на образование, в целях максимального ускорения темпов развития экономики. К сожалению, методов ее теоретического решения и тем более точных количественных расчетов пока не существует. Можно считать очевидным, что сегодня первостепенное значение имеет не абсолютный рост затрат, а их направленность на радикальное качественное совершенствование системы образования, интенсивное ее развитие [2].

Экономическую эффективность образования представляется наиболее перспективным исследовать на уровне отдельных его подсистем, например общего, специального, профессионально-технического образования. Ее можно рассматривать как с *внешней* стороны (на выходах в систему общественного производства), так и с *внутренней* (с точки зрения достижения лучших учебно-воспитательных результатов при минимуме финансовых, материально-технических и трудовых затрат со стороны как педагогов, так и учащихся) [1, с. 31-32].

Внешняя экономическая эффективность образования имеет несколько форм проявления: а) прямая экономическая эффективность заключается в том, что люди, повышающие общее и специальное образование, работают после окончания учебы на 20-30% производительнее и качественнее. С ростом образовательного уровня (в том числе общего образования) резко ускоряется рост профессиональной квалификации работников, возрастают их творческая активность. Поэтому, несмотря на то, что подготовка специалистов в высших и средних специальных учебных заведениях связана с растущими затратами средств и все большее число молодежи трудоспособного воз-

раста оказываются на много лет выключенными из сферы общественного труда, это экономически выгодно, поскольку в будущем перекрывается за счет высокой производительности труда обученных; б) экономическая эффективность образования состоит в том, что обучаемые могут производить полезную для общества продукцию уже в процессе самой учебы за счет соединения обучения с производительным трудом, хотя объективности ради необходимо отметить, что в настоящее время это реализуется крайне слабо, хотя большие неиспользованные резервы имеются и в системе высшего и среднего специального образования; в) опосредованная экономическая эффективность образования проявляется в различных побочных положительных влияниях образовательных учреждений на народное хозяйство. Так, наличие разветвленной сети вечерних и заочных учебных заведений способствует закрепляемости взрослых работников на предприятиях и в населенных пунктах, а недостаток детских дошкольных учреждений, плохие школы порождают бытовую неустроенность семей, отрицательно отражаются на отношении родителей к работе и нередко служат одной из главных причин текучести кадров.

Внутренняя экономическая эффективность образования также имеет различные проявления, которые, так или иначе, связаны с экономией труда непосредственно в сфере образования. Однако понятие эффективности в педагогике используется чаще всего в самом общем, обыденном, а не в строго научном контексте. Кроме того, мировая дидактика развивалась почти вне учета фактора времени, а среди экономистов существовало мнение, что сфера просвещения не имеет прямого отношения к экономии рабочего времени. В действительности же именно в этой сфере реальная проблема экономии рабочего времени стоит особенно остро. Закон экономии времени должен пронизывать весь образовательный процесс, так как время является одним из решающих факторов его успешности [1, с. 31-32]. Экономить время можно различными путями: за счет совершенствования форм разделения кооперации и научной организации труда педагогов и обучаемых, за счет применения методов интенсификации обучения, за счет создания и применения все более совершенных технических средств обучения и образовательных технологий. Особую значимость в повышении эффективности образования связано с необходимостью радикального изменения материального стимулирования труда учителей и преподавателей, которое в экономическом отношении остается пока одним из самых неупорядоченных. И здесь налицо несоответствия уровня оплаты педагогического труда и его социально-экономической значимости, степени сложности, напряженности и фактического объема. Кроме того, нет достаточно тесной связи уровня оплаты с качеством труда, трудоемкостью преподавания различных учебных предметов и некоторых видов педагогической работы. Практическое решение этих противоречий представляет весьма актуальную социально-экономическую и педагогическую проблему. Внутренняя экономическая эффективность образования будет иметь положительную динамику только тогда, когда педагогические результаты будут сопровождаться сокращением совокупности затрат учебного и педагогического труда, рационализацией образовательной сети, улучшением использования материально-технической базы и т.п.

Таким образом, экономическую эффективность образования следует рассматривать, разделяя ее на внутреннюю и внешнюю. Как внутреннюю эффективность целесообразно рассматривать: с точки зрения непосредственного вклада работников образования в производство и повышение качества образовательных услуг; с позиций лучшего, более рационального использования ресурсов в отрасли образования в целом, в каждом его звене и образовательном учреждении. Как внешнюю эффектив-

ность целесообразно рассматривать: с позиций того прироста материальных благ, который обеспечивается благодаря повышению общеобразовательного и профессионально-квалифицированного уровня работников для всех остальных отраслей народного хозяйства; с позиций абсолютного и относительного снижения расходов ресурсов в отраслях материального производства от новых научно-технических разработок, осуществленных специалистами в области образования [1].

Что касается сущности *социальной эффективности образования*, то она заключается в максимальном использовании образования как фактора социального прогресса при минимуме издержек, всевозможных побочных негативных последствий. Имеется в виду не только сокращение экономических затрат для получения наиболее значительных образовательных результатов, но и преодоление односторонности развития обучаемых, уменьшение нравственных потерь, развитие лучших качеств личности и создание для нее наиболее комфортных условий жизни и образования, улучшение всех сторон общественных отношений, формирование открытого демократического общества. Уровень образования населения поэтому относится к числу решающих показателей благосостояния населения. Он же в значительной мере предопределяет статус государства, укрепляет его безопасность, усиливает социальную защищенность личности. В социальном плане происходит снижение уровня преступности, уменьшение зависимости населения от систем социального обеспечения, повышение культуры в обществе, улучшение функционирования государственных учреждений, общественных организаций [2, с. 88-89].

Достижение определенных социальных и экономических результатов, «заказанных» обществом, составляет глубинный смысл функционирования всей системы образования в целом и всех ее элементов в отдельности. В отличие от прочих отраслей народного хозяйства результаты образования выражаются не в создании каких-либо средств улучшения жизни людей, а непосредственно в совершенствовании и развитии самого человека. В итоге организованного образовательного процесса резко повышается и экономическая, и социальная отдача человека, его способность творить, строить новые отношения между людьми, создавать новые материальные блага и средства жизни, улучшая тем самым ее условия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесников Л.Ф., Турченко В.Н., Борисова Л.Г. Эффективность образования. М.: Педагогика, 1991. 272с.

2. Осипова Л.Я. Философско-педагогические основы прогнозирования социальной эффективности образования: дис. ... докт. пед. наук. Ульяновск, 2009. 650с.

3. Сабуров Е.Ф. Инвестиционный климат в образовании // Общественные науки и современность. 2007. №1. С. 5-16.

INTERCONNECTION AND INTERDEPENDENCE OF SOCIAL AND ECONOMIC EFFICIENCY EDUCATION

© 2013

Z.N. Khismatullina, graduate student

Kazan National Research Technological University, Kazan (Russia)

УДК 316.4

ИЗМЕНЕНИЯ В ПРИРОДНО-СОЦИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ И ПРОБЛЕМЫ ОХРАНЫ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

© 2013

З.А. Хусаинов, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики географического и экологического образования

ФГБОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань (Россия), zaudet@inbox.ru

На современном этапе развития информационной технологии произошло значительное обострение проблемы взаимодействия человека и природы. Выделившись в далекие времена из природы, люди, вооруженные техникой, ныне часто наносят среде своего обитания непоправимый урон. Это в свою очередь не может не подрывать основу существования разумных существ на нашей планете. Все люди доброй воли должны сейчас усилить борьбу за сохранение природно-социальной среды.

Сегодня экологическая проблема носит глобальный характер. Для успешного сохранения природно-социальной среды нашей планеты недостаточны усилия одной отдельно взятой страны или группы стран, а необходимо международное сотрудничество.

Для горожанина жизненная среда уже не является естественным, природным пространством. Земля в городах уступила место бетону, стекла. Вода загрязнена хозяйственными отбросами и отходами производства. Воздух из-за шума и загрязнения оставляет желать лучшего. Нематериальные блага, которых люди могут ждать от природы, в городах, особенно крупных, драматически сокращаются по сравнению с их объемом в сельской местности.

Мы переживаем ныне историческое время - теряем ценностей. Все то, что было редкостным и к чему, следовательно, стремились полвека тому назад, является таковым все в меньшей и меньшей степени, а то, что было в изобилии и не представляло почти никакого интереса, перемещается сегодня на верхние ступени ценностей.

Нематериальные богатства, порожденные природой – биологические блага, эстетические радости и научное обогащение, становятся все более редкими из-за того, что природу непрерывно разрушают информация, механизация, индустриализация, урбанизация, телекоммуникация, и чрезмерное, опустошающее истребление растений и животных. Сегодня телевизор, компьютер, Интернет, холодильник, автомобиль в каждой семье, но мы почувствуем нехватку чистого воздуха, тишины, зелени, что эти блага, которые раньше не оценивались по достоинству, станут все более ценными для нашей цивилизации.

Уже теперь множество признаков свидетельствует о том, как люди жаждут природы: всеобщая потребность провести выходные дни за городом; впечатляющее развитие таких видов спорта, как плавание на лодках и яхтах, лыжи, верховая езда, которые дают возможность как бы заново и, что особенно ценно, часто в одиночестве созерцать землю и воду; массовые посещения лесов, столь частое желание провести отпуск в тихой деревеньке, вдали от модных курортов.

Чтобы продать роскошный особняк, ловкая реклама нажимает теперь на тишину, леса и птичек, а не на пышный фасад или блестящий интерьер.

Между тем традиционная экономическая наука, основываясь на производстве и труде, игнорирует ценность того, что представляется природой. Но сегодня эти природные условия становятся редкостью в результате их эксплуатации. Жителям боль-

ших городов, как Казань, стало значительно труднее - и значительно дороже, чем пищу и одежду, - получать чистую воду, дышать чистым воздухом, наслаждаться зеленью и тишиной.

Поэтому мы должны изменить шкалу ценностей в нашем обществе, где физическая среда рассматривалась как фактор внешний по отношению к экономике и не учитывалась в экономических расчетах, основанных на производстве материальных благ.

Мы должны открыть новый путь экономической науке с большой буквы, которая будет включать биологические, эстетические и научные ценности природы в свои расчеты, в частности при определении цен, оптимальности экономического развития, рентабельности вложений и благоустройства территории. Однако необходимо подчеркнуть, что в развитии экономических категорий: признание того, что «услуги» природы имеют «стоимость», так как они влияют на производительность труда и здоровье человека, привлекают туристов, удовлетворяют психические, физические и художественные потребности индивидов. «Услуги» природы не «роскошь», они рентабельны, однако до сих пор они, за немногими исключениями, не учитывались в экономических расчетах, что привело к огромным потерям в исследовании наших природных богатств.

В самом деле, природно-социальное пространство играет разную роль. С одной стороны, оно служит источником материальных богатств, давая сельскохозяйственную и горнорудную продукцию, являясь базой для строительства, транспорта, переработки отходов производства; с другой стороны, оно создает нематериальные богатства, удовлетворяющие биологические, эстетические и научные потребности человека.

Такой подход к использованию природного пространства обычно порождает противоречие: экономика материальных благ природы очень часто расходится и даже вступает в конфликт с экономикой нематериальных благ. В этом отношении сельское хозяйство и промышленность оказываются в совершенно разных положениях.

Сохранение земли и воды и их эксплуатация с целью получения сельскохозяйственных, лесных и рыбных ресурсов обычно совместимы между собой. Труженик села, лесник, рыбак нормально используют природу, если только жажда прибыли или применение вредных технических средств, например ядохимикатов, не заставляет их расточать и опустошать почву, флору и фауну.

Сельский мир - страж природы. В отличие от сельского хозяйства, сохраняющего природу, промышленность часто калечит и разрушает ее. Когда загрязняют озеро, оно теряет свою роль резервуара чистой воды и живой лаборатории флоры и фауны. Когда атмосфера служит бесплатным местом скопления отходов для заводов, автомобилей, самолетов и домашних очагов, она перестает производить чистый воздух. Когда восхитительный пейзаж разрушается новыми строительствами, исчезает какая-то доля красоты природно-социальной среды.

Наше материально заинтересованное общество высоко ценит природное пространство, производящее материальные богатства, которые в свою очередь ухудшают и разрушают его. Но оно мало ценит его, а часто и вовсе не ценит в качестве источника нематериальных благ, сохраняющих целостность этого пространства. Охранять природу почти нерентабельно для ее владельца; разрушая ее, он часто получает огромную выгоду и прибыль. Сохранение природы - это такая услуга обществу, за которую почти ничего не платят. В этих условиях не приходится удивляться тому, что

конфликты вокруг выбора способа использования природного пространства кончаются, как правило, не в пользу нематериальных благ.

Всегда существенное и часто весьма значительное расхождение между платой за материальное использование природы в промышленных и строительных целях и платой за ее нематериальное использование в биологических, художественных и научных целях является главной причиной разрушения природы.

Освоение природного пространства за счет его разрушения и даже уничтожения приобретает форму прибавочной стоимости. Ныне, вместо того чтобы охранять какой-либо природный уголок, его дробят на участки, так как он ценится в десятки или сотни раз дороже в качестве строительной.

Общая закономерность такова: сначала люди создают цивилизацию, духовные ценности, высокие идеалы. А затем новые поколения стараются пользоваться благами этой цивилизации, приспосабливаясь к ней и ориентируясь на материальные ценности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аллен Р. Как спасти Землю (Всемирная стратегия охраны природы). М: «Мысль», 1983.

2. Горелов А.А. Экология - наука - моделирование: Философский очерк. М.: Педагогика, 1985.

3. Новиков Ю.М. Природа и человек. М.: Просвещение, 1991.

4. Охрана окружающей среды: проблемы просвещения / Пер. с франц. Т.К. Черемухиной и С.К. Розова. М: «Прогресс», 1983.

5. Сен Марк Ф. Социализация природы / Пер. с франц. Л.М. Степачева. М.: Прогресс, 1977.

CHANGES IN NATURAL AND SOCIAL LIFE AND ENVIRONMENTAL ISSUES

© 2013

Z.A. Khusainov, doctor of pedagogical sciences, professor of theory and methodology of geographical and environmental education

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan (Russia), zaudet@inbox.ru

УДК 159.923:62

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ СПЕЦИАЛИСТА КАК СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОЦЕССА САМОРЕАЛИЗАЦИИ

© 2013

Л.С. Яковицкая, кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии и политологии

Донецкий национальный технический университет Министерства образования и науки Украины, Донецк (Украина), lada_yakovickaya@mail.ru

В профессиональной деятельности личности важным компонентом является не только ее направленность, но и процессы, регулирующие ее. Они имеют свою специфику, которая определяется как индивидуальными психическими особенностями специалиста, так и требованиями производственной ситуации. С.Д. Максименко считает, что высшие и сложные механизмы саморегуляции поведения могут осуществляться только всей личностью - целостной и интегрированной. При этом в процессе развития

личности предыдущие звенья не исчезают, а становятся вспомогательными, второстепенными и продолжают существовать [1].

По нашему мнению, самореализация личности начинается с ее готовности к изменениям, а также с целенаправленных адекватных действий для достижения цели. Каждая попытка изменить свою деятельность формирует новый рефлексивный опыт, который способствует развитию личности в целом и в профессиональной сфере, в частности. Меняющиеся производственные задачи требуют от специалиста нового качества, которое можно описать единством таких компонентов, как личностный опыт, отображаемая реальность, пережитые отношения субъекта. В развернутом виде это отношение представляет содержание, производное от имеющегося опыта и конкретной ситуации, одновременно выражающее явно или неявно скрытый смысл, тождественный опыту специалиста, обобщенный в его модели мира, образе «Я», и, в то же время, содержание предметной ситуации, в русле которой он оказывается.

Развитие через анализ и изменение личностной сферы будет способствовать повышению конкурентоспособности и специалистов, и студентов, адекватному восприятию ситуации, способности мобилизовать когнитивные ресурсы, поведенческую активность для управления ситуацией при достижении цели. Такому развитию, по нашему мнению, поможет социально-психологическая работа со специалистами университета.

С этой целью было проведено исследование среди преподавателей ДонНТУ. В ходе эмпирического исследования выборка составила 262 человека (преподаватели и инженеры технических кафедр) и 126 человек (преподаватели экономических кафедр). Мы изучали реалии, демонстрирующие, какие личностные свойства преподаватели, ученые и инженерный персонал технического вуза считают важными предпосылками самореализации. В исследовании принимали участие специалисты со стажем работы от 5 до 40 и выше лет: профессора, доценты, инженеры, ассистенты, заведующие лабораториями Донецкого национального технического университета. Были проведены беседы и стандартизированные опросы для выяснения личных мнений относительно собственных предпосылок самореализации в профессиональной деятельности. По уровню самореализации (в расчет брались данные стандартизированой методики «САМОАЛ») исследуемые были разделены на три группы: с низкой, средней и высокой потребностью в самореализации; каждая из этих групп соответственно была разделена еще на две подгруппы по признаку стажа: до 15 лет, до 20 лет и более.

Содержание своих свободных ответов испытуемые фиксировали в бланках или на бумаге. Эта информация была стандартно проанализирована с определением частотности, с которой участники исследования выбирали те или иные свойства. В результате классификации содержания ответов нами был сформирован перечень личностных свойств, которые доминировали в исследуемых группах с указанием частотности их упоминания (относительное количество выборов). Поскольку участники не были ограничены в количестве выбираемых свойств , общее количество упоминаний превышает 100%.

В группе с низким уровнем самореализации и стажем до 15 лет наибольшее количество респондентов выбрало умение организовать время (0,42), меньшее количество опрошенных выбрали ответственность (0,3), саморегуляцию (0,23) , самооценку (0,15), личностную зрелость (0,1). В группе с низким уровнем самореализации и стажем до 20 лет и более умение организовать время выбрали (0,27) респондентов, ответственность - 0,21 опрошенных , умение решать противоречия - 0,19 человек, само-

оценку - 0,18; саморегуляцию - 0,13; диалогичность мышления и личностную зрелость - 0,09.

В группе со средним уровнем самореализации и стажем до 15 лет наибольшее количество респондентов выбрали умение организовать время (0,49), меньшее количество опрошенных – ответственность (0,31), личностную зрелость (0,26), умение решать противоречия (0,17), самооценку (0,14), саморегуляцию (0,08). В группе со средним уровнем самореализации и стажем до 20 лет и более умение организовать время выбрали (0,49) респондентов, ответственность - 0,35 опрашиваемых, саморегуляцию - 0, 24; умение решать противоречия и личностную зрелость - 0,18; самооценку - 0,14; диалогичность мышления - 0,12.

В группе с высоким уровнем самореализации и стажем до 15 лет наибольшее количество респондентов выбрало умение организовать время (0,47), меньшее количество опрошенных отметили ответственность (0,34), самооценку (0,21), саморегуляцию и личностную зрелость (0,16), умение решать противоречия (0,13). В группе с высоким уровнем самореализации и стажем до 20 лет и более умение организовать время выделили (0,37) респондентов, ответственность - 0,35 опрошенных, личностную зрелость - 0,15; умение решать противоречия - 0,12; саморегуляцию, самооценку и диалогичность мышления - 0,08.

Во всех исследованных группах как наиболее значимая личностная предпосылка зафиксировано умение организовать время, но в группах со средним и высоким уровнями самореализации к этому умению приближается выбор личностной ответственности, что и является, по нашему мнению, той энергетической составляющей, которая сдвигает идеальный уровень самореализации в область деятельностного. Для специалистов с низким уровнем самореализации характерна ориентация на стандартную деятельность в соответствии с внешними предписаниями, инструкциями, когда ответственность как внутренняя парадигма деятельности и форма ее контроля заменяется «внешней» ответственностью.

Умение организовывать время предполагает определенное отношение к собственным поступкам и деятельности. Обобщив полученные данные, мы пришли к выводу, что развитие (взросление) специалистов технических кафедр сопровождается расширением временной перспективы, т.е. в возрасте до 15 лет значимость умения медленно растет. У специалистов экономических кафедр этой возрастной категории, наоборот, значимость умения организовывать время падает с повышением уровня самореализации. Можно предположить, что на этот показатель влияет специфика экономической деятельности, значительно более регламентированой относительно профессиональных действий и сроков отчетности. В более зрелом возрасте у специалистов технических кафедр с низким уровнем самореализации значимость умения организовывать время по сравнению с показателями других подгрупп снижается. Этот факт можно толковать и как нежелание ежедневно организовывать и контролировать свою деятельность, и как осознание того, что эту битву уже проиграно. Снижение значимости этого умения в зрелом возрасте для специалистов технических кафедр с высоким уровнем самореализации можно объяснить увеличением жизненного пространства касательно психологической временной перспективы, которое сопровождается осознанием перспектив и четкой детализацией планов во все более отдаленное будущее. У специалистов экономических кафедр этой возрастной категории наблюдается схожая динамика. В зрелом возрасте специалисты, которые уже состоялись, хорошо знают, что должны успеть и какой темп для этого следует поддерживать. Туманные идеи заменяются более или менее определенными решениями, специалист

должен планировать, структурировать жизненную перспективу в соответствии с собственными идеальными целями, ценностями и жизненными условиями. Отношение к временной перспективе значительно видоизменяет поведение профессионала в настоящем.

Важное значение для самореализации личности в научно - технической деятельности имеет проблема ответственности. Осознание этой проблемы является актуальным для каждой исследуемой группы, очевидна и ее зависимость от уровней самореализации участников исследования.

Ответственность субъекта в исследовании определялась как сознательное отношение специалиста к выполнению всех предлагаемых ему обществом и производством норм и требований. Большинство респондентов согласились, что ответственное отношение к делу может требовать развития определенных качеств личности, не всегда даже ей присущих, все зависит от выполняемых ею функций. В группе специалистов технических кафедр со стажем до 15 лет анализируемый показатель был относительно ровным. Это можно объяснить тем, что профессиональная ответственность личности выступает психологическим фактором, детерминирующим карьерное продвижение молодого специалиста, поскольку она связана с оценкой мотивации и контроля профессиональной деятельности. У специалистов экономических кафедр обоих возрастов наблюдается резкое повышение выбора ответственности вместе с ростом уровня самореализации от 0,1 до 0,42; что можно объяснить более жесткой регламентацией деятельности. Повышение профессиональной ответственности в группе более опытных коллег, как среди специалистов технических, так и экономических кафедр, объясняется возможностью, которую она дает для оценки и контроля не только момента выбора, но и процессов профессионального прогнозирования, определения цели и формирования жизненных и профессиональных планов в ближайшем и отдаленном будущем специалиста. Кроме того, ответственность во многом определяет статус специалиста, степень доверия ему коллег и руководителей.

Часто специалист хочет самостоятельно определять для себя надлежащее и ценное в профессиональной сфере. В этом случае ответственность становится средством внутреннего контроля (самоконтроля) и внутренней регуляции (саморегуляции) деятельности личности, которая выполняет должное по своему усмотрению. Основным предметом личностной саморегуляции в профессиональной деятельности являются действия, направленные на преобразование отношений личности к различным видам активности, к другим людям, к самому себе. Таким образом, ответственность предполагает наличие определенного уровня саморегуляции и самооценки.

Личностную саморегуляцию мы рассматривали как структурный компонент психологической готовности к профессиональной деятельности. Полученные результаты можно объяснить тем, что саморегуляция для респондентов технических кафедр, скорее всего, является системным процессом, который обеспечивает адекватную условиям изменчивость, пластичность жизнедеятельности субъекта на любом из уровней самореализации. На экономических кафедрах значимость личностной саморегуляции для специалистов росла вместе с уровнем самореализации в обеих возрастных категориях. Сущностной характеристикой саморегуляции самореализующегося специалиста, по нашему мнению, является умение направлять свою активность, способность «творить себя », которая делает его свободным и сознательным субъектом собственной жизнедеятельности.

Особенности самооценки специалиста в наибольшей степени проявляются не только в оценке профессиональной деятельности, а и в отношениях с другими людь-

ми. Каждый специалист намеренно, или сам того не осознавая, нередко сравнивает себя с другими и в результате производит довольно устойчивое мнение о своем интеллекте, статусе в профессиональной группе, положении в обществе, т.е. формирует «набор самооценок». Анализ выбора этого качества у испытуемых сотрудников технических кафедр показывает достаточную степень уверенности в себе (низкие показатели выбора свидетельствуют, что самооценка и мысли о ней не занимают значительного места в сознании коллег, это косвенно указывает и на ее адекватность). Самостоятельность субъекта, его инициативность в принятии решений, в свою очередь, повышают способность специалиста учитывать интересы и мнения других для лучшего предвидения последствий принятых решений и более объективной оценки результатов собственных действий при выработке новых.

Точно такие же показатели по логике, но более рельефные по цифрам, мы получили, анализируя ответы специалистов экономических кафедр по значимости самооценки. Самооценку как личностную предпосылку деятельности выбрала пятая часть респондентов групп с низким и средним уровнем самореализации, со стажем работы до 15 лет. В группах с высоким уровнем самореализации и средним уровнем самореализации стажем до 20 лет и более самооценку как личностную предпосылку деятельности не указал никто.

Стремление к самореализации, анализ и осмысление поведения в различных ситуациях, прогнозирование последствий собственных действий являются прямыми показателями развития личностной зрелости. Личностная зрелость связана с отношением человека к себе и собственной деятельности, с проявлением активности в социуме, творческим решением жизненных планов. В различных подходах и направлениях психологии есть понятия, наиболее близкие к определению личностной зрелости: сила Эго, локус контроля, жизнестойкость. Понятие жизнестойкости (разработка С. Мадди) включает в себя определенную систему убеждений, а именно: установку на включенность, установку на контроль за событиями, установка на принятие вызова и риска [2]. Эти понятия являются наиболее понятными для специалистов научно-технической сферы, так как их отличает прагматическая направленность оценок и деятельности.

Личностные характеристики специалиста изменяются в зависимости от уровня его личностной зрелости. Эта черта личности определяет стремление к взаимодействию с другими людьми, доверие к окружающему, демонстрацию истинного отношения к происходящему. Одновременно усиливается потребность в самостоятельности и независимости от окружения, а также в самореализации личностью собственного потенциала. Эмпирическое исследование выявило, что личностная зрелость специалистов технических кафедр, ее значимость для респондентов, растет вместе с показателями самореализации. Подобные данные были получены и на экономических кафедрах.

Поскольку технологические процессы усложняются на наших глазах, опыт взаимодействия становится ключевым. В связи с этим актуальным становится задача развития диалогичности мышления персонала. Диалогичность мышления является условием сосуществования в профессии, условием и способом усвоения новых знаний, навыков, норм, действий, неотъемлемым качеством творческого мышления. Логика творческого мышления – логика диалога, который дает возможность для мыслительного скачка. Включение другого специалиста в мыслительные процессы связано с необходимостью апробации полученных результатов, поэтому важной формой со-

трудничества в современных условиях становится обращение к воображаемому или реальному собеседнику.

Осознание того, что схема реального мышления личности соответствует структуре диалога, единицей которого является «вопрос-ответ», на технических кафедрах мы находим только в группах опытных специалистов (стаж от 20 лет и выше).

На экономических кафедрах значимость этой личностной предпосылки деятельности отметили не только опытные специалисты (их показатели были в два раза больше по сравнению с техническими кафедрами), а и специалисты со средним и высоким уровнями самореализации и стажем работы до 15 лет, что можно объяснить большей значимостью межличностных отношений в этой сфере деятельности, ее глубокой социализированностью.

Также важной составляющей научно-технической деятельности является необходимость глубокого проникновения в сущность неизбежных противоречий, с которыми часто приходится сталкиваться и на этапе проектирования, и на этапе эксплуатации техники (выбор параметров элементов, показателей, согласования действий). Одним из видов таких противоречий является противоречие между создаваемыми артефактами и теми законами природы, по которым создаются эти технические устройства: инженер, преодолевая эти противоречия, стремится к максимальному воплощению законов природы в технике. Другой вид противоречий – это противоречия социального порядка – между техническими задачами и техническими возможностями. Эти технические противоречия – не противоречия самой техники, а те, которые решает субъект в процессе своей инженерной деятельности. Поэтому «суть технической деятельности заключается в решении технических задач, основное содержание которых составляют технические противоречия» [3, с. 17]. Решая эти противоречия, инженер непременно учитывает экономические, эргономические, организационные, социальные и другие факторы.

При таких условиях, для повышения эффективности деятельности, полезно сочетать различные методы анализа и взаимодействия, методы выявления противоречий (метод « крайних ситуаций»). Попытки преодолеть противоречия между требованиями не могут быть разрешены в названном типе ситуаций, что приводит к развертыванию нового типа ситуаций, в которых актуальные противоречия или значительно ослабляются, или полностью устраняются. Но в процессе деятельности неизбежно возникнут новые противоречия, решение которых опять же приведет к поиску еще более нового и более совершенного метода. Решение такого рода противоречий и является одной из основ развития личности специалиста.

Наличие противоречий в профессиональной деятельности обеспечивает возникновение напряжения, необходимого для создания и осуществления развития сущностных сил. Причем наиболее важными являются противоречия между общественным и индивидуальным. Для того, чтобы быть успешным, профессионал часто сознательно нарабатывает опыт и умение решения противоречий. Анализ полученных данных показал, что наблюдается незначительная отрицательная динамика на технических кафедрах. Такие же результаты были получены и на экономических кафедрах. Этот факт можно объяснить тем, что специалисты с высоким уровнем самореализации имеют хорошо структурированный опыт поведения в таких ситуациях, поэтому они не вызывают у них лишних эмоций и напряженных поисковых действий.

В целом, анализируя полученные данные, мы видим, что наименьшее количество выборов было сделано среди свойств личности, которые имеют значительную рефлексивную составляющую. Это можно объяснить значительной закрытостью спе-

циалистов научно-технической сферы. Традиционно в научно-технической деятельности больше внимания уделяется специальным знаниям и умениям, которые дают возможность специалисту выполнять свой производственный алгоритм, и гораздо меньше – развитию личности как субъекта этой же профессиональной деятельности. Такая ситуация негативно отражается на формировании образа Я и личностном росте специалиста. Работу по развитию адекватного представления о себе как о субъекте можно осуществлять на любом этапе профессионализации, где личностная рефлексия будет способствовать пониманию внутреннего мира и всего многообразия собственных индивидуальных особенностей, осознание и осмысление которых позволяет профессионалу строить планы самосовершенствования. Осознанное отражение себя, своих действий является основой объективного отношения субъекта к себе, что определяет в свою очередь адекватную самооценку, самопринятие и регуляцию поведения в значимых ситуациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Максименко С.Д. Поняття особистості в психології // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, В.Д. Потапової. Т.XV, част.2. К.. 2008. С. 7-22.

2. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения // Психологический журнал. 2005. Т.26. №6. С. 87-101.

3. Шаповалов Е.А. Общество и инженер: философско-социологические проблемы инженерной деятельности: монография. Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. 183с.

MPIRICAL STUDIES OF SPECIALIST PERSONEL PROPERTIES AS COMPONENTS OF SELF-REALIZATION PROCESS

© 2013

L.S. Yakovitskaya, candidate of psychological sciences, associate Professor of the department Sociology and Political Science

Donetsk national technical university, Donetsk (Ukraine), lada_yakovickaya@mail.ru

СЕКЦИЯ 4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СФЕРА СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

УДК 151.8: 301

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ БЕЗРАБОТНЫХ ГРАЖДАН К УСЛОВИЯМ РЫНКА ТРУДА

© 2013

И.К. Абдрахманова, магистрант
ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», Челябинск (Россия), selou@list.ru

В современном мире потеря работы является сильным стрессовым фактором для человека. Возрастает ощущение тревожности, снижается самооценка. В подобных ситуациях наиболее эффективными методами работы становятся услуги по социальной адаптации безработных на рынке труда.

Социальная адаптация - это интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные биосоциальные функции, а именно: адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма; адекватная система отношений и общения с окружающими; способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха; изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других [6].

Э. Гидденс рассматривает социальную адаптацию как процесс социализации или приспособления к выполнению определенной роли [2].

Социально-психологическая адаптация безработных подразумевает, прежде всего, адаптацию к новым требованиям рынка труда и статусу безработного. Сюда входит адекватная самооценка конкурентоспособности, индивидуальные психологические особенности личности безработных, и наличие высокой мотивации к трудовой деятельности. Сам процесс адаптации идет не равномерно, что обусловлено рядом субъективных (возраст безработного, фрустрационная толерантность, эмоциональная уравновешенность, ригидность нервных процессов) и объективных факторов (время пребывания в статусе безработного, наличие социальной поддержки).

Большинство исследований психологических проблем безработных принадлежит зарубежным авторам, поскольку в нашей стране проблема безработицы относительно «молода». Значительная часть этих исследований сосредоточена на «стадийных моделях» индивидуальных реакций на безработицу (П. Эйзенберг, П. Лазаресфельд, Х. Кауфман, Лавье, Харрисон, Л. Пельцман) и говорит о том, что морально психическое состояние безработных не является статичным. Оно претерпевает немалые изменения, определяемые, прежде всего продолжительностью пребывания без работы. По мере увеличения продолжительности безработицы происходит смена настроений ее жертв - от «оптимизма» до «пессимизма» и «фатализма». Кроме того, некоторые авторы при изучении данной проблемы рассматривали такие ее аспекты как влияние безработицы на здоровье (С. Манила, Э. Лахельма, М.Х. Бреннер), поведенческие реакции (М. Яхода, Бринкманн, Д. Брем, Р. Лазарус, Д. Фельдман, Л. Уэнгард), психолого-педагогические аспекты затрагивали Д.Г. Барнз, Г. Мауэр, Э. Эккерле и т.д.

Отечественные психологи все больше проявляют интерес к психологическим проблемам безработицы и останавливаются на изучении отдельных ее аспектов. Н.С. Глуханюк, А.И. Колобкова, А.А Печеркина рассматривают исследования проблемы безработицы как одно из макросоциальных явлений и как детерминанты психологических изменений, происходящих у человека, потерявшего работу [3].

Психолого-педагогические аспекты безработицы рассматривали такие авторы как З.Г. Гаджинская, Г.И. Осадчая, З.Т. Голенкова.

З.Т. Голенкова, Е.Д. Игитханян рассматривают статусные характеристики рабочих в сегодняшней России, их фактическое место в социально-групповом пространстве [4].

Состояние безработицы имеет стадийный характер и включает ряд устойчивых этапов. Базовой закономерностью развития состояния безработицы выступает характеристика динамики формирования стресса. В результате у безработных постепенно формируется психологическая готовность к принятию нового статуса. Но данный процесс происходит неравномерно, что обусловливается влиянием как субъективных факторов (возраст безработных, фрустрационная толерантность, эмоциональная уравновешенность, ригидность нервных процессов), так и объективных причин (время пребывания в статусе безработного, наличие социальной поддержки). Адаптация включает в себя ряд этапов, которые соответствуют фазам психологической перестройки. Успешность прохождения всех фаз психологической перестройки дает возможность получения знаний того, как организовать поиск работы и ведет к формированию активных форм адаптации [8].

Человек, оказавшись в ситуации безработицы, сталкивается с целым спектром проблем, которые самостоятельно разрешить не может. Эти проблемы обусловлены следующими противоречиями [7]:

1) между старой социалистической стереотипной моделью поведения (качествами людей, стилем их работы, знаниями, умениями, ценностными ориентациями, убеждениями, стремлением к социальному иждивенчеству, зависимости и пассивности людей) и новыми условиями и требованиями трудовой сферы;

2) между сформированными ценностями личности и необходимостью их активного изменения под воздействием среды;

3) между самооценкой личностью своей конкурентоспособности и оценкой ее реальной результативности.

Депривация - психическое состояние, вызванное лишением самых необходимых жизненных потребностей (таких как сон, пища, жилище, общение ребёнка с матерью и т.д.) или вызванное лишением благ, к которым человек был привычен очень долгое время. Распространенное проявление социальной депривации касается культурного досуга, привычного для образа жизни среднего класса. Не могут себе позволить посещение театра, кино, в основном из-за недостатка денег, большинство безработных. Денег едва хватает лишь на самые необходимые расходы (еда, оплата квартиры), а некоторые безработные занимают деньги и на эти цели [1].

Наибольшие трудности испытывают члены многодетных семей, матери-одиночки, те, в чьих семьях нет работников, приносящих доход, те, кто лишены социальной помощи.

Постепенно формируется готовность отказаться от своей профессии интеллектуального труда и занять работу с более низким уровнем квалификации, менее престижную [1].

В отечественной психологии изучались индивидуально-личностные характеристики безработных (В.Е. Гимпельсон, В.С. Магун, В.К. Оше, К.М. Оганесян, Х.Г. Толордава, В.А. Солнцева, А.И. Колобкова, А.В. Селезнева); типологические особенности безработных (С.Д. Шафикова); психологическое обеспечение профессиональной поддержки безработных женщин (Г.И. Ефремова); совладающее поведение безработной молодежи (Г.А. Рахимова); ценностно-смысловые ориентации (М.В. Дмитриева, А.Н. Кошелева, С.А. Фролова); саморегуляция (А.К. Осницкий, Т.С. Чуйкова, Е.А. Молоткова); профессиональная ориентация и самоопределение (Г.И. Елисеева, Н.В. Григорьева); социально-психологические особенности адаптации (С.А. Петунова, И.А. Шолохов, Е.П. Боровикова); жизнеспособность (А.А. Нестерова); особенности протекания личностно-профессионального кризиса (М.А. Бендюков, А.Н. Демин, К.В. Карпинский).

Проблемы безработицы показывают, что важную роль на поведение человека, оказывают определенные индивидуальные различия, личностные характеристики и его способности к адаптации.

Так С.А. Петунова пишет, что причинами проявления деструктивных форм поведения безработными в процессе адаптации к рынку труда являются, во-первых, недостаточная информированность о возможных способах организации и активизации поиска работы, отсутствие у человека инструментов (личных контактов, социальных связей, помощи со стороны родственников и друзей, информации) познания и проникновения в хозяйственную жизнь. Во-вторых доминирование внешних отрицательных мотивов (боязнь остаться без средств существования, стыдно быть иждивенцем), приводит к неуверенности и страху перед будущим. В результате их поведение на рынке труда становится хаотичным и импульсивным, сталкиваясь с неудачами и отказом в найме, многие вынуждены соглашаться на любую работу, что в свою очередь зачастую сопряжено с понижением социального и профессионального статуса и понижением зарплаты. Впоследствии это, как правило, приводит к прекращению поиска работы и пассивному ожиданию случая, возникновению тяжелых психологических состояний. Третья причина проявления деструктивности в процессе адаптации заключается в дисгармоничности структуры мотивационной сферы безработных данного типа. Имея высокую степень выраженности общественно-значимых, профессиональных, трудовых ориентаций и ценностей, они вынуждены ориентироваться в процессе поиска работы в первую очередь на материальные мотивы [7].

В результате потери работы становится невозможно прежнее нормальное воспроизводство семьи, включающее культурный досуг и образовательную компоненту. Приходится отказаться от поездок к родственникам, нельзя отправить детей в поездку на каникулы, невозможно получить необходимое лечение в санатории. Женщины-безработные обеспокоены дальнейшим образованием детей после окончания общей школы, опасаются, что прервется социально-профессиональная преемственность, поколений, и дети будут вынуждены занять более низкое положение в социальной структуре, чем их родители [1].

Факторами, определяющими степень влияния кризисной ситуации на деятельность безработного по поиску работы, являются также тендерные особенности. Как показало исследование А.А. Бакановой, кризисная ситуация в одинаковой степени воспринимается мужчинами и женщинами как сложная ситуация, которая возникает внезапно, является неконтролируемой и вызывает изменения в жизни. В отличие от женщин, мужчины больше озабочены ситуацией потери работы и семейными проблемами. Для женщин кризисными ситуациями являются болезни детей и родствен-

ников, финансовые проблемы и даже стихийные бедствия. Женщины более эмоционально реагируют на кризисные ситуации и субъективно выше оценивают силу своих переживаний, чаще прибегают к внешней помощи для их разрешения и дольше воспринимают ситуации как окончательно неразрешенные, «хронические». Мужчины, наоборот, в кризисе пытаются контролировать свои эмоции, опираться в разрешении проблемы на собственные ресурсы и более решительно справляться с возникшими трудностями, не оставляя их на будущее. Примечателен тот факт, что женщины несколько в большей степени оценивают и наличие в переживаемых ими кризисных ситуациях экзистенциальных проблем смерти, смысла и одиночества. Мужчины рассматривают происходящие с ними ситуации в большей степени как столкновение с проблемой ответственности. Такие данные еще раз подтверждают идею о наличии тендерных различий в преодолении кризисов, в том числе переживании ситуации потери работы [5].

В кризисной ситуации важно поддержать безработного, оказать психологическую поддержку и консультацию психолога. В Службе занятости населения оказывают психологическую поддержку в групповой и индивидуальной форме. Психологическая поддержка помогает построить планы по поиску работы, как правильно собрать информацию. На завершающей стадии консультационного сопровождения важно, чтобы безработный осмыслил происходившее с ним с момента потери работы, сделал выводы из приобретенного опыта, так как они могут помочь ему в дальнейшем.

Главное, не отчаиваться, а попытаться проанализировать ситуацию и выстроить для себя приоритетные цели. Одним из вспомогательных пунктов может быть - дерево целей. Дерево целей поможет организовать ваши дальнейшие действия и распланировать драгоценное время.

Итак, социальная адаптация безработных - это вид взаимодействия личности с общественной средой, процесс самоидентификации личности в соответствии с её самоопределением на рынке труда. Человек оказавшись в статусе безработного, сталкивается с такими проблемами как: новые требования в трудовой сфере, большая конкуренция на рынке труда, недостаток материальных средств и самое главное психологическая неготовность. Испытав отторжение от своей профессиональной среды и переживая психологически неопределенность социального статуса, безработный имеет мало шансов вступить во взаимоотношения с какими-либо социальными организациями (кроме службы занятости). В настоящее время не существует целостной сети социальных организаций, специализирующихся на поддержке населения, оказании разнообразных услуг - юридических, консультативных, психологических. В результате их поведение на рынке труда становится хаотичным и импульсивным, сталкиваясь с неудачами и отказом в найме, многие вынуждены соглашаться на любую работу, что в свою очередь зачастую сопряжено с понижением социального и профессионального статуса и понижением зарплаты. Впоследствии это, как правило, приводит к прекращению поиска работы и пассивному ожиданию случая, возникновению тяжелых психологических состояний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева И.Ю. Проблемные аспекты государственных социальных программ // Социальное и пенсионное право. 2007. №2. С. 2-4.

2. Гидденс Э.К социологическому сообществу // Социологические исследования 2007. №9. С. 4-5.

3. Глуханюк Н. С. Психология безработицы: введение в проблему. Издание 2-е, дополненное. М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. 84с.

4. Голенкова З.Т. Российский рабочий: социально-политические ориентации // Россия реформирующаяся. Вып. 11: Ежегодник / Отв. ред. М.К. Горшков. М.: Новый хронограф, 2012. С. 191-201.

5. Горьковая И.А., Баканова А.А., Маликова Т.В. Технологии психологической помощи в кризисных и чрезвычайных ситуациях Учебно-методический комплекс. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 249с.

6. Зинченко В.П., Большой психологический словарь. М.: Олма-пресс, 2004. 672с.

7. Петунова С.А., Социально-психологические особенности адаптации безработных к современным требованиям рынка труда: Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук.: 19.00.05. Чебоксары, 2004.

8. Петунова С.А. Личностные особенности и эмоциональное состояние безработных http://www.superinf.ru

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION THE UNEMPLOYED TO LABOR MARKET CONDITIONS

© 2013

I.K. Abdrahmanova, undergraduate

Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia), selou@list.ru

УДК 82.342

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПРОЗА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ ИСТОРИИ НАРОДА

© 2013

М.Р. Балтымова, магистрант

Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, Актобе (Казахстан), mbr74@mail.ru

В казахской прозе историческая тема зародилась вместе с жанром прозы. Первые исторические романы появились в начале XX века. Признаки историзма имели место в романах М. Дулатова, С. Кобеева, С. Торайгырова, Ж. Аймауытова, С. Сейфуллина и других авторов, стоявших у истоков казахского романа. Эпопея М. Ауэзова «Путь Абая» возвысила жанр казахского исторического романа до уровня шедевра. Среди современных исторических романов можно выделить трилогию «Кочевники» известного казахского писателя И. Есенберлина, характеризующуюся масштабностью охватываемого исторического времени, значимостью для нации воспроизводимых исторических событий и личностей, широтой использования фольклорных материалов. Трилогия «Кочевники» И. Есенберлина подняла современную казахскую историческую прозу на качественно новую художественную ступень. Его исторические романы «Заговоренный меч», «Отчаяние», «Хан Кене» с высокой степенью художественности раскрывают образ прошлого. В трилогии время и герои, время и события представляют собой неразрывную целостность, писатель выписал образы исторических деятелей, показал национальные характеры и национальную психологию, а также мастерски использовал символы-образы. В данном произведении налицо историческое мышление и психологизм, а также

писатель определил временные границы посредством изображения прошлого и сегодняшнего. Язык романов становится живым и образным при использовании фольклорных и литературных средств художественного изображения, с помощью психологических деталей описывается внутренний мир героев, картины пейзажа усиливают эмоциональную окраску произведения, что усиливает его познавательное и эстетическое значение. Фольклорные элементы романов И. Есенберлина отображают духовно-эстетические, моральные ценности нашего народа, его познание мира, взгляд на жизнь, познавательно-дидактическое значение фольклорных образов в конечном итоге способствует более глубокому раскрытию художественных замыслов писателя.

В середине XX века в казахской исторической романистике произошли качественные идейно-эстетические изменения. Вместо сюжетно-композиционного потока повествования эпических полотен, пришел аналитический принцип обобщения и типизации. В то время заметно расширился диапазон тем и проблем, что подчеркивает решающую роль позиции писателя, его концепции мира и человека. Концепция личности заняла главенствующее место в исторических романах, когда сложились судьбы многих ярких фигур казахского народа. Прозаики активно используют мифологические конструкции, обрядовые жанры, исторические события и все эти материалы дают в свете реалистической прозы. Использование мифологических, притчевых, гротескных и других приемов позволило повысить философскую насыщенность исторической прозы.

Историческая тема и сегодня продолжает оставаться одной из центральных в казахской литературе и искусстве. В современной казахской литературе о прошлом проявляется тяготение к широкому социально-философскому осмыслению истории народа. Главным в историческом жанре казахской литературы является раскрытие типических сторон жизни исторической эпохи, правдивое воспроизведение людей прошлого, воссоздание духа времени, показ роли и значения в истории политических, культурных, моральных, психологических факторов.

По мнению казахского литературоведа Ш. Елеукенова «позиция современности», соотношение прошлого и настоящего, так называемая «историческая перспектива», представляет собой специфику исторического жанра. Не каждый роман о прошлом может быть признан историческим – необходима определенная дистанция между временем создания произведения и тем, что изображено в нем. Представляется односторонним утверждение некоторых исследователей о том, будто не историческая перспектива, а обязательное присутствие исторического лица и исторических событий определяют принадлежность произведения к жанру исторического романа... В историческом жанре важно то особое соотношение прошлого и настоящего, которое призвано прояснить не только то, что произошло в прошлом, но и позицию наших дней в отношении к нему» [1, с. 127-131].

В современной казахской литературе в исторических романах доминирует авторская сосредоточенность на судьбе исторической личности, глубокий психологизм, усиление роли внутреннего монолога, субъективного повествования. Герой исторического романа, выступающий воплощением лучших черт национального характера, а также знаменательные исторические события дают возможность романисту представить особенности изображаемой эпохи, ее ведущие тенденции и значительные события в свете художественности. Автор исторического романа касается также таких вопросов, как политический механизм власти, национальная политика, проблема альтернативности общественного развития, военное дело, прогрессивные и регрес-

сивные процессы в обществе, формирование различных идеологий, политического сознания народа. В историческом романе эти общественно-политические процессы и вопросы показаны, осмыслены через призму видения того или иного исторического персонажа, преломлены в их судьбах и характерах, в силу этого обретают живую плоть, создают наглядную картину напряженной жизни общества того периода. Современные исторические романы пронизаны публицистическим пафосом, что подчеркнуто особым эмоциональным настроем, обращенностью авторского голоса к активному читателю, стремлением переосмыслить некоторые исторические факты, извлечь уроки истории, сочетать разные временные отрезки. По утверждению азербайджанского ученого Я.И. Ахундова философской основой жанра является необходимость соблюдения принципы историзма, а «в центре исторического романа находятся действительные события и судьбы реальных исторических лиц, на основе источников и документов описываются важные события, которые являются поворотными в истории народа и имеют эпохальное значение, писатель отображает былую действительность, завершившуюся в своем развитии, в историческом романе присутствует исторический колорит описываемой эпохи, при этом не отрицается и роль определенного вымысла воображения художника в развитии сюжета, обрисовке персонажей и т.п.» [2].

В историческом произведении важно как своеобразно и творчески воспринят писателями факт истории, как соотносятся художественная форма, художественный образ с действительностью, как образное мышление писателя переработало исторический факт и трансформировало его в уникальное художественное произведение. С позиции исследователя исторической прозы Ш. Елеукенова, «В известном смысле и литературу можно бы причислить к тем формам, с помощью которых осуществляется самопознание народа. А подобно тому, как отдельный индивид превращается в личность, лишь поняв свое призвание, точно так же нация обретает крылья через утверждение себя в общемировой человеческой культуре ... осознание же всего этого прибавило небывалого воодушевления, энтузиазма, уверенности в своих силах» [3, с. 227].

Так как исторические романы основывыаются на историческом колорите описываемой эпохи, и присутствуют в них факторы общественно-политического и историко-литературного характера, эти произведения позволяют осмыслить прошлое народа, тем самым служат средством социального воспитания личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Елеукенов Ш. Казахский роман и современность. Алма-Ата, Жазушы, 1968. 220с.

2. Ахундов Я.И. Азербайджанский советский исторический роман. Автореф. ... докт. филол. наук. Баку, 1982

3. Елеукенов Ш. От фольклора до романа-эпопеи (Идейно-эстетическое и жровое совеобразие казахского романа): Монография. Алма-Ата: Жазушы, 1987. 252с .

HISTORICAL PROSE AS A MEANS OF SOCIAL – PHILOSOPHICAL JUDGEMENT OF THE PEOPLE'S HISTORY

© 2013

M.R. Baltymova, a candidate for a master's degree
Aktyubinsk regional state university named K.Zhubanov, Aktobe (Kazakhstan), mbr74@mail.ru

УДК 37.01:316

УЧЕБНО-РЕЧЕВЫЕ УМЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2013

М.Р. Балтымова, магистрант
Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, Актобе (Казахстан), mbr74@mail.ru

То, что в общей психологии называется операцией и действием, в дидактике и методике получает соответственно название навыка и умения. Следовательно, речевой навык – это речевая операция, осуществляемая по оптимальным параметрам. Такими параметрами являются бессознательность, полная автоматичность, соответствие норме языка, нормальный темп (скорость) выполнения, устойчивость, то есть тождество операции самой себе при изменяющихся условиях. Если по этим критериям (параметрам) речевая операция нас удовлетворяет, значит, учащийся её совершает правильно – речевой навык сформирован.

Сформировать речевой навык – это значит обеспечить, чтобы учащийся правильно построил и реализовал высказывание. Но для полноценного общения нужно, чтобы мы, во-первых, умели использовать речевые навыки для того, чтобы самостоятельно выражать свои мысли, намерения, переживания; в противном случае речевая деятельность оказывается сформированной только частично, в звене ее реализации. Нужно, во-вторых, чтобы мы могли произвольно, а может быть, и осознанно варьировать выбор и сочетание речевых операций (навыков) в зависимости от того, для какой цели, в какой ситуации, с каким собеседником происходит общение. Когда человек все это может, говорят, что у него сформировано соответствующее речевое умение. Владеть таким умением – значит уметь правильно выбрать стиль речи, подчинить форму речевого высказывания задачам общения, употребить самые эффективные (для данной цели и при данных условиях) языковые (и неязыковые) средства.

Речевые навыки по своей природе – стереотипные, механические. А речевые умения носят творческий характер: ведь условия общения никогда не повторяются полностью, и каждый раз человеку приходится заново подбирать нужные языковые средства и речевые навыки. Следовательно, приемы обучения речевым умениям должны отличаться от приемов обучения речевым навыкам.

Под речевой способностью В.А. Крутецкий подразумевает «способность ясно и четко выражать свои мысли в речевой форме, сопровождаемой выразительной мимикой и пантомимикой» [1, с. 342]. Практически во всех определениях способности подчеркивается основополагающая роль мыслительных процессов. А.А. Залевская указывает, что «речевая способность человека трактуется как самоорганизующаяся динамическая функциональная система…и подчеркивает постоянное взаимодействие между процессами переработки и упорядочения речевого опыта и их продуктами: но-

вое в опыте, не вписывающееся в рамки системы, ведет к ее перестройке, а каждое очередное состояние системы служит основанием для сравнения при последующей переработке нового опыта» [2, с. 54-55].

О.Н. Лозовая подчеркивает, что «исследование процессов речевого мышления и речевой способности личности актуально для всех сфер человеческой деятельности и, в первую очередь, для тех ее областей, которые связаны с проблемами коммуникации, в частности, с процессом обучения» [3, с. 3].

Разводя понятия «способности» и «умения», В.А. Крутецкий указывает на то, что «при анализе способностей всегда имеют в виду качества, особенности человека, выполняющего ту или иную деятельность, а при анализе умений и навыков – качества, особенности деятельности, которую осуществляет человек…В этом различие: когда говорят о способностях, имеют в виду психологическую характеристику человека в деятельности, когда говорят об умениях (навыках) – психологическую характеристику деятельности человека. Способности – это не навыки и умения, а те индивидуально-психологические особенности, от которых зависит легкое и успешное овладение умениями и навыками в соответствующей деятельности» [1, с. 86-87].

Речевое умение – это речевое действие, также осуществляемое по оптимальным параметрам (хотя они другие, чем в случае речевого навыка).

Известно, что каждое речевое действие (умение) подчинено определённой задаче в рамках другой деятельности, выполняемой человеком. При анализе речевых действий важно выделить те факторы, которые влияют на речевую интенцию (намерение) и на её дальнейшую реализацию на внутреннем, а затем и на внешнем уровне речи. Таким образом, речевым действием (актом) можно считать ситуационное высказывание, преследующее определённые цели и обладающее смысловой и грамматической завершённостью. Объём речевых действий может меняться: от кратких сообщений до написания книги.

Применительно к речи школьников можно выделить основные группы учебных речевых умений, которыми они должны владеть:

1) учебно-организационные умения (работа с алгоритмом, владение методами самоконтроля, оценки речи окружающих);

2) учебно-информационные умения (владение техникой чтения, умение работать с дополнительными источниками в виде справочников, энциклопедий, словарей, архивными материалами, умение «читать» схемы, карты, графики и самостоятельно их составлять, владение репродуктивными видами речевой деятельности: конспекты, изложения, тезисы, рефераты);

3) учебно-коммуникативные умения (владение устной и письменной монологической речью);

4) учебно-интеллектуальные умения (анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификация, выполнение творческих (нестандартных) заданий).

По всей вероятности, указанные виды умений применил исследователь А.Т. Пляко, занимаясь анализом коммуникативных задач (под которыми подразумевает управляемую преподавателем естественную коммуникативную деятельность обучаемых, в процессе которой происходит обмен информацией и закрепление «запланированных» преподавателем языковых средств): «познавательная самостоятельность предполагает воспитание творческого начала, готовности к поисковой работе…Коммуникативные задачи обязательно являются задачами мыслительными, для решения которых требуется продуктивное мышление…Коммуникативная задача является задачей практической, а не теоретической, т.к. сама структура ее и содержа-

тельная характеристика указывают на то, что использование коммуникативных задач направлено на осуществление практических целей – на процесс овладения коммуникативной функцией изучаемого языка, и акты коммуникации, осуществляемые в результате решения коммуникативных задач – яркое тому доказательство» [4, с. 55].

Мы считаем, что учет учебно-речевых умений школьников является необходимым ориентиром в современном образовании, поскольку указанные умения нельзя рассматривать как вне связи с содержанием образования учебного предмета, так и вне направленности на результат обучения.

Говоря о четырех видах умений, поддерживаемых речевой деятельностью, важно обратить внимание на тот факт, что указанные группы воплощают все то ценное, что принято развивать и формировать в личности: мыслительные операции, нравственные идеалы и эстетические представления, образовательные, коммуникативные, практические умения. Следовательно, под развитием речевой деятельности школьников следует понимать процесс количественных и качественных изменений психолого-речевой системы учащихся, увеличение коммуникативно-речевого потенциала на каждом витке развития личности. В связи с первичным использованием термина «коммуникативно-речевой потенциал» уточним его значение. Коммуникативно-речевой потенциал личности – это комплексная характеристика личности, определяющая потребность в коммуникативно-речевой деятельности, активность и комфортность в ней.

Совершенствование речевых умений, по мнению Н.С. Жумагуловой [5], должно быть направлено на выражение личностного отношения к предмету речи. Оно, в свою очередь, достигается благодаря таким основным показателям речи, как содержательность (актуализация главных и второстепенных актов, событий, явлений); выразительность (целенаправленное и функционально оправданное использование лингвостилистических средств); последовательность (учет значимости связей между фактами, признаками, деталями); информативность (расширение имеющихся сведений о явлениях, событиях, фактах); доказательность (выдвижение объективно обоснованного тезиса собственного высказывания, подбор убедительных аргументов); обобщенность (установление причинно-следственных отношений между фактами, явлениями, событиями).

Итак, учебно-речевые умения как компонент речевой деятельности должны формироваться и развиваться системно. При этом необходимо рассматривать учебно-речевые умения в единстве трех аспектов: как компонента содержания образования, как компонента речевой деятельности и как результата обучения.

Как известно, в школе происходит развитие речевой деятельности в устной и письменной форме. И если процесс обучения относится к педагогической категории, то развитие речевой деятельности, соответственно, осуществляется по законам педагогики. В процессе обучения продукт учебной и речевой деятельности совпадают. Этот факт довольно легко подтвердить тем, что приемы учебной работы, целью которых должно стать моделирование учебной деятельности, поддерживаются речевым пространством.

Стоит при этом отметить, что единых подходов к вопросу классификации учебных умений, в том числе учебно-речевых умений, в настоящее время не существует. Учебные умения систематизируются по различным направлениям.

Так, С.К. Нашарипова [7] предлагает следующую классификацию: 1) общеучебные умения; 2) интеллектуальные; 3) предметные. Однако, как нам думается, подобное разделение не совсем оправдано. В указанной классификации рас-

смотрение умений происходит с различных точек зрения (следуя логике автора, можно было бы продолжить список литературными умениями, музыкальными умениями и т.д.). Мы считаем, что намного логичней выглядела бы следующая система умений: общеучебные умения –специальные умения – профессиональные умения. В этой связи особо подчеркивается доминирующая роль учебных умений, являющихся своего рода базой, фундаментом для дальнейшего жизненного, профессионального опыта личности.

Л.Н. Горобец [7] выделяет учебные умения по шести основаниям:

1) по соотносимости с видом деятельности;

2) по направленности к предметным компонентам содержания образования;

3) по нарастанию сложности деятельности;

4) по последовательности формирования;

5) по характеру переноса;

6) по соотносимости с характером психического процесса.

Все виды умений не могут существовать изолированно друг от друга, они способны развиваться в тесной взаимосвязи.

Общим положением в указанных исследованиях является то, что умения формируются на основе приобретаемых знаний. В свою очередь, неоспорима истина о том, что продуктивность любой деятельности напрямую зависит от уровня сформированности соответствующих навыков и умений.

В настоящее время в педагогической науке особо острым остается вопрос развития общеучебных речевых умений учащихся, обусловленность которого вызвана в первую очередь повышением роли общеучебных умений (и в частности речевых) в учебной деятельности учащихся, а также необходимостью всестороннего развития учащихся.

В современном образовательном пространстве Республики Казахстан в настоящий момент возникла острая необходимость обеспечения единого эталона речевого образования, а также единой эквивалентной системы требований к уровню владения школьниками речевой деятельностью.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что такая характеристика речевой деятельности, как ее иерархическая организация, может быть представлена трехчленной структурой деятельности (операция – действие – собственно деятельность), в которой все компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Следующей характеристикой деятельностной природы речи становится ее фазовая организация.

Фазовая организация речевой деятельности включает ряд последовательных этапов (фаз):

1. Побудительно-мотивационная фаза (происходит сложное взаимодействие потребностей, мотивов и целей: возникшая потребность что-то сказать или воспринять какую-либо информацию порождает мотив, который в свою очередь определяет цель).

2. Ориентировочно-исследовательская фаза, на которой человек выделяет задачи, намечает пути их решения, ориентируется в языковом материале. Эту фазу также называют аналитико-синтетической потому, что на этом этапе имеют место такие психические процессы, как анализ и синтез: человек осуществляет умственные действия будущего высказывания – отбор языковых средств для формулирования мысли, оформление мысли во внутренней речи. При рецептивных видах речевой деятельно-

сти (чтении и аудировании) осуществляется анализ языковых средств, используемых говорящим в письменном тексте, воссоздаются мысли, закодированные в тексте.

3. Исполнительская фаза, на которой осуществляется фонация, т.е. внешнее проговаривание, оформление во внешней речи – устной или письменной – в случае с экспрессивными видами речевой деятельности и происходит окончательное осмысление и понимание звучащей или письменной речи в случае с рецептивными видами речевой деятельности.

Исходя из вышеизложенного, важно прийти к мнению о том, что речевая деятельность не является жестко заданной ситуационными условиями, алгоритмичной. Соответственно, психолого-педагогическая теория тоже должна быть «эвристической», то есть учитывать возможность выбора стратегии речевого поведения, допускать различные пути оперирования с высказыванием на различных этапах порождения и восприятия речи.

Научным фактом, не требующим доказательств, является следующее положение. Присутствуя во всех сферах человеческой деятельности, речевая деятельность превращается в базовую, основополагающую категорию и начинает выступать в качестве функционального конструкта.

Основными методологическими характеристиками речевой деятельности, раскрывающими психологическую природу речи, А.Н. Леонтьев [8] называет следующие постулаты:

- речь как своеобразная деятельность не стоит в ряду с другими видами деятельности, она занимает центральное место в процессе психологического развития;

- речь имеет полифункциональный характер, то есть выступает в различных деятельностях: речи присущи коммуникативная функция, индикативная функция, интеллектуальная функция, сигнификативная;

- речь является полиморфной деятельностью, выступая то как громкая коммуникативная речь, то как речь громкая, но не несущая прямой коммуникативной функции, то как речь внутренняя. Эти формы речи реально могут переходить одна в другую;

- процесс развития речи не есть процесс количественных изменений, выражающихся в увеличении словаря ребенка и ассоциативных связей слова, но процесс качественных изменений, скачков, то есть это процесс действительного развития, который, будучи внутренне связан с развитием мышления и сознания, охватывает (как и процесс распада речи) все перечисленные функции, стороны и связи слова.

Многочисленные научно-педагогические исследования последних лет свидетельствуют о том, что речевая деятельность является целостной органической системой взаимосвязанных, взаимообусловленных компонентов, существование и развитие которых задано глубинными основаниями общества и, в то же время, подвержено определенным влияниям со стороны природно-биологических факторов. Как известно, образовательный процесс в школе построен на взаимодействии учителя и учеников, основой которого является речевое общение.

Педагогическая постановка проблемы развития речевой деятельности, на наш взгляд, должна рассматриваться путем анализа речи как принадлежности к деятельности человека, выступающей специфической формой отношения человека к миру, в котором выражено целенаправленное изменение, преобразование его в интересах людей. Педагогические возможности развития речевой деятельности школьников заключаются в ценностно-смысловом восприятии речи, адекватном выражении своих

знаний, суждений, оценок и направленном воздействии при помощи логических и экспрессивных сторон речевого общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крутецкий В.А. Психология. М.: Наука, 1980. 458с.
2. Залевская А.А. Индивидуальное знание. Специфика и принципы функционирования. Тверь, 1992. 136с.
3. Лозовая О.Н. Психологический анализ реноминативных процессов в речевом мышлении (на материале профессиональной речи учителя): дис. … канд. психол. наук. Киев, 1990. 140с.
4. Пляко А.Т. Построение коммуникативных задач в обучении иностранному языку // Интеллект и речь. Алма-Ата, 1972. С. 49-55.
5. Жумагулова Н.С. Методика работы над совершенствованием речевых умений для выражения личностного отношения к предмету речи на 5 курсе языкового вуза: автореф. … канд. пед. наук. Алматы, 1998. 23с.
6. Нашарипова С.К. Развитие учебных умений как компонента проектируемого содержания образования в школе: автореф. … канд. пед. наук: 13.00.01. Алматы, 2003. 25с.
7. Горобец Л.Н. Формирование профессиональных коммуникативно-речевых умений студентов-нефилологов: автореф. … канд. пед. наук.: 13.00.01. Санкт-Петербург, 1998. 17с.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики, 4-е изд. М.: МГУ, 1981. 584с.

EDUCATIONAL-SPEECH SKILLS AS A COMPONENT OF SPEECH ACTIVITY

© 2013

M.R. Baltymova, a candidate for a master's degree

Aktyubinsk regional state university named K. Zhubanov, Aktobe (Kazakhstan), mbr74@mail.ru

УДК 37.01

РОЛЬ ЭКОЛОГО-КРАЕВЕДЧЕСКОГО ЛАГЕРЯ «ТУКУЛАН» В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ

© 2013

М.П. Винокурова, педагог дополнительного образования

МБУ ДОД «Мюрюнская станция юных натуралистов», Борогонцы (Россия), vinmariya_dod@mail.ru

М.А. Колодезникова, психолог

МБУ ДОД «Мюрюнская станция юных натуралистов», Борогонцы (Россия), vinmariya_dod@mail.ru

Подростковый возраст - остро протекающий переход от детства к взрослости, в котором переплетаются противоречивые тенденции [5]. Для этого сложного этапа показательны как позитивные, так и негативные проявления. В это время завершается оформление той схемы поведения, которая будет влиять на физическое и психическое здоровье, на всю дальнейшую общественную и личную жизнь [1].

Одним из главных моментов является то, что в подростковый период происходит выход человека на качественно новую социальную позицию, в которой формиру-

ется и активно развивается сознание и самосознание личности [2]. Поведение подростка начинает все больше регулироваться его самооценкой.

Следует отметить, что проблема самооценки является одной из сложнейших в психологии личности. Существует множество теорий самооценки, иногда пересекающихся в своих существенных частях, а иногда противоречащих друг другу. Основная функция самооценки в психической жизни личности заключается в том, что она выступает необходимым внутренним условием регуляции поведения и деятельности [4].

Социальная зрелость. Она возникает в условиях сотрудничества ребенка и взрослого в разных видах деятельности, где подросток занимает место помощника взрослого. Обычно это наблюдается в семьях, переживающих трудности, там фактически подросток занимает положение взрослого. Здесь забота облизких, благополучие их принимает характер жизненной ценности.

Многие мальчики стремятся овладеть разными взрослыми умениями (слесарничать, столярничать, фотографировать и т.п.), а девочки - готовить, шить, вязать. Начало подросткового возраста - очень благоприятное время для этого. Поэтому психологи подчеркивают, что необходимо включать подростков на правах помощника в соответствующие занятия взрослых.

Интеллектуальная взрослость. Она выражается в стремлении подростка что-то знать и уметь по-настоящему. Это стимулирует развитие познавательной деятельности, содержание которой выходит за пределы школьной программы (кружки, музеи и т.п.). Значительный объем знаний у подростков результат самостоятельной работы. Учение приобретает для таких школьников личный смысл и превращается в самообразование [3].

Самооценка в подростковом возрасте

Самооценка (англ. self-esteem) - ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Самооценка выступает как относительно устойчивое структурное образование, компонент Я-концепции, самосознания, и как процесс самооценивания. Основу самооценки составляет система личностных смыслов индивида, принятая им система ценностей. Рассматривается в качестве центрального личностного образования и центрального компонента Я-концепции.

Самооценка развитого индивида образует сложную систему, определяющую характер самоотношения индивида и включающую общую самооценку, которая отражает уровень самоуважения, целостное принятие или непринятие себя, и парциальные, частные самооценки, характеризующие отношение к отдельным сторонам своей личности, поступкам, успешности отдельных видов деятельности. Самооценка может быть разного уровня осознанности и обобщенности.

Самооценка характеризуется по следующим параметрам: 1) уровню (величине) - высокая, средняя и низкая самооценка; 2) реалистичности - адекватная и неадекватная (завышенная и заниженная) самооценка; 3) особенностям строения - конфликтная и бесконфликтная самооценка; 4) временной отнесенности - прогностическая, актуальная, ретроспективная; 5) устойчивости и др.

Для развития личности эффективным является такой характер самоотношения, когда достаточно высокая общая самооценка сочетается с адекватными, дифференцированными парциальными самооценками разного уровня. Устойчивая и вместе с тем достаточно гибкая самооценка (которая при необходимости может меняться под

влиянием новой информации, приобретения опыта, оценок окружающих, смены критериев и т. п.) является оптимальной как для развития, так и для продуктивности деятельности. Отрицательное влияние оказывает чрезмерно устойчивая, ригидная самооценка, а также и сильно колеблющаяся, неустойчивая. Конфликтность самооценки может иметь как продуктивный, так и дезорганизующий характер. Неустойчивость и конфликтность самооценки возрастает в критические периоды развития, в частности, в подростковом возрасте.

Самооценка формируется на базе оценок окружающих, оценки результатов собственной деятельности, а также на основе соотношения реального и идеального представлений о себе. Сохранение сформировавшейся, привычной самооценки становится для человека потребностью, с чем связан ряд важных самооценочных феноменов, таких как аффект неадекватности, дискомфорт успеха и других [6].

Практическое исследование особенностей самооценки и тревожности

Для выявления уровня самооценки подростков была выбрана методика изучения самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан. Методика предложена С. Я. Рубинштейн в 1970. В ней использован прием Т. Дембо, с помощью которого обнаруживались представления обследуемого о своем счастье. Методика Дембо-Рубинштейн используется для выявления самооценки и уровня притязаний испытуемого, а так же расхождения между самооценкой и уровнем притязаний, которое определяется как арифметическая разность между этими показателями. В норме уровень притязаний должен быть выше уровня самооценки, так как это стимулирует развитие, совершенствование личности.

1. По каждой из четырех шкал (ум, характер, счастье, уверенность в себе) определить:

a. уровень притязаний - расстояние в мм от нижней точки шкалы («0») до знака «х»;

b. высоту самооценки - от «0» до знака «-»;

2. Рассчитать среднюю величину каждого показателя уровня притязаний и самооценки по всем шести шкалам.

Уровень притязаний. Норму, реалистический уровень притязаний, характеризует результат от 60 до 89 баллов. Оптимальный, сравнительно высокий уровень, от 75 до 89 баллов, подтверждающий оптимальное представление о своих возможностях, что является важным фактором личностного развития. Результат от 90 до 100 баллов обычно удостоверяет нереалистическое, некритическое отношение детей к собственным возможностям. Результат менее 60 баллов свидетельствует о заниженном уровне притязаний, он - индикатор неблагоприятного развития личности.

Высота самооценки. Количество баллов от 45 до 74 («средняя» и «высокая» самооценка) удостоверяют реалистическую (адекватную) самооценку.

Количество баллов от 75 до 100 и выше свидетельствует о завышенной самооценке и указывает на определенные отклонения в формировании личности. Завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. Количество баллов ниже 45 указывает на заниженную самооценку (недооценку себя) и свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности. Эти ученики составляют «группу риска», их, как правило, мало. За низкой

самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себе и «защитная», когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способности и тому подобного позволяет не прилагать никаких усилий.

Общение детей с природой дает им нравственное, физическое и эстетическое воспитание. Мюрюнская станция юных натуралистов организовывает с 2005 года улусную научно-исследовательскую экспедицию «Тукулан» в ресурсный резерват «Приалданский» Усть-Алданского района. В течение 8 лет более 60 детей постигали азы туристко-краеведческой деятельности, приобщались к научно-исследовательской деятельности, обучались основам природоохранной деятельности. Именно через общение с природой, понимание красоты, участники экспедиции прошли настоящую школу сотрудничества, творчества, дружбы, взаимопонимания и единения с природой. Состав экспедиции состоит из учащихся с 7 по 9 классы, в основном подростки. Подростковый возраст - важный и трудный этап в жизни каждого человека, время выборов, которое во многом определяет всю последующую судьбу. Он знаменует собой переход от детства к взрослой жизни. В этом возрасте формируется мировоззрение, происходит переосмысление ценностей, идеалов, жизненных перспектив. Участие в экспедиции дает детям нормализировать психологическую картину ребенка.

Самооценка связана с одной из центральных потребностей человека - потребностью в самоутверждении, которое определяется отношением ее действительных достижений к тому, на что человек претендует, какие цели перед собой ставит - уровню притязаний. В своей практической деятельности человек обычно стремится к достижению таких результатов, которые согласуются с его самооценкой, способствуют ее укреплению, нормализации. Побывав в экспедиции, дети приобщаются к исследовательской деятельности. Они начинают участвовать в НПК, конкурсах, что дает им раскрепоститься, повышают самооценку.

В ходе экспедиции детям прививаются навыки поведения на природе, такие как разведение костра в любую погоду, быстрое кипячение воды на костре, умение готовить еду на костре, на угле, ориентировки на местности, сборка и разборка палатки, разным видам лова рыбы: на удочки, закидушки, спиннинги, сети, учится разделке рыбы, солению и горячему копчению, сбору и заготовки речного лука, лекарственных трав. Проводится знакомство с необыкновенной природой родного края: походы на моторной лодке в речку Тукулан, Байбакан, Кэчиримдэ на исторически значимые места Саастыма, Танда Терде,Тыатыгы Хаята, Кириэс, Саьыл, БэсТумуьах и т.д., пешие походы (например, в коновязь 1851 года, в ГМС «Верхоянский перевоз», озеро Сордоннох и т.д.), познавательные, поисковые экскурсии (по Танда Терде, Тыаттыгы Хаята, Буор Хаята и т.д.). Знакомство, изучение растительного мира реки Алдан, определение названий растений по атласу и по определителю, сдача зачетов по знанию растений, изучение строения насекомых, поиск палеонтологической фауны. Проводится ежедневная физзарядка, пробежка по каменистому берегу, обливание. Ежедневно дети выпускаютгазеты «Вечерний Алдан», «Зенит дня» по проведенному дню, ведутся личные дневники. В 2012г. Бахсырова Чэлгийээнэ, выпустила книгу своего полевого дневника. Традиционно ведутся спортивные соревнования«Посвящение в туристы», «Последний герой», авангардная мода из природных материалов, выставку из собранных камней «Разноцветный Алдан», «Геометрия в природе», «Геология», «Чудо камни», палеофауны «Загадки Горы Тыатыгы».

Прививаются навыки поведения на природе, обогащены знания об обычаях и традициях предков. Ознакомились с достопримечательными местами реки Алдан.

Привиты навыки исследовательской работы: наблюдения за растениями, птицами, насекомыми, сбора и сушки гербария, определения растений, работы с литературой. Учащиеся пишут доклады, успешно участвуют в различных научно-практических конференциях и конкурсах.

За пребывания в лагеря дети поправляют здоровья купанием, ежедневной зарядкой, пробежкой по каменистому берегу обливанием, пребыванием на свежем воздухе, физически крепнут, закаливаются. Физически более развитый мальчик сильнее, успешнее в спорте и других видах деятельности, увереннее в отношениях со сверстницами. Он вызывает отношение к себе как к более взрослому.

Природа является одним из основных средств эстетического воспитания детей. В ходе экспедиции школьники много фотографируют, участвуют в различных фотоконкурсах, так, например, участник экспедиции 2013 года Борисов Михаил, ученик 8 класса Мюрюнской средней общеобразовательной школы №1, был награжден спецпризом - цифровым фотоаппаратом в районном фотоконкурсе «Восхищаясь своей природой…».

Тяжелые эмоциональные переживания у подростков смягчаются при теплых, доверительных отношениях с близкими взрослыми, которые должны, разумеется, проявить и понимание, и тактичность. Во время экспедиции нам удается создавать такие отношения, что приводит к раскрепощению подростков. Они активно участвуют во всех проводимых мероприятиях, танцуют, поют, сочиняют стихи (выпущен сборник стихов «Стихи Каменистого ручья»), рисуют (провели выставку рисунков по технике гратография, графика, квиллинг), участвуют в инсценировках.

Подросток стремится иметь близкого, верного друга и лихорадочно меняет друзей. Обычно он ищет в друге сходства, понимания и принятия своих собственных переживаний и установок. Во время экспедиции дети быстро устанавливают очень дружеские отношения. Мы ни разу не наблюдали ссоры, размолвки, агрессию. Сама природа способствует к гармоническим отношениям. Затем, приехав домой, они поддерживают эту дружбу. Например, имеется группа в вапсабе «Тукулан», где постоянно держат связь, знакомятся с новыми участниками.

Из 10 учащихся экспедиции мы выбрали Кузьмина Германа, ученика 9 класса и Бурнашева Егора, ученика 8 класса из Мюрюнской средней общеобразовательной школы №2, потому что: 1. Они были наиболее проблемными из всех участников (при просьбе сделать что-то, могли отказать, были более непослушны); 2. Герман из неполной семьи, а Егор приемный сын. Мы сравнили результаты исследования самооценки и уровня притязаний за 2012-14 учебный год и 2010-2011 учебный год.

Анализ результатов исследования самооценки личности в подростковом возрасте

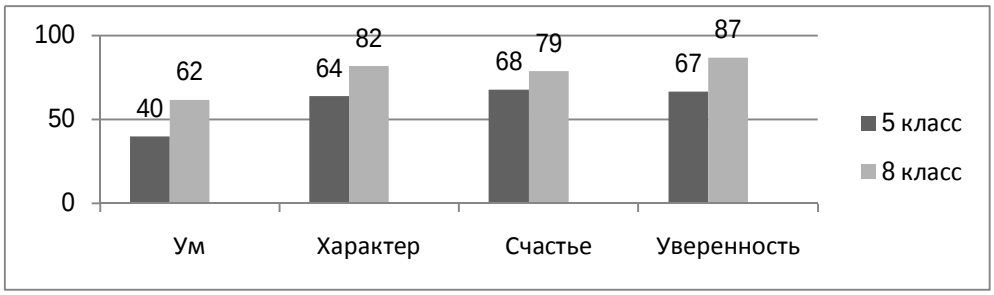


Диаграмма 1 - **Результаты исследования самооценки Бурнашева Егора, ученика 8 класса**

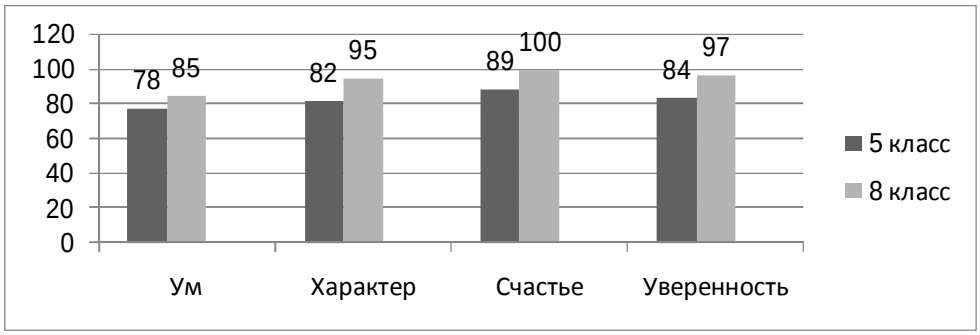


Диаграмма 2 - **Результаты исследования уровня притязаний Бурнашева Егора, ученика 8 класса**

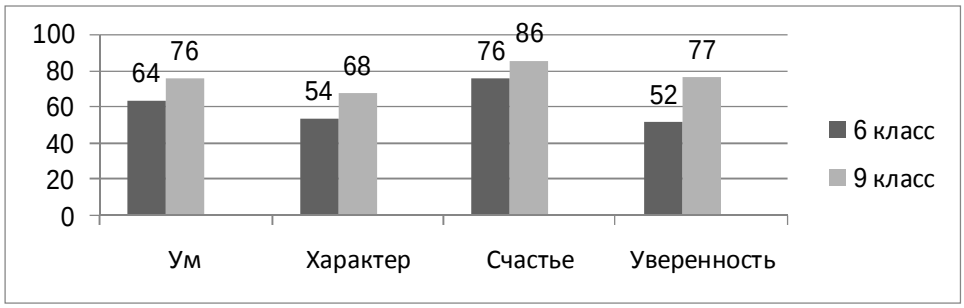


Диаграмма 3 - **Результаты исследования самооценки Кузьмина Германа, ученика 9 класса**

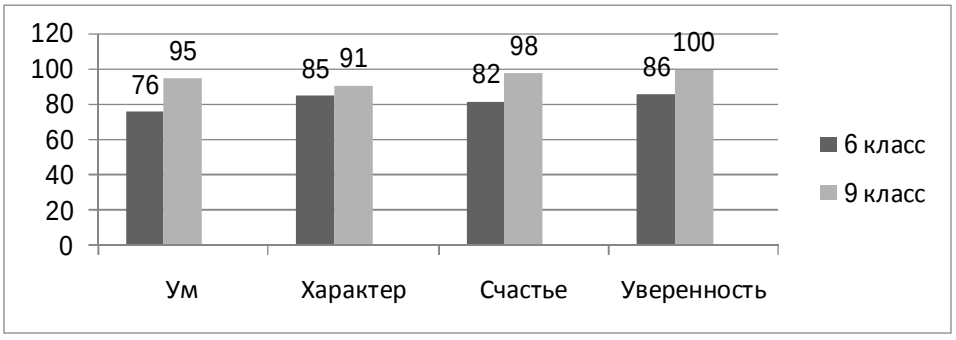


Диаграмма 4 - **Результаты исследования уровня притязаний Кузьмина Германа, ученика 9 класса**

Таблица 1 - **Средние показатели самооценки и уровня притязаний учащихся**

Ф.И.	5-6 класс		8-9 класс	
	Самооценка	Уровень притязаний	Самооценка	Уровень притязаний
Бурнашев Егор	59,7 средн. ур.	83,2 средн. ур.	77,5 выс. ур.	94,2 выс. ур.
Кузьмин Герман	61,5 средн. ур.	82,2 средн. ур.	76,7 выс. ур.	96,0 выс. ур.

Средние показатели самооценки и уровня притязаний мальчиков в 5-6 классах были на среднем уровне. А по итогам исследования в этом учебном году вышло, что показатели самооценки и уровня притязаний стало на высоком уровне. Таким образом, сопоставительный анализ результатов исследования показал, что подростки, побывавшие в экспедиции в юннатской станции, находятся в устойчивом нервно-психическом состоянии и имеют возможность безболезненно пройти переходный

подростковый период. Мы уверены, что участие в экспедиции обеспечивают для подростков оптимальные условия для дальнейшего развития коммуникативной, личностной, эмоционально-волевой сферы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кле М. Психология подростка. М., 1989. 176с.

2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304с.

3. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. М.: Российское педагогическое агентство, 1996. 374с.

4. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977. 144с.

5. Дубровина И.В., Лисина М.И. Возрастные особенности психического развития детей. М.: АПН СССР, 1982. 164с.

6. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2006. 479с.

ROLE OF ENVIRONMENTAL AND LOCAL HISTORY CAMPS «TUKULANS» IN SHAPING PERSONALITY STUDENTS

© 2013

M.P. Vinokurova, teacher of additional education
Myuryunskaya station of young naturalists, Borogontsy (Russia), vinmariya_dod@mail.ru
M.A. Kolodeznikova, psychologist
Myuryunskaya station of young naturalists, Borogontsy (Russia), vinmariya_dod@mail.ru

УДК 378

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРА ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» К СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

© 2013

О.В. Голенкова, старший преподаватель кафедры социальной работы и социального права
ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» филиал в г. Брянске, (Россия), golenkovy@yandex.ru

Развитие Российской Федерации как социального государства диктует необходимость совершенствования подготовки будущих бакалавров социальной работы, способных к эффективной профессиональной деятельности. Работа специалистов по социальной работе с позиции имеющегося на сегодняшний день научно-практического представления являет собой сложный по функциональному и ролевому разнообразию вид социальной деятельности, постоянно осуществляемый в режиме интегративно связанных действий и многофункциональности.

Значимую роль в содержательном компоненте профессиональной готовности будущего социального работника к сопровождению детей, оставшихся без попечения родителей, приобретает волонтерская деятельность студентов. Волонтерство в современной теории и практике социальной работы рассматривается как целенаправленное, систематическое привлечение к социально значимой деятельности добровольных

помощников, формирование инициативных групп благотворительной направленности. «Волонтерская деятельность – это широкий круг деятельности, который включает традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, осуществляется добровольно на благо широкой общественности и не предполагает денежного вознаграждения» [6].

Добровольческое движение существует уже много столетий и представляет собой универсальный человеческий феномен, который встречается во всех культурах, на всех уровнях экономического развития, среди представителей всех полов и людей всех возрастов. [4]. Первые идеи волонтерской деятельности, или добровольчества, появились в XVIIIв. Первоначально волонтерами называли людей, которые добровольно поступали на военную службу. Со временем под ними стали подразумевать тех, кто заботится о ближних, трудится на благо общества, причем абсолютно бескорыстно. Сегодня быть волонтером значит вносить свой посильный вклад в развитие общества.

В.А. Сухомлинский писал, что в человеческих делах главное внимание должно быть обращено на мотивы. Наградой для волонтеров является благодарность и признательность людей. Они пробуют себя в разных сферах деятельности, проявляют себя с лучшей стороны, приобретают опыт, навыки, знания, новые личные контакты. Некоторые ученые считают, что мотивации располагаются в иерархической значимости. Так, психолог А. Маслоу создал свою гуманистическую теорию [3]. По его теории, самыми сильными являются первичные мотивации, связанные с удовлетворением физиологических потребностей (голод, жажда, потребность в дыхании). Они располагаются в основании пирамиды. Далее идет потребность в самосохранении, в защите от риска. Затем следуют потребности в общении, дружбе. Выше идет потребность испытывать гордость, иметь определенный статус или самоуважение, уверенность в себе. Последний уровень в пирамиде связан с удовлетворением потребности самореализации и творчества.

В словарях «волонтерство» трактуется как добровольное выполнение обязанностей по оказанию безвозмездной социальной помощи, услуг, добровольный патронаж над инвалидами, больными и престарелыми, а также лицами и социальными группами населения, оказавшимися в сложных жизненных ситуациях [1].

Теоретический анализ научных исследований, выполненных в контексте деятельностного подхода (К.А. Абульханова-Славская, Г.С. Батищев, Ф. Гегель, В.П. Зинченко, Э.В. Ильенков, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.Г. Фихте, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.), определяет волонтерскую деятельность как «деятельностный ресурс», акцентировать внимание на поиске такого построения внешне задаваемой волонтерской деятельности бакалавра в процессе обучения в вузе, которое поможет изменить его внутреннюю деятельность, мотивацию, иерархию ценностных ориентаций; развить такие профессионально значимые качества личности, как эмпатия, толерантность, рефлексивность.

В исследованиях С.В. Алещенок, Е.С. Азаровой, Е.В. Акимовой, Л.В. Вандышевой, Г.П. Медведевой, А.В. Морова, Л.Е. Никитиной, Е.А. Пановой и др. волонтерскую деятельность можно рассматривать как важный психолого-педагогический ресурс для приобретения участниками определенного жизненного и практического опыта, реализации ими своего творческого потенциала, развития нравственных ценностей, системного восприятия будущей профессиональной деятельности, воспитания профессионально значимых личностных качеств [2]. Именно волонтерская деятельность, по утверждению Л.В. Вандышевой, Г.П. Медведевой и других авторов, способствует альтруистическому поведению будущих бакалавров по направ-

лению социальная работа, развивает у них мотивацию к профессиональной деятельности.

По мнению Холостовой Е.И., «волонтеры – это люди, делающие что-либо по своей воле, по согласию, а не по принуждению». Они действуют либо неформально, работая бесплатно как в государственных, так и в частных организациях медицинской, образовательной сферы или сферы социального обеспечения, либо являются членами волонтерских организаций [5].

Особое значение в осуществлении волонтерской деятельности отводится образовательным учреждениям, так как именно эти социальные институты имеют возможность заниматься данной деятельностью системно, последовательно, динамично и многоаспектно. Большую роль в подготовке специалистов к реализации данного направления играют вузы, имеющие специальность «социальная работа». Учреждения профессиональной подготовки социальных работников могут обеспечить целостное образование личности специалиста, интегрирующее социально-педагогическую, научно-теоретическую и практическую подготовку к данному виду деятельности.

В результате участия в волонтерской деятельности студенты получают представление о различных типах учреждений, на базе которых возможно осуществлять волонтерскую деятельность; знания о способах построения конструктивного общения (взаимодействия) с представителями различных социальных групп; овладевают методами и способами оказания практической помощи по разрешению социальных проблем; приобретают способность демонстрировать коммуникативные умения в контексте социального партнерства; овладевают практическими навыками в ходе осуществления волонтерской деятельности и навыками самоконтроля собственной практической деятельности.

Все перечисленные направления формируют профессиональные навыки будущих специалистов по социальной работе и дают возможность осуществлять волонтерскую деятельность на более высоком уровне.

Особое значение волонтерская деятельность студентов приобретает в практической работе по сопровождению детей, оставшихся без попечения родителей. Это объясняется несколькими причинами. Во-первых, волонтерская деятельность студентов способствует формированию мотивов на дальнейшую профессиональную деятельность. Начиная свою профессиональную деятельность с детьми, оставшимися без попечения родителей, социальный работник должен иметь ясные представления, с какой категорией детей ему придется работать, иметь осознаваемый настрой и готовность к специфичным условиям труда и трудностям и, что немаловажно, иметь потребность в этой работе. Как показывает опыт, для работы с детьми, оставшимися без попечения родителей, социальный работник должен иметь особые личностные качества, душевные свойства, определенные знания и сформированные умения и навыки, чтобы обеспечить ребенку необходимую поддержку и помощь, создать условия для его успешной адаптации к жизни в обществе. Поэтому выявление и привлечение студентов к работе с детьми должно начинаться с первого года обучения в вузе.

Во-вторых, волонтерская деятельность в интернатных учреждениях является незаменимой помощью социальным работникам и социальным педагогам. Студенты, имеющие базовую подготовку, смогут взять на себя частичное выполнение социально-педагогических функций и оказать тем самым реальную помощь специалистам интернатных учреждений.

В-третьих, взаимодействие студентов-волонтеров с воспитанниками способствует расширению их социальных связей и отношений с окружающим миром, формированию коммуникативных навыков, установлению дружеских отношений и т.д.

В-четвертых, деятельность в студенческом отряде создает условия для самореализации студентов, формирования у них профессиональных умений и навыков.

Организацию работы студентов следует строить на основе дифференцированного подхода, учитывая следующие положения:

- добровольность включения в работу с детьми, оставшимися без попечения родителей;
- взаимосвязь теоретической подготовки и практической деятельности;
- пожелание или инициатива студента в определении места волонтерской работы, в выборе конкретных задач и способов их решения;
- преемственность, систематичность, последовательность в овладении умениями и навыками социально-педагогической и социально-организационной работы с детьми, оставшимися без попечения родителей;
- учет специфики образовательного учреждения, целей и задач воспитательного процесса.

Включение бакалавра в волонтерскую деятельность по сопровождению детей, оставшихся без попечения родителей, осуществляется поэтапно (см. таблица 1).

Таблица 1 - **Этапы и содержание волонтерской деятельности бакалавра по сопровождению детей, оставшихся без попечения родителей**

Этапы волонтерской деятельности	Содержание деятельности бакалавра
Ориентировочный этап	Студенты изучают потребности социальных учреждений города в волонтерах, мировой и отечественный опыт, особенности и направления деятельности, знакомятся с ее технологиями и основными организационными формами.
Этап самоопределения	Студентом осуществляется выбор места и характера волонтерской деятельности. С этой целью до студентов доводится информация о волонтерских вакансиях. Вся информация о волонтерской деятельности систематизируется по следующим направлениям: - информация о современном понимании волонтерской деятельности и ее правовых основах в РФ; - волонтерские вакансии, имеющиеся в социальных учреждениях; - информация о международных, всероссийских, краевых и городских мероприятиях, посвященных вопросам волонтерской деятельности; - результаты волонтерской деятельности.
Пробный этап	Предполагает создание волонтерских рабочих мест в учреждениях, подготовку студентов к волонтерской деятельности. При этом студенты включаются в волонтерскую деятельность группами или индивидуально. На данном этапе организуются такие формы подготовки волонтеров, как информирование, инструктаж, обучение и консультирование.
Деятельностный этап	Деятельностный этап ориентирован на непосредственно волонтерскую деятельность и самоконтроль за данной деятельностью.
Оценочный этап	Этап предполагает оценку результативности волонтерской деятельности, удовлетворенности ее. На данном этапе проводится заключительная беседа с волонтерами и презентация их деятельности.

С целью формирования профессиональной готовности бакалавра по направлению социальная работа к сопровождению детей, оставшихся без попечения родителей, в филиале организовано волонтерское сообщество единомышленников «Спешите делать добро», объединенное общим смыслом и возможностью осуществлять такой социально значимый вид деятельности как социальная работа по сопровождению детей, оставшихся без попечения родителей.

Технология сопровождения детей, оставшихся без попечения родителей, предполагает выполнение социальным работником диагностической, аналитической, диспетчерской, профилактической и консультативной деятельности, именно на это и направлена волонтерская деятельность студентов.

Организация волонтерской деятельности студентов в филиале основывается на длительной работе преподавателей и студентов по формированию ценностных ориентаций гуманистической направленности, гуманизации процесса обучения в целом, совместного поиска оптимального приложения сил с учетом выбранного направления профессиональной деятельности. Современный подход к волонтерской деятельности направлен на интеграции в учебно-воспитательный процесс филиала интенсивных методов социально-психологического обучения, которые способствуют одновременно и овладению технологиями профессиональной деятельности, и развитию личности студента, что оказывает непосредственное влияние на формирование профессиональной готовности бакалавра по направлению «социальная работа» к сопровождению детей, оставшихся без попечения родителей.

Так, например, для формирования профессиональной готовности бакалавра по направлению социальная работа к сопровождению детей, оставшихся без попечения родителей, применяется метод моделирования проблемных ситуаций. Моделирование проблемных ситуаций представляет собой один из способов решения продуктивных мыслительных задач, ведущих к получению нового знания. Реализация метода осуществляется на трех уровнях: учебная деятельность, практическая деятельность, волонтерская деятельность. Знания, умения и навыки, полученные в процессе моделирования проблемных ситуаций, более эффективно фиксируются в памяти студента. Но знания важны лишь в том случае, если студент сможет их применить на практике, сможет решать с их помощью конкретные задачи, которые ставит перед ним действительность. Применяя технологию моделирования проблемных ситуаций в учебной деятельности, студент, выходя на практику, находится в более благоприятном положении за счет того, что у него уже сформировались навыки обращения с проблемными ситуациями, нет страха перед неизвестным, а оно воспринимается лишь как «пока» неизвестное.

Использование метода моделирования проблемных ситуаций в волонтерской деятельности позволяет существенно усиливать роль самостоятельного образования и инициативности. Самостоятельность мышления нельзя получить путем одностороннего изучения готовой информации, ему препятствуют репродуктивные методы обучения. Самостоятельный же поиск решения проблемной ситуации развивает чувство ответственности, повышает самомотивацию, волю студента. Кроме того, в процессе моделирования проблемных ситуаций предполагается, что студенты будут самостоятельно выбирать и обрабатывать самые разные источники информации, в том числе и те, с которыми они будут работать в последующем, и обращаться к этим источникам им приходится чаще, чем тем, кто обучается по традиционной программе.

Таким образом, при включении в педагогический процесс элементы волонтерской деятельности, создается развивающая среда, помогающая бакалаврам по направ-

лению «социальная работа» освоить новые способы поведения, изменить отношение к детям, оставшимся без попечения родителей, осмыслить всю важность и значимость процесса сопровождения. Участие студентов в волонтерских акциях и проектах, применение метода моделирования проблемных ситуаций помогает приобрести им опыт, связанный с организацией процесса сопровождения и реализаций ее технологий в практической деятельности. Все это способствует практическому проявлению и развитию таких профессионально необходимых качеств личности, как толерантность, эмпатия, рефлексивность, способствует приобретению и развитию нового субъектного опыта профессиональной деятельности по сопровождению детей, оставшихся без попечения родителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Басов Н.Ф. Социальная работа с молодежью: учебное пособие М.: Изд-во «Дашков и К», 2009.

2. Екимова С. Г. Волонтерская деятельность как ресурс личностно-профессионального развития будущих специалистов по социальной работе: автореф. дис…..канд. пед. наук. Хабаровск, 2010.

3. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / Пер. с англ. Татлыбаева А.М. СПб., 1999.

4. Молодежное волонтерское движение в Республике Татарстан: Материалы соц. исслед./ Мин-во по делам молодежи, спорту и туризму РТ, Респ. центр молод., инновац. и проф. программ. Казань: РЦМИПП, 2010. 40с.

5. Холостова Е.И. Технологии социальной работы. М.: Изд-во ИНФРА-М, 2007.

6. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. М.: Издательский центр «Академия», 2004.

VOLUNTEER ACTIVITY AND ITS INFLUENCE ON THE FORMATION OF READINESS OF THE BACHELOR IN SOCIAL WORK TO SUPPORT CHILDREN DEPRIVED OF PARENTAL CARE

© 2013

O.V. Golenkova, Senior Lecturer, the Department of Social Work and Social Law

Russian state social university branch in Bryansk (Russia), golenkovy@yandex.ru

УДК 37.018.262

ФОРМЫ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С СЕМЬЕЙ

© 2013

Л.У. Жданова, старший преподаватель кафедры «Педагогика начального образования»

ФГБОУ ВПО Стерлитамакский филиал «Башкирский государственный университет», Стерлитамак (Россия), lilia-1111@mail.ru

Многие семьи в современных условиях жизни нуждаются в социальной поддержке, такую помощь оказывает служба социальной помощи. А семьям, чьи дети обучаются в школе – социальный педагог школы.

Семья – это сложная система, состоящая из подсистем: мать - отец, братья и сестры, родители – дети, на основании которых определяется воспитательный процесс в семье. Ошибки, противоречия в семье оказывают негативное влияние на ребенка. От-

ношения между детьми в семье – сложный процесс, когда обязательно должны быть распределение обязанностей, терпимость, умение разрешать и предупреждать конфликты. Социальный педагог стремится определить специфические черты взаимоотношений между родителями и детьми, границы власти, свободы и ответственности, ставшие номой в семье [1, с. 159-160]. Работа социального педагога будет успешной в том случае, если она будет комплексной: это изучение и использование данных демографии, педагогики, права, экономики, этнографии, истории и философии данной семьи.

Основными функциями социального педагога являются: повышение культуры семьи, как с педагогической, так и психологической стороны; содействие созданию педагогически целесообразного уклада жизни в семье, саморазвитию личности. Другими словами социальный педагог обеспечивает социально – педагогическую защиту семьи и ребенка [1, с. 74-75].

Работая с семьей, социальный педагог вступает в роли: советника, подчеркивая при этом важность взаимодействия родителей и детей; консультанта, поясняя вопросы семейного законодательства; защитника, защищая права ребенка в тех случаях, когда родители страдают алкоголизмом, наркоманией, несправедливым и жестоким отношением к детям.

Социальный патронаж – одна из форм работы социального педагога с семьей, при котором предусматривается посещение семей с целью диагностики, контроля, реабилитации, что позволяет поддерживать связь с семьей, выявить проблемы, оказать вовремя помощь, наблюдать семью. Патронаж требует выполнения определенных этических принципов: принцип самоопределения семьи, добровольности принятия помощи, конфиденциальности. Особенно патронаж необходим в социально неблагополучных семьях, что в какой-то мере дисциплинирует их. Этап работы в рамках патронажа являются: знакомство, договор с семьей; создание условий и поддержка мотиваций к выходу из кризиса; сбор информации о семье; анализ полученных информаций; освобождение семьи из социальной изоляции.

По окончании планируемой работы социальный педагог составляет карту динамики семьи. Далее социальный педагог продолжает связь с данной с семьей, что предусматривает регулярное информирование, приглашение на оздоровительные, культурные и развивающие мероприятия. Всех этих этапов социальный педагог придерживается при работе с любой семьей. Необходимо отметить, что ограничения выделяемых этапов являются условными.

В деятельности социального педагога важное место занимает надзор (официальный и неофициальный), который отличается от патронажа тем, что надзор не предполагает активных коррекционно-реабилитационных действий со стороны специалиста.

Официальный надзор - это осуществление контроля социальным педагогом по поручению официальных органов, а неофициальный - контроль за участниками какого – либо процесса. Выполнение нормативных актов, предписаний, официальных рекомендаций – объекты социального надзора. Задачей социального надзора является выполнение социальных программ и проектов, а так же контроль соблюдения установленных правил и условий содержания и жизнедеятельности в учреждениях соцобслуживания, попечительства и перевоспитания: дома-интернаты, детские дома, специальные школы – интернаты, воспитательно-трудовые и исправительно-трудовые колонии [4]. Необходимо отметить, особенно важен надзор над семьями и лицами «группы риска» и девиантного поведения.

Другой формой работы социального педагога с семьей является консультационные беседы: эмоциональное заражение, внушение, убеждение, художественные аналогии, мини – тренинги и т.д. Тренинг ориентирован на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении [2]. Предметом социально – педагогического консультирования в сфере воспитания детей являются: решение проблем школьной дезадаптации; диагностика и коррекции отклоняющего поведения; организация психологической, психотерапевтической, юридической помощи; педагогическая неинформированность, несостоятельность и т.д.

Мониторинг семьи – еще одна из форм работы социального педагога с семьей, что предусматривает сбор, обобщение и анализ социально – педагогической информации о процессах, протекающих в семье, и на основании этого принятия соответствующих решений [3].

В заключении нужно отметить, что деятельность социального педагога включает в себя проведение систематических педагогических просвещение родителей, привлечение их к постоянному участию, как в учебном, так и воспитательном процессе, формированию потребности в саморазвитии. А так же социальный педагог должен направить все усилия на то, чтобы семья педагогически, психологически и, социально и материально развивалась правильно и гармонично. Безоблачное будущее детей – это благополучная семья, а значит, счастливое будущее взрослых и всего общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 200с.

2. Арнаутова Е.П. Педагог и семья. М.: изд. дом «Карапуз», 2001. 64с.

3. Ерусланова Р.И., Зуйкова Е.М. Семья как объект социальной работы (региональный опыт). Чебоксары: «Клио», 1999. 192с.

4. Мустаева Ф.А. Основы социальной педагогики: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академический проект, 2001. 416с.

FORMS OF SOCIAL WORK TEACHER WITH FAMILY

© 2013

L.U. Zhdanova, senior lecturer in «Pedagogy of primary education»
Sterlitamakskiy filial FGBOU VPO «Bashkir State University», Sterlitamak (Russia),
lilia-1111@mail.ru

УДК 37.01

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ СКЛОННОСТЕЙ И СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЕНКА

© 2013

Т.М. Зуев, учитель математики
МБОУ «Гимназия №22», Белгород (Россия), mapazueva13@rambler.ru
Е.Ю. Лузан, учитель математики
МБОУ «Гимназия №22», Белгород (Россия), mapazueva13@rambler.ru
С.Л. Костенко, учитель математики
МБОУ «Гимназия №22», Белгород (Россия), mapazueva13@rambler.ru
О.В. Зубкова, учитель математики
МБОУ «Гимназия №22», Белгород (Россия), mapazueva13@rambler.ru

Современная реформа образования в России вызвала ряд серьезных изменений в привычной для нас практике обучения и воспитания детей. Решение проблемы непрерывного образования как одного из главных факторов развития личности на протяжении всей ее жизни достигается двумя тесно связанными процессами.

- Воспитанием у детей потребности в приобретении знаний, умения распоряжаться во благо человека;

- Обеспечением возможностей для получения полноценного образования через создание новых структур и совершенствование традиционных образовательных услуг.

В Законе Российской Федерации «Об образовании подчеркивается гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитания гражданственности и любви к Родине.

Концепция воспитательной системы нашей гимназии получила название **«Школа социального успеха»** не случайно. В современном обществе (на современном этапе развития образования) **результаты и эффективность воспитания определяются** не столько тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социального опыта, сколько готовностью и подготовленностью членов общества к социальной активности и самостоятельной творческой деятельности, позволяющей ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений.

3 этап – преобразовательный

Основная идея этапа – «Найти дорогу к другим людям».

Цель этапа: создание условий для развития способности гимназистов к овладению навыками конструктивных социальных взаимоотношений, ориентированных на качественное достижение социально значимого результата, к проявлению активности в формировании нового социального пространства, к успешным конструктивным отношениям в процессе осуществления личностно и социально значимой деятельности.

Задачи этапа:

1. Развитие социальной инициативы, социальной компетентности учащихся с учетом задач возрастного развития и ведущей деятельности на разных ступенях обучения в гимназии.

2. Развитие детских общественных организаций, органов ученического самоуправления.

3. Расширение системы дополнительного образования в направлении эстетического развития и воспитания гимназистов.

4. Создание условий для активизации интеллектуальной деятельности гимназистов на основе расширения социального пространства взаимодействия и использования современных информационных технологий.

5. Расширение поисковой инновационной деятельности педагогического коллектива по построению новых содержательных и организационно-педагогических моделей обучения и воспитания гимназистов.

6. Обеспечение преемственности реализуемых образовательных и воспитательных программ в непрерывной цепи от дошкольной ступени до основной и полной средней школы.

7. Расширение внешних социальных связей гимназии, развитие социального партнерства на основе сохранение целостности воспитательного пространства.

Ключевые понятия моделируемой воспитательной системы

Развитие (прогрессивное) - процесс необратимых последовательных изменений в физике и психике индивида, предполагающий совершенствование, переход в любых его свойствах и параметрах от меньшего к большему, от менее сложного к более сложному, от низшего к высшему [1, с. 11].

Социальная компетентность является интегративной личностной характеристикой, позволяющей человеку на основе общечеловеческой системы ценностей вырабатывать и реализовывать собственный взгляд на мир; эффективно вовлекаться в сложные межличностные взаимоотношения, выполняя различные социальные роли; устанавливать социальные контакты, регулируя конфликты ненасильственным путем; самостоятельно, независимо от мнения других оценивать происходящее, и использовать накапливаемый социальный опыт в целях самосовершенствования [3, с. 26].

Социальное партнерство в общеобразовательном учреждении – это совместная деятельность различных социальных субъектов: предприятий, учреждений социальной сферы, общественных и самодеятельных организаций, родителей, учащихся, органов исполнительной власти, отвечающая общему для всех сторон интересу – высокому уровню образовательной подготовки.

Рефлексия – размышление, самонаблюдение, самопознание; способность человека сосредоточиться на самом себе.

Толерантность – уважительное, терпимое отношение людей к инакомыслию. Способность человека, сообщества слышать и уважать мнение других, невраждебно встречать отличное от своего мнение.

Гуманизм - мировоззрение, основанное на признании ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений.

Индивидуальность - человек, охарактеризованный в аспекте его неповторимости, непохожести на других людей.

Сотрудничество (психолого-педагогическое) - система профессиональной деятельности педагогов в сотрудничестве с родителями, направленное на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и развития детей с учетом психолого-педагогических требований образовательной среды гимназии.

Внеурочное дополнительное образование детей осуществляется в школе через предметные кружки, факультативы, различные образовательные мероприятия, прово-

димые в определенной системе (цикл лекций, экскурсий, олимпиад, предметных недель, конкуров и т.д.)

Прежде чем планировать и организовывать работу, необходимо знать детей, их образовательные и творческие потребности, ценностные ориентации, узнать, как проводят они свое свободное время.

Анализ полученных данных, результатов проведенных диагностических исследований показывает, что независимо от возрастных различий приоритетными ценностями для школьников считаются: активная жизнь, познание, здоровье творчество, уверенность в себе, красота природы и искусства, общественное признание.

В подростковом и раннем юношеском возрасте, приходящемся на 8-11-е классы, когда идет процесс целенаправленного развития духовной и социальной сферы личности, к перечисленным ценностям добавляются такие, как – наличие хороших и верных друзей, материально обеспеченная жизнь, интересная работа, счастливая семья.

Проведенное в этом учебном году тестирование позволяет определить меняющиеся тенденции нравственной воспитанности школьника. Это дает основание оценить качество организации воспитательной работы в данной школе и корректировать воспитательный процесс.

Состояние нравственной воспитанности по классам выглядит таким образом.

Класс	**Всего протестировано**	**Высокая воспитанность**	**Несформированость нравственных отношений**	**Безнравственная ориентация**
8 «В»	21	17 – 81%	4 – 19%	2 – 10%
8 «Б»	21	9 – 43%	12 – 57%	7 – 19%
8 «Г»	19	6 – 32%	13 – 68%	9 – 47%
8 «Д»	17	4 – 24%	13 – 76%	10 – 63%
8 «А»	22	3 – 14%	19 – 86%	13 – 59%

Этот тест дает основание предположить, что главным направлением в работе с классом является тесная связь их занятости во внеурочное время. В этом учебном году большую роль по привлечению учащихся к занятию спортом сыграла учитель физкультуры, которая помогла ребятам выбрать занятие легкой атлетикой. Очень важно работать в тандеме с коллективом учителей предметников, которые могут подсказать родителям о склонностях к тому или иному предмету и помочь в выборе дополнительных занятий.

План работы с классом, основанный на социальном партнерстве

1. На родительском собрании составить список организаций, в которых работают родители.
2. Провести анкетирование занятости детей во внеурочное время.
3. Составить расписание занятий.
4. Ежемесячный опрос о проведении конкурсов, соревнований.
5. Составить план посещения конкурсов, соревнований с участием одноклассников.
6. Обязательно фотографировать все посещаемые мероприятия.
7. Создание презентаций на праздники.

8. В конце года отчет перед родителями о проделанной работе в виде презентации.

9. Надо вести учет всех экскурсий, походов и участия в мероприятиях.

10. В течении года пополнять портфолио на каждого ребенка о его достижениях в учебе и внеурочной деятельности.

Самое главное это социальное партнерство с коллективом родителей, а также различными спортивными и культурно массовыми организациями. По нашему глубокому убеждению социальное партнерство положительно сказывается на учебе. Дети более собранны, умеют правильно распределять свое свободное время, добросовестно выполняют общественную нагрузку.

Мы с классами проводим очень много свободного времени вместе. Это походы в кинотеатр, посещение катка, музеев, театра, базы отдыха «Лесная сказка». Посещаем концерты своих одноклассников. Посещаем спортивные соревнования с участием своих одноклассников (Областные соревнования по художественной гимнастике, городская эстафета по легкой атлетике). Все наши походы на конкурсы, соревнования способствуют развитию самооценки и уважению в глазах одноклассников. В результате проделанной работы удалось добиться в коллективе авторитета успевающих детей и неизбежного желания хорошо учиться у всего класса. В нашем классе развивается авторитет успешного ученика, а не подражание проблемным детям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воспитательная система школы: Проблемы и поиски / Сост. Н.Л. Селиванова. М., 1989.

2. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория // Педагогика. №6. 2000. С. 28-35.

3. Сокольников Ю.П. Теория воспитательных пространств. Белгород: Издательство Белгородского государственного университета, 1998.

4. Селиванова Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Педагогика. №6. 2000. С. 35-39.

5. Шамова Т.И., Шибанова Г.Н. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. М.: ЦГЛ, 2003. 200с.

6. Юдина В.П. Научно-методический журнал // Классный руководитель, №6. 2002. С. 52-55.

SOCIAL PARTNERSHIP AS A PRECONDITION FOR THE SUCCESSFUL DEVELOPMENT OF THE APTITUDES AND ABILITIES OF THE CHILD

© 2013

T.M. Зуев, teacher of mathematics
MBOU «Gymnasium №22», Belgorod (Russia), mapazueva13@rambler.ru
E.J. Luzan, teacher of mathematics
MBOU «Gymnasium №22», Belgorod (Russia), mapazueva13@rambler.ru
S.L. Kostenko, teacher of mathematics
MBOU «Gymnasium №22», Belgorod (Russia), mapazueva13@rambler.ru
O.V. Zubkova, teacher of mathematics
MBOU «Gymnasium №22», Belgorod (Russia), mapazueva13@rambler.ru

УДК 37.01

ИНТЕГРАЦИЯ ЗАДАЧ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2013

Н.В. Карасева, кандидат социологических наук, доцент, зав. кафедрой социальной работы и гуманитарных дисциплин
ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», филиал в г. Новошахтинске Ростовской области, Новошахтинск (Россия), karaseva-nsh@list.ru
Т.С. Киенко, кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы и гуманитарных дисциплин
ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», филиал в г. Новошахтинске Ростовской области, Новошахтинск (Россия), tatyanakienko@mail.ru
Е.В. Мартынова, кандидат социологических наук,
доцент кафедры социальной работы и гуманитарных дисциплин
ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», филиал в г. Новошахтинске Ростовской области, Новошахтинск (Россия), evgeniya.martynova@pochta.ru

Каждый тип общества собственные конкретно-исторические ценности и цели, способы и результаты создания духовой и материальной культуры, варианты оптимального сочетания индивидоцентристских и социоориентированных целей социализации личности отражает в образовательной системе. В XX-XXI вв. существенно расширяются как масштабы, практическое значение образования, так и направления его научного исследования: «философия образования» исследует методологию, смыслы и ценности, цели и приоритеты образования, тенденции и проблемы гуманизации образования; «педагогика» изучает теорию, историю, методику образования на уровне образовательно-воспитательных систем и субъектов всех уровней, прежде всего цели, средства, технологии формального образования; «социология образования» изучает социальные контексты, факторы и взаимовлияния образования и социума, социальных групп, личности, вектор, характер и содержание влияния на личность и общество формальных и неформальных образовательных институтов, сущность и динамику образовательных процессов и пр.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет образование 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 [1]. В техническом смысле образование есть процесс целенаправленной передачи культурного наследия посредством формальных (прежде всего школ, колледжей, университетов и пр.) и неформальных институтов и зачастую сопровождается констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов). Как результат образование есть совокупность освоенных знаний и умений, ценностей и способов деятельности, а в широком социокультурном смысле - необходимое условие сохранения и развития материальной и духовной культуры и социального прогресса. Наиболее содержательным видится определение образования как процесса и результата воспитания и обучения, развития и саморазвития личности посредством целена-

правленной деятельности социальных институтов, практик, субъектов, самой личности по передаче и овладению социально значимым опытом человечества, воплощенным в знаниях, умениях, духовной и материальной культуре, творческой деятельности, эмоционально-ценностном отношении к миру. Н.Д. Никандров и С.Н. Гавров выделили проблему различия, и даже конфликта целей и средств воспитания и обучения с одной стороны, и социализации (как нецеленаправленного и нерегулируемого процесса) с другой [2]. Характерно, что современные подходы к образованию акцентируются на целенаправленности образовательных воздействий, выделяя неформальные институты и факторы в отдельную группу, исключая их из образования как процесса и результата. Однако, при этом очевидна и значимая роль обозначенных факторов, прежде всего при рассмотрении вопросов социального образования. В целом социально-образовательный потенциал заложен в содержании всякого социально-гуманитарного знания, в общесоциальных нормах и ценностях, в государственной идеологии, материальной и духовной культуре, науке, религии, педагогике, в формах и методах семейного воспитания, СМИ и т.д. Содержание и объем понятия социального образования является в настоящее время дискуссионным. Так, в самом широком измерении социальное образование трактуется как овладение основами социальной культуры, формирование социального мышления и действия, культуры социальных чувств и культуры социальной организации (О.И. Донина, Н.Б. Шмелева), его масштаб – весь социум в целом, его объектом является целостная система образовательного влияния на социальное развитие личности и общества, его результаты – формирование и воспроизводство менталитета, систем социокультурных принципов, смысложизненных ориентаций, социальных идеалов, составляющих фундамент социальной культуры, общественного интеллекта, образа жизни народа того или иного государства, нации, человеческой общности; на уровне личности – социальная субъектность, умение жить в обществе, полноценное социальное функционирование. Средний уровень социального образования образует совокупность многообразных образовательных систем и специально организованные профессиональные действия, направленные на формирование (или восстановление) социального функционирования, социальности личности, групп, общностей. К числу субъектов социального образования данного уровня следует отнести институт образования, социальную сферу (социальные педагоги, социальные работники и пр.).

В узком смысле социальное образование понимают как профессиональное образование специалистов социальной сферы или общую социально-гуманитарную подготовку специалистов (бакалавров, магистров), их социальное обучение и воспитание: в частности подготовка и переподготовка специалистов социальной сферы и управления, способных оказать индивидам, семьям и группам услуги, способствующие созданию, поддержанию или увеличению их способности к социальному функционированию и в целях дальнейшего совершенствования (Е.И. Холостова). Подготовка специалистов социальной направленности за рубежом, прежде всего, в странах Запада, началась с конца XIX – начала XX вв. Социальное образование в России стало активно развиваться с 1990-х годов. За прошедшие три десятилетия произошло существенное изменение содержания образовательных стандартов, составляющих основу профессиональной подготовки и переподготовки специалистов в области социальных наук. Тем не менее, содержание и организация социального образования в современной России переживают противоречивый процесс обновления, поиска оптимальных технологий, созидания нового и сохранения лучших традиций и опыта.

Современные тенденции в развитии профессионального социального образования в России характеризуются введением отечественных Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), обеспечивающих единство образовательного пространства, многоступенчатостью и непрерывностью профессиональной подготовки; развитием альтернативных форм социального образования (довузовской, средней, высшей ступени, послевузовской подготовки; очной, вечерней, заочной, дистанционной формами и пр.); стремительным развитием образовательных технологий, информатизацией образования. Значительные сдвиги формальных и содержательных составляющих социального образования в России связаны с переходом отечественного социального образования на западноевропейские образовательные стандарты (Болонская декларация министров образования стран Западной Европы, сентябрь 2003г.). В России с 2011г. прекращен набор на подготовку специалистов, основу социального образования составляет профессиональное высшее социальное образование, реализуемое в двух уровнях (бакалавриат и магистратура). Существует система послевузовского образования (второе высшее образование, аспирантура, соискательство, докторантура), находящаяся в стадии реформирования.

Социальное образование различных видов (начальное, общее, профессиональное) и уровней (дошкольное, среднее, высшее, послевузовское) в Российской Федерации реализуется на основе современных правовых норм: федеральными законами, федеральными государственными образовательными стандартами всех уровней, региональными и локальными нормативными документами субъектов социального образования и пр. Формальный уровень профессионального социального образования согласно Общероссийскому классификатору начального профессионального образования (ОКНПО) [3] и Общероссийскому классификатору специальностей по образованию (ОКСО) [4] осуществляется в формах начального, среднего и высшего социального образования. Так, например, среднее социальное образование реализуется в рамках подготовки по социально-гуманитарным специальностям (право, социальная работа и пр.), в области образования (начальное, дошкольное, предметное, социальная педагогика, психология и пр.), здравоохранения (акушерское, сестринское, медико-профилактическое дело и пр.), культуры и искусства (библиотечное дело, социально-культурная деятельность), экономики и управления (менеджмент, страховое дело и пр.); высшее социальное образование осуществляется по широкому блоку специальностей и направлений подготовки социально-гуманитарного профиля (политология, психология, социология, социальная антропология, связи с общественностью, социальная работа, юриспруденция и пр.), подготовки в области образования, здравоохранения, культуры и искусства, экономики и управления и пр.

В России за последние два десятилетия профессиональная подготовка социальных работников и социальных педагогов приобрела массовый характер, что нашло отражение в увеличении количества факультетов и отделений, ведущих подготовку кадров для учреждений социальной сферы (социальных работников, социологов, психологов, социальных педагогов, валеологов, менеджеров, госслужащих и пр.), в создании выпускающих кафедр, лабораторий, центров, призванных обеспечивать общее и профессиональное социальное образование. Обозначены и развиваются наиболее востребованные в социономической практике специализации (социальная работа: с семьей, в службах занятости, в образовании, в здравоохранении, с группами риска, в армии, в правоохранительных органах, в пенитенциарной системе, в системе социального обеспечения и др.).

Комплексная цель современного социального образования – формирование социально и личностно компетентной, гуманистически ориентированной личности, способной гармонично сочетать интересы государства, общества и личности; способной к полноценному активному социально позитивному функционированию, саморазвитию и развитию социума. Цель профессионального социального образования выражается в подготовке специалистов, готовых к социально-образовательной деятельности в социуме, в частности к разработке и апробации технологий социальной интеграции личности в общество, социальной экспертизы проектов в социальной сфере, социального менеджмента учреждений и организаций и пр. В данном контексте происходит, с одной стороны, актуализация неформальных, ненаправленных и неуправляемые факторов воспитания и обучения человека, избежать влияния которых средствами целенаправленного социального воспитания не удастся в принципе. С другой стороны, четко обозначается интеграция задач общего и профессионального социального образования – профессиональное социальное образование является основой социального и профессионального становления специалиста социальной сферы; в свою очередь подготовленные специалисты становятся трансляторами ценностей и технологий общего социального образования в широкие массы в ходе профессиональной деятельности. Таким образом, профессиональное социальное образование как целенаправленная деятельность прямо коррелирует с ненаправленными факторами общего социального образования, закладывая основу возможности частичного управления хаотично складывающимися процессами социализации посредством квалифицированного сопровождения их специалистами социальной сферы. Поэтому все актуальнее становится задача формулировки, формирования и оценки профессиональных и социальных компетенций обучающихся, в нашем случае, бакалавров и магистров, осваивающих профессии социально-гуманитарной направленности, которые позволят им активно, профессионально и конструктивно участвовать в общественной жизни, в решении задач общего социального образования различных категорий населения в различных сферах жизнедеятельности.

Согласно ФГОС ВПО по направлениям подготовки бакалавриата (на примере направления 040000 «социальные науки») к числу основных компетенций бакалавра в области социальных наук (040100 «социология», 040400 «социальная работа», 040700 «организация работы с молодежью») относят группы общекультурных и профессиональных компетенций [5]. Анализ содержания предлагаемых ФГОС ВПО компетенций позволяет выделить следующие группы общекультурных компетенций (на примере направления подготовки 040400 «социальная работа»): социальная, правовая, информационная, речевая компетентность, критичность и рефлексивность мышления, научно-методологическая, социокультурная и национально-культурная, здоровьесберегающая подготовленность и т.д. В структуре профессиональных компетенций выделяются группы социально-технологических, исследовательских, организационно-управленческих, социально-проектных компетенций.

Рассматривая предлагаемые компетенции с позиции задач интеграции общего и профессионального социального образования, и, прежде всего, возлагаемых на специалистов социальной сферы функций и обязательств по внедрению механизмов и технологий социального образования в широкое социальное пространство, видится необходимой актуализация детальной разработки содержания и методов формирования социальной компетентности бакалавров и магистров, получающих профессиональное образование в области социальных наук на уровне совершенствования ФГОС ВПО.

Залогом повышения эффективности и расширения масштабов социального образования различных категорий населения является развитие социальной компетентности специалистов. Под социальной компетентностью понимают степень адекватности и эффективности реагирования на проблемные жизненные ситуации, достижение реальных целей в особом социальном контексте, использование подходящих для этого методов и позитивное развитие как результат активности, способность участвовать в сложной системе межличностных отношений и успешно использовать и понимать других людей. Главным показателем социальной компетентности является субъектность как интегративное качество личности, готовность выполнять социальные роли, социальная зрелость. Социальная компетентность содержательно представлена совокупностью политической и социально-экономической, социально-коммуникативной, поликультурной, информационно-инструментальной и индивидуально-личностной компетенций [6]. Включение широкого перечня социальных компетенций в структуру общекультурных и профессиональных компетенций бакалавров и магистров в области социальных наук видится крайне необходимым на данном этапе совершенствования ФГОС ВПО. К их числу следует отнести группы инструментальных, системных и межличностных компетенций на основе глубокого анализа отечественных и зарубежных разработок в области компетентностного подхода.

Формирование социальной компетентности в процессе профессиональной подготовки не может быть обеспечено лишь традиционными методами – через освоение дисциплин базового, регионального и дополнительного циклов, через учебную деятельность студентов в вузе, сопровождение аудиторной и внеаудиторной работы студентов. Особая роль должна отводиться практическому обучению студентов, организации их самостоятельной научно-исследовательской деятельности, которая возможна не только в процессе прохождения различных видов практики и участия в НИР вузов, но и посредством стимулирования внеаудиторной социально-проектной и добровольческой деятельности студентов социального профиля.

Одним из потенциальных ресурсов профессионального и общего социального образования является социальное волонтерство. Социальные волонтеры работают с наиболее нуждающимися категориями населения: дети-сироты, инвалиды, пожилые люди, беженцы и т.п. В силу своего положения и связанных с ним психологических, социальных, физиологических особенностей данные категории не могут в большинстве случаев самостоятельно обращаться за защитой своих прав и законных интересов. Пока формальные институты защиты социальных прав граждан (например, институт уполномоченного по правам человека) только развиваются, совершенствуются формы и методы работы, значительную помощь в создании действенного способа создания должного режима прозрачности, способствующего предотвращению злоупотреблений и выявлению насущных нужд и потребностей клиентов учреждений социальной сферы, могут оказать волонтеры. Ведь волонтеры регулярно посещают социальные службы и общаются непосредственно с их клиентами.

В процессе помощи нередко приходится сталкиваться с так называемой спецификой социальной работы в тех или иных учреждениях. Так, например, при работе с психически больными людьми, с людьми девиантного поведения очень трудно не стать жертвой синдрома «эмоционального выгорания» (социальные работники перестают сострадать, сопереживать, т.е. снижается «порог социальной чувствительности»), что может привести к нарушению прав клиентов, и даже преступлениям в отношении их. На практике также часто складывается ситуация когда, вследствие низкой заработной платы, тяжелой психологической нагрузки и т.п. в учреждениях соци-

альной сферы создается кадровый дефицит. Как следствие – работодатели вынуждены снижать квалификационные требования и «держаться» за уже пришедших работников, а сами работники в таких условиях утрачивают внутреннюю социальную мотивацию на эффективное выполнение своей деятельности. Все это не может не сказываться на качестве социальных услуг, степени защищенности клиентов социальных служб и т.п.

Наблюдая за происходящим в социальных учреждениях, волонтеры нередко находятся перед выбором: продолжать помогать нуждающимся, но при этом не замечать некомпетентности кадров и пытаться сгладить недостатки сложившейся ситуации или обращать внимание на все, даже незначительные факты нарушения прав клиентов, но при этом стать нежеланным гостем в социальном учреждении и в конечном итоге прекратить свою деятельность в нем и лишь догадываться о том, что в дальнейшем произойдет с клиентами. Визиты волонтеров способны снизить количество фактов нарушения прав нуждающихся: во-первых, в их присутствии такие факты пытаются скрыть; во-вторых, персонал опасается, что их клиенты смогут рассказать о таких фактах волонтерам, а потому стараются их сократить; в-третьих, волонтеры берут на себя частичную нагрузку специалистов социальных учреждений, что позволяет последним отдохнуть и успокоиться; в-четвертых, в случае если волонтерами являются социально-компетентные люди, они демонстрируя свои умения, способны создать атмосферу позитивной конкуренции (ведь специалисты должны быть компетентней волонтеров).

Содействие, которое волонтеры могут оказывать в решении социальных проблем, трудно переоценить. Также трудно переоценить роль социального волонтерства как механизма развития социальной и профессиональной компетентности студентов социального профиля. Но для эффективного развития волонтерства как действенного элемента социального образования необходимо менять подходы к его организации: необходима четкая, аккредитованная система подготовки волонтеров, система аттестации, системы пропаганды волонтерства, нормы и законодательные механизмы волонтерской деятельности. Но даже на современном этапе развития российского общества социальное волонтерство и социально-проектная деятельность студентов осваивающих социальные науки выступает не только как фактор развития социальных компетенций, но и как фактор повышения эффективности социально-правовой защиты населения, и как элемент реального практического слияния задач социального образования в широком и узком, профессиональном смысле.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года] (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 № 99-ФЗ, от 23.07.2013 № 203-ФЗ, от 25.11.2013 № 317-ФЗ) – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154793/

2. Никандров Н.Д. Образование в процессе социализации личности. / Н.Д. Никандров, С.Н. Гавров. // Вестник УРАО. 2008. № 5. С. 21-29.

3. Общероссийский классификатор начального профессионального образования (Russian classification of initial professional education) ОК 023-95. – URL: http://www.inforating.ru/lawattestation/education_2_14/gradeschool/ok_ 023_95.pdf

4. Общероссийский классификатор специальностей по образованию (Russian classification of professions by education) ОК 009-2003 (в ред. Изменений № 1/2005

ОКСО, утв. Ростехрегулированием, № 2/2010 ОКСО, утв. Приказом Ростехрегулирования от 31.03.2010 № 48-ст) – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_115840/

5. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата. - URL: http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/94

6. Социальная компетентность личности. [Электронный ресурс] - URL: http://www.rae.ru/monographs/61-2394

INTEGRATION OF PROBLEMS OF THE GENERAL AND PROFESSIONAL SOCIAL EDUCATION

© 2013

N.V. Karaseva, candidate of sociological sciences, associate professor, head of department of social work and humanitarian disciplines

Southern Federal University, branch in Novoshakhtinsk the Rostov region, Novoshakhtinsk (Russia), karaseva-nsh@list.ru

T.S. Kiyenko, candidate of sociological sciences, associate professor of the department of social work and humanitarian disciplines

Southern Federal University, branch in Novoshakhtinsk the Rostov region, Novoshakhtinsk (Russia), tatyanakienko@mail.ru

E.V. Martynova, candidate of sociological sciences, associate professor of the department of social work and humanitarian disciplines

Southern Federal University, branch in Novoshakhtinsk the Rostov region, Novoshakhtinsk (Russia), evgeniya.martynova@pochta.ru

УДК 378.14

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В СЕВЕРО-ОСЕТИНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

© 2013

Р.Э. Кесаева, доктор социологических наук, профессор кафедры теории и методологии социальной работы

ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова», Владикавказ (Россия), margo2199@yandex.ru

Переход к новой технологической революции, к радикально новому информационному обществу, сопровождается существенным изменением социального типа самого человека. Глобальные преобразования происходят практически во всех сферах, в самой структуре общества, в ее социальных системах, в том числе, в системе образования.

Образование как социальный институт является одной из важнейших сфер функционального осуществления модернизации всей общественно-экономической системы и важнейшим условием обеспечения социально-экономической и политической стабильности в обществе. Более того, современное российское образование предопределяет имидж России, а главное, является гарантом её стратегической безопасности. Не случайно сегодня востребовано такое образование, которое не просто пас-

сивно транслирует определенную сумму знаний от поколения к поколению, но моделирует само будущее, посредством активного усвоения базовых профессиональных компетенций, и их творческого самостоятельного развития и применения современным студенчеством в различных сферах духовно-практической жизнедеятельности общества.

Не вызывает сомнений, что процессы, происходящие в системе образования, неоднозначны. Однако снижение конкурентоспособности системы высшего образования РФ, изменение требований к уровню профессиональных компетенций выпускников российских вузов, отставание традиционной модели образования от реальных потребностей современной науки и производства, необходимость интеграции фундаментальной науки, образования и производства - все это требует существенного пересмотра основных параметров современного образования в высших учебных заведениях, в том числе и по направлению «Социальная работа».

Не исключение в этом отношении и факультет социальной работы ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова» Северо-Кавказского Федерального округа. Здесь уже не первый год идет поиск оптимальных способов интеграции традиций отечественного образования, присущих российским классическим университетам, в современную практикоориентированную принципиально новую систему высшего образования с ее откровенной коммерциализацией и установкой на краткосрочный практический результат.

Показательны в этой связи изменения в отечественной нормативно-правовой базе высшего образования, введение в числе четырех национальных проектов - национального проекта «Образование», окончательный переход на двухуровневую систему образования, в результате подписания Болонской Конвенции, процесс интернационализации российского высшего образования, его интеграции в европейское образовательное пространство.

Не менее показательны и многочисленные выступления, публикации на социальные темы накануне выборов Президента РФ В. Путина. Так, еще в апреле 2011г., он представил в Государственную Думу отчет о деятельности Правительства РФ, где четко сформулировал, что регионы РФ должны обозначить сферу образования в качестве своего обязательного приоритета. В своем выступлении он затронул столь серьезные вопросы, как развитие образования и поддержка государством науки и инноваций, необходимость объединения усилий государства, науки, образования и бизнеса.

Тема инновационного образования, модернизации в образовании сегодня одна из наиболее актуальных и активно муссируемых в обществе проблем. Коротко хочу остановиться, в этой связи, на некоторых проблемах подготовки кадров для социальной сферы на факультете социальной работы Северо-Осетинского государственного университета, осуществляемых в русле структуре высшего образования.

Как известно, важнейшим аспектом инновационного образования является не только успешное освоение базовых профессиональных компетенций. Такой тип образования требует, во-первых, более тесной, чем это присуще традиционной системе образования, связи с практикой и с фундаментальной наукой. Вряд ли целесообразно сегодня оспаривать факт явной тенденции в современном университетском образовании к преобладанию преимущественно профессионально-практической направленности. Тем более что ФГОСТ ВПО РФ третьего поколения делает ставку именно на такой ориентир. Однако нельзя забывать, что социальная работа, по справедливому утверждению наших известных ученых и практиков, включает в себя «три неразрывно связанных между собой компонента: социальную работу как науку, учебный процесс

и практическую деятельность по оказанию социальной помощи, поддержки, защиты людей» [1, с. 18]. Соответственно, в своей деятельности мы исходим из понимания того, что чем сложнее профессия, тем фундаментальнее должна быть ее образовательная база, поскольку сложная профессия предполагает овладение смежными с ней областями деятельности. Несмотря на относительно небольшой срок существования, социальная работа состоялась в качестве новой профессии, и в качестве науки на уровне теории и практики. Но она продолжает находиться все еще в стадии становления и развития.

Опыт подготовки кадров для социальной сферы на факультете социальной работы «Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова» включает использование инновационных технологий, как в практическом аспекте, так и на уровне их теоретического осмысления, что придает образовательному процессу фундаментальность и перспективность. Достаточно в этой связи привести в качестве примера участие преподавателей факультета в течение нескольких лет в долгосрочном российско-шведском проекте «Реализация комплексного подхода в социальной работе с семьями и детьми» Департамента медико-социальных проблем семьи, материнства и детства Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации, Стокгольмского университета.

Целью проекта являлась поддержка развития в Российской Федерации технологий социального обслуживания семей и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Эти задачи осуществлялись путем проведения обучающих мероприятий, ориентированных на повышение профессиональной квалификации и уровня компетентности специалистов.

Преподаватели факультета социальной работы, участвовавшие в проекте, получили соответствующие сертификаты. Методы: «Работа с сетью социальных контактов», «Интенсивная семейная терапия на дому» и «Активная поддержка родителей» сегодня используются в теории и практике социальной работы, как в университете, так и в социальных службах Республики Северная Осетия-Алания.

Совместные с Министерством труда и социального развития РСО-Алания научно-практические конференции, круглые столы, тренинги, презентации, мастер-классы, научные семинары, совместные культурные и спортивные мероприятия - все это, является составной частью работы по решению столь важной проблемы как подготовка высокопрофессиональных кадров для социальной сферы в русле инновационных тенденций.

Не менее важным шагом в подготовке кадров на региональном уровне является и внедрение федеральных государственных стандартов третьего поколения на основе компетентностного подхода. Одним из важнейших элементов подготовки конкурентоспособных на рынке труда кадров стали программные мероприятия, направленные на получение соответствующего инновационного эффекта. Например, внедрение моделей непрерывного профессионального образования.

Вместе с тем, неоднозначной представляется регионализация образования, создающая, с одной стороны, возможности для включения внутренних потенциалов регионов в процесс модернизации образовательных систем. С другой стороны, дотационность большинства регионов России существенно снижает возможности этих регионов в развитии и использовании инновационных технологий. В условиях информатизации всего современного общества в учебном процессе в вузе должны использоваться современные формы обучения. В том числе, различные тренинги, деловые игры, с применением интерактивных образовательных технологий. Учебный процесс

должен осуществляться с использованием информационных технологий, что требует технологического оснащения аудиторий соответственно новейшим стандартам. Гранты, выигранные преподавателями факультета в 20011-2013гг., в рамках Концепции «Стратегического развития вузов РФ», позволили в текущем году произвести существенное оснащение факультетов мультимедийной аппаратурой и программными материалами, обновить компьютерный парк новейшей современной техникой, профинансировать целый ряд перспективных научных проектов и исследований.

Одним из важнейших условий инновационного образования является формирование новых критериев качества обучения в современном вузе. Необходимость устойчивого развития высшего образования, подготовка конкурентоспособных профессионалов предопределила создание в Северо-Осетинском государственном университете им. К.Л. Хетагурова внутри- вузовской системы управления качеством образования. Создание такой системы способствует формированию целостного представления о количественных и качественных изменениях в уровне профессионального образования в вузе, обеспечивает более эффективную деятельность органов управления университета в процессе реализации основных управленческих функций.

Одной из форм модернизации образовательного процесса в университете стало внедрение новых технологий управления качеством образования. Одним из таких новшеств в Северо-Осетинском государственном университете им. К.Л. Хетагурова является переход в 2007 году на балльно-рейтинговую систему оценки успеваемости студентов.

Существенным фактором инновационных тенденций является то внимание, которое уделяется в вопросах подготовки кадров для социальной сферы проблемам содержания и контроля качества самостоятельной работы студентов на факультете социальной работы Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. Это позволяет минимизировать недочеты в полноценном усвоении учебного материала в процессе аудиторных занятий.

Университетом принята долгосрочная «Программа стратегического развития «Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова» на 2012-2020 гг.» на основе Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008г. № 1662-р. Среди важнейших задач - создание образовательной системы, гарантирующей подготовку высококвалифицированных кадров для социальной сферы Северной Осетии, а также совершенствование и развитие научно-исследовательского процесса и инновационной деятельности, совершенствование кадрового потенциала в русле новых технологий обучения, развитие образовательной и научной инфраструктуры, модернизация организационных форм и методов функционирования университета.

В заключении отметим, что анализ состояния российской системы образования в условиях существенного изменения всего российского общества в последние десятилетия позволяет выявить ряд инновационных тенденций, которые присутствуют и на региональном уровне. Не все они заслуживают, на наш взгляд, однозначно позитивной оценки. Некоторые из этих инноваций присутствовали и в классической отечественной системе образования. Однако в целом, среди инновационных процессов в современной российской системе образования, выделим такие тенденции, как усиление роли бизнеса и экономики в области образования, развитие платного образования и спонсорства. Нельзя не отметить и диверсификацию образовательных программ, развитие платных образовательных услуг, ориентацию на непрерывное образование.

Все более важную роль в подготовке кадров играют сегодня оптимизация и активизация научно-исследовательской работы, участие студентов, аспирантов и преподавателей университета в грантах и проектах, создание условий для проявления индивидуальных способностей личности, как студента, так и преподавателя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Холостова Е.И. О некоторых новых подходах к теории социальной работы // Социальная работа. История. Теория. Технологии. М.: МГСУ, 2004.

INNOVATIVE TRENDS OF TRAINING MANPOWER FOR THE SOCIAL SPHERE IN THE NORTH-OSSETIAN STATE UNIVERSITI

© 2013

R.E. Kesaeva, doctor of sociological Sciences, Professor of Department of theory and methodology of social work

North-Ossetian state University K.L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia), margo2199@yandex.ru

УДК 37.01

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

© 2013

З.И. Колычева, доктор педагогических наук, профессор кафедры химии, БЖД, ТиМП

ФГБОУ ВПО «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева», Тобольск (Россия), zkolycheva@yandex.ru

Понятие «образовательное пространство» принадлежит к числу наиболее общих и предельных понятий философии образования. Философская категория «пространство» может быть соотнесена с феноменом воспитания в силу его онтологичности, встроенности в бытие, которое разворачивается по отношению к любому объекту (субъекту) во времени [2, 5, 7].

В общенаучном и философском планах понятие «пространство» может трактоваться в двух смыслах: субстанциональном (ньютоновском) и реляционном (эйнштейновском). Прилагательное «субстанциональное» (substantial) означает нечто сущностное, находящееся в основе: пространство по своей сущности всегда остается одинаковым, неизменным, неподвижным. Прилагательное «реляционное» (relation), напротив, означает нечто подвижное, изменяемое: пространство имеет смысл лишь в отношении с заполняющими его объектами. Таким образом, можно говорить о «сцене», на которой разыгрываются события, а можно учитывать и факт формирования событиями данного пространства, данной «сцены» (И.К. Шалаев, А.А. Веряев). К образовательному пространству (как и к любому другому) приемлемы характеристики абсолютности и относительности, конечности и бесконечности, прерывности и беспрерывности, гомогенности и гетерогенности. В самом широком предельном определении *образовательное пространство есть форма существования трансляции социального опыта от поколения к поколению на уровне, превышающем естественный, имеющем место без специально организованных процессов обучения и воспитания.*

Образовательное пространство существует как бы в двух плоскостях: *объективной и субъективной*. Для профессиональных педагогов характерна и приемлема

реляционная точка зрения как в понимании реального (объективного, физического) образовательного пространства, так и в понимании пространства субъективного, перцептуального, или психологически воспринимаемого.

Термин «образовательное пространство» объединяет образование и пространство. Образование связано с формированием, развитием, изменением внутреннего образа субъекта. Пространство предполагает трехмерность, некоторую сферичность, в которой радиус-вектор постоянно меняет свое направление и длину. В зависимости от того, в каком направлении и насколько далеко осознается субъектом окружающий мир, зависят величина, объем и форма образовательного пространства.

Ключевыми понятиям образовательного пространства являются: событие, явление, отношение, связь. Образовательное пространство отражает некую образовательную протяженность, совокупность явлений и отношений, их связь, оно есть пространство событий, образующих единый кластер. Субъективное образовательное пространство базируется не только на реальных, но и на потенциальных, виртуальных или мысленно проигрываемых событиях, явлениях или отношениях. События образовательного пространства образуют множество, из которого вполне уместно выделение подмножеств, уровней, компонентов, имеющих различный потенциал, различную значимость.

Образовательное пространство есть педагогически преобразованная и адаптированная среда; преобразованная, или освоенная, прежде всего, субъективно. Радиус-вектор освоения среды и превращение его в субъективное образовательное пространство определяется как существующими или создаваемыми внешними условиями, факторами, так и внутренними предпосылками, условиями и факторами (возможностями личности). Внешние и внутренние факторы и условия взаимообусловлены и взаимодополнительны, определяются, в том числе, и временными рамками.

В данной статье мы используем понятие «пространство», вкладывая в него смысл, описанный выше (субъективное и реляционное). Наиболее близки нашим представлениям понятия «единое образовательное пространство» С.В. Кривых, «образовательное пространство субъекта» И.Г. Шендрика, «образовательное пространство» Э.Ф. Зеера, а также идея С.Г. Вершловского, о «социально-образовательном процессе».

Изучение развития личности в образовательном процессе и его закономерностей позволило нам говорить о «социально-образовательном пространстве». При этом под *социально-образовательным пространством мы понимаем педагогическую реальность, меру бытийного объема и характера, которая обусловливает социальное развитие субъектов.* Это «территория» (И.А. Колесникова), где существуют источники социального развития, порождаются его факторы, действуют противоречия, механизмы, закономерности и принципы, возможны со-деятельность, со-бытие субъектов, способствующих и обеспечивающих социальное развитие субъектов – участников данного пространства. Можно сказать, что это пространство возможных социально-образовательных действий субъекта учения, которое создает педагог, претендующий на решение задачи социального развития школьников.

Пространство воспитания имеет такие характеристики, как парадигмальная принадлежность теоретико-методологических посылок, масштаб, или протяженность, исходное местоположение воспитательных целей относительно субъектов – участников воспитательного процесса, «картографию или топографию внутреннего пространства», качество, время и ритм организации процессов воспитания (С.Г. Грофф,

Дж. Лилли, М.К. Мамардашвили и др.). Дадим характеристику социально-образовательного пространства с данных позиций.

«Величина» территории, на которой задаются и разрешаются коллизии социального развития субъектов, должны соотноситься с пространством окружающего мира, вселенной, пространством вневременных, общечеловеческих ценностей. Социальное развитие можно рассматривать в данном контексте как постоянное «приближение к полноте осуществления через постоянный выход за свои актуальные пределы в надличностный уровень бытия» [2, с. 163]. Пространство социального развития личности возникает и изнутри, формируясь на уровне субъективной реальности, а также задается социумом из объективной реальности. Источники развивающего влияния могут проявляться в межсубъектном пространстве в ходе взаимодействия и диалога или возникать на пересечении объективной и субъективной реальностей.

Мы рассматриваем социально-образовательное пространство как многомерное, иерархически построенное системное образование, включающее в себя ряд компонентов, которые можно охарактеризовать с позиций факторов и условий социального развития личности. Структура социально-образовательного пространства представлена на рисунке. На данном рисунке показаны основные компоненты социально-образовательного пространства, которые рассматриваются с позиций факторов и условий социального развития субъектов, принципы организации данного пространств, основная задача функционирования (социальная зрелость личности, ее социально-личностная компетенция) [3, 4].

В данном случае мы опираемся на идею Л.С. Выготского (подразумевая под понятием «среды» понятие «пространства»): «Среда не представляет из себя чего-либо абсолютно застывшего, неподатливого и неизменного. Напротив, единой среды не существует в реальной действительности. Она распадается на ряд более и менее самостоятельных и изолированных друг от друга кусков, которые могут быть предметом разумного воздействия человека, как ничто другое» [1].

Условием эффективного социального развития личности, формирования социально зрелой личности с гуманитарным сознанием и мышлением является достаточный развивающий и воспитывающий потенциал социально-образовательного пространства или, по-другому, его *качество*. Это необходимо для перенесения «содержательно-целевых доминант воспитания из объективного пространства в пространство субъективное, где даже в самых неблагоприятных внешних условиях может идти глубокая внутренняя работа человека над собой» [2, с. 171].

Качество социально-образовательного пространства определяется, на наш взгляд, нижеследующими условиями.

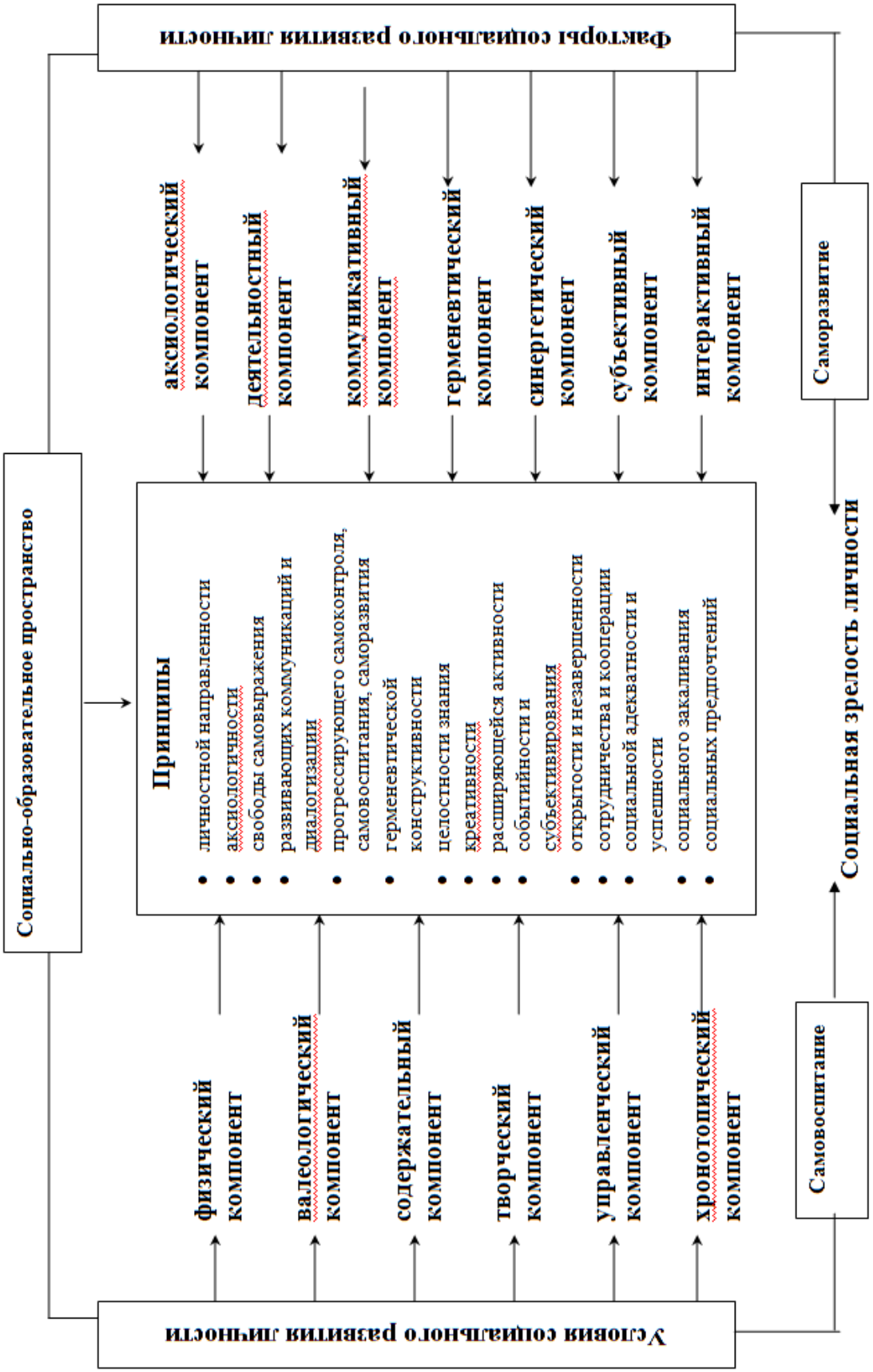
- *Единство* социально-образовательного пространства: взаимосвязь, взаимодействие, непротиворечивость различных дополняющих и взаимно компенсирующих друг друга компонентов, в которых протекает жизнедеятельность обучаемого.

- Единый *континуум* социально-образовательного пространства: связь времен в организации жизнедеятельности субъектов (пространственно-временной хронотоп); представленность в нем различных языков, видов знаний; уважительное отношение к прошлому, опора на настоящее, проектирование будущего в виде целей и программ деятельности.

- Относительная *стабильность* социально-образовательного пространства и в то же время его *динамичность*.

- *Управляемость* социально-образовательным пространством со стороны его субъектов: управление спонтанно сложившимся многообразием отношений и взаимо-

действий между субъектами (тактическая цель) и управление самим процессом возникновения данного многообразия и форм организации образовательной деятельности (стратегическая цель) [6, с. 336].



- *Открытость* социально-образовательного пространства в наличных социокультурных условиях; переход социально-образовательного пространства в социокультурное пространство, их непротиворечивость, единство, взаимодополнительность, слиянность. Психолого-педагогическое воздействие открытой системы формирует соответствующий индивидуально-психологический склад человека, который оказывает, в свою очередь, влияние на его самостоятельный выбор внешних связей и отношений.

- *Диалогический характер* социально-образовательного пространства как общение равных партнеров, равных субъектов развития; возможность развития как особое единство свойств социально-образовательного пространства и самого субъекта (Дж. Гибсон).

- *Побудительный*, а не запрещающий *характер регламентации* жизнедеятельности; проживаемость, присвоенность, осмысленность, рефлексивность всех видов активности, в которые включаются субъекты социально-образовательного процесса.

- *Посредническая, модераторская, фасилитаторская функция педагога* с целью максимального раскрытия потенциала как пространства, так и учеников.

- *Наличие методических средств и педагогического инструментария*, повышающих качество социально-образовательного пространства, влияющих на уровень социального развития личности обучаемого.

- Достаточно четкая *упорядоченность и структурированность пространства.* Включенность обучаемого в социально-образовательное пространство (активность, эмоциональное проживание, переживание), как условие формирования личностного, социального опыта.

- «*Творимость*» пространства обучаемым как условие его самореализации, воплощения себя во внешнем мире, «погруженность» обучаемого в процессуально различные виды деятельности; адекватность возможностей социально-образовательного пространства и личности в процессе их взаимодействия, создание постоянных *ситуаций успеха* обучающегося в выбранном виде деятельности, эмоционально положительное принятие любого результата.

- *Избыточные возможности*, достаточное богатство пространства, разнообразие его компонентов, побуждающих субъекта учения постоянно делать *выбор* и дающих ему возможность найти свою «нишу». «Избыток недостатка и избыток возможностей» как условие социального развития личности. Только при этом условии возможен социо-психологический резонанс пространства, личности учащегося и педагога.

- Фиксация этапов роста и развития личности путем *изменения «картографии и топографии» пространств; опережающий* характер данных изменений, что способствует динамическому развитию личности.

- *Расширение и объективного, и субъективного* социально-образовательного пространства.

Принципы, на которых строится пространство развития личности, также указаны в схеме на рисунке. Подчеркнем, что *основной закономерностью* при этом является *соответствие социально-образовательного пространства, его условий и факторов гуманитарным идеям и ценностям, особенностям социального развития субъектов данного пространства.*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 534с.

2. Колесникова И.А. Педагогическая реальность. Опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики. СПб.: Детство-Пресс, 2001. 288с.

3. Колычева З.И. Социальное развитие субъектов образовательного процесса: Монография. Тобольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2010.

4. Колычева З.И. Технологии социального развития личности в образовательном процессе: Учебное пособие. СПБ: РГПУ им. А.И. Герцена; Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2005. 150с.

5. Концепция диалога М.М. Бахтина как методология научно-гуманитарного мышления и мировоззрения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://hpsy.ru/public/x2781.htm

6. Кривых С.В., Макареня А.А. Педагогическая антропология. Педагогика жизнедеятельности. СПб.: ИОВ РАО, 2003. 360с.

7. Социальная правда и гуманитарное мышление [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://adogalakov.narod.ru/ trudy/ A_G_Dogalakov/ staty/soc_pravda.html

THEORETICAL NOTIONS OF SOCIAL AND EDUCATIONAL SPACE

© 2013

Z.I.Kolycheva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Chemistry, BC, TIMP

Tobolsk State Social Pedagogical Academy named D.I. Mendeleev, Tobolsk (Russia), zkolycheva@yandex.ru

УДК 378

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2013

Н.С. Кольева, магистр техники и технологий, старший преподаватель кафедры «Информационные системы»

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан), nkoleva@mail.ru

Дополнительное образование не просто элемент, структурная часть существующей системы общего образования, а самостоятельный источник образования, способствующий формированию качеств личности подростков.

Для того чтобы рассмотреть специфику содержания исследуемого понятия необходимо в первую очередь обратиться к историко-педагогическому анализу и эволюции понятия «социокультурное пространство». Выделим три этапа развития понятия «социокультурное пространство».

I этап (50-90-е гг. XXв.)

Анализ литературы показал, что в период с 1945-1993гг. социально-культурная деятельность имела название культурно-просветительная работа. Теория культурно-просветительной работы изучалась на стыке двух наук – педагогики и теории идеологической работы с 1980г. [1]. Сформировано понимание культурно-просветительной

работы, как клубной деятельности. Исследования М.С. Андреевой, В.М. Рябкова посвящены общеисторическим исследованиям культурно-просветительной работы.

В период 70-80-х гг. прошлого века понятие «досуг» рассматривалось в системе категорий «рабочего», «внерабочего» и «свободного времени», и определялось как нерегламентированная, добровольная деятельность. Другая точка зрения сводилась к определению досуга как деятельности, направленной на всестороннее развитие человека, акцент делался на многообразие занятий вне сферы труда, семьи и быта [2].

Фундаментальными исследованиями проблем свободного времени в 80-е годы явились работы Г.А. Евтеевой и В.Е. Триодина. В работах этих авторов основательно рассмотрены психолого-педагогические основы использования личностью свободного времени, проанализированы интересы и духовные потребности различных социальных групп населения, раскрыты конкретные структуры досуговых занятий, выявлено соотношение клубных и внеклубных форм занятий в свободное время.

До 1990-х гг. культурный досуг изучался лишь в контексте общественно-бытовой жизни, как средство идеологического воспитания (в рамках истории культ-просвет работы), а также в контексте противопоставления рабочего, внерабочего и свободного времени [3]. В самостоятельное направление история социально-культурной деятельности выделяется с начала 1990-х гг.

II этап (90-2000-е гг. XX в.)

Анализ педагогической литературы 90-х годов XXв. показал, что социально-экономическая ситуация в стране повлияла на развитие культурно-просветительной работы:

- изменено содержание, направление и название культурно-просветительной работы на «социально-культурную деятельность»;

- культурно-досуговая деятельность – рассматривалась как самодетерминированная деятельность в условиях свободного времени, выполняющая функции закрепления, хранения и трансформирования социального опыта.

Развитие культурно-просветительной работы, в свою очередь, потребовало новых научных подходов в классификации и содержании функций культурно-просветительной работы, социально-культурной деятельности.

В 90-е годы XX в. теория и практика культурно-досуговой деятельности обогатились исследованиями А.Д. Жаркова, Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова, В.Д. Луганского, М.М. Поплавского, В.Я. Суртаева, Б.А. Титова. В исследованиях Б.А. Титова впервые во всей полноте рассмотрен процесс социализации детей, подростков и юношества в сфере досуга [4]. В.Я. Суртаев раскрыл специфику молодежного досуга, определил социально-педагогические условия стимулирования культурно-досуговой деятельности молодежи [5].

В данный период становится актуальным проблемы социального проектирования центров досуга, региональной культурной политики и формирования культурно-досуговых программ. Большое значение для решения обозначенных проблем стали исследования Г.М. Бирженюка, И.В. Жежко, А.П. Маркова, С.Г. Пановой, В.М. Розина, А.В. Фалина и др.

III этап (начало XXIв. и по настоящее время) развития социально-культурной деятельности характеризуется появлением концепции определения эффективности данного вида деятельности. Эффективность учреждений культуры рассматривается с точки зрения социально-экономической эффективности. Современная эффективность социально-культурной деятельности учреждений культуры зависит от того, насколько они в своей деятельности адекватны современным условиям, определили свое ме-

сто в обществе, уточнили своего потребителя. Это становится возможным благодаря проектной деятельности, расширению перечня оказываемых услуг, поиску дополнительных средств, разработке критериев эффективности, исходя из перечня услуг. В практику социально-культурной деятельности внедряется понятие «культурная услуга». Оценка качества предоставления услуг является важнейшим элементом оценки эффективности деятельности культурно-досуговых учреждений. Она позволяет корректировать направления развития учреждения, устанавливать адресность услуг и обеспечивать обратную связь, необходимую для устойчивой и способной к развитию системы [6].

В данный период издаются учебно-методические материалы, учебники (Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников, А.Д. Жарков, Д.В. Шамсутдинова и др.), в которых изложены совершенно новые научные подходы к функциям социально-культурной и культурно-досуговой деятельности, при сохранении отдельных элементов исследований предыдущих лет.

Ю.Д. Красильников выделяет следующие функции социально-культурной деятельности: коммуникативную; информационно-просветительную; культуротворческую; рекреативно-оздоровительную.

Исследованием социокультурного пространства занимались этнографы и антропологи, педагоги и социологи, историки, филологи, искусствоведы, философы. Анализ педагогических и научно-популярных изданий позволяет сделать вывод о том, что каждое поколение строит собственный жизненный мир – социокультурное пространство, которое имеет свою систему ценностей. Именно в данном пространстве происходит идентификация индивида как личности и как социального субъекта. При этом следует обратить внимание на то, что факторы, благоприятствующие становлению подростка, должны учитывать и собственную природу личности, и ее самостоятельное, деятельное начало [7].

О. Шпенглер, Дж. Тойнби, А.Е. Чучин-Русов, А.С. Панарин считают, что социокультурное пространство – это процесс и результат развертывания культуры во времени и в пространстве и во взаимосвязи с социальными параметрами; это цивилизационная целостность с широкими пространственно-временными рамками, включающими все сложнейшие процессы генезиса, распространения и функционирования, которые протекают не хаотично и случайно, а подчинены определенной логике и детерминируются специфическими параметрами.

В феномене социокультурного пространства проявляется большое разнообразие процессов взаимодействия различных общественных структур, возникающих в результате человеческой жизнедеятельности. Это пространство многомерно, рассматривается как среда жизнедеятельности и социализации личности, группы, социума. В этом пространстве возникают отношения, происходит передача ценностей социума, осуществляется социально-культурная деятельность подростков.

Н.Л. Селиванова приводит три варианта определения социокультурного пространства:

1. Социокультурное пространство – педагогически целесообразно организованная среда, окружающая отдельного ребенка или множество детей. Структурной единицей рассматриваемого пространства является профессиональный коллектив образовательного, культурного или другого учреждения, а основным механизмом создания этого пространства становится взаимодействие коллективов, руководствующихся едиными педагогическими задачами, принципами и подходами к воспитанию.

2. Социокультурное пространство рассматривается как часть среды, в которой господствует определенный педагогически сформированный образ жизни. В этом случае взаимодействие всех участников определяется чаще всего моделью идеального образа жизни, недооценивая при этом субъектную роль самого ребенка.

3. Образовательное пространство представляется как динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемых усилиями социальных субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных), которая выступает интегрированным условием личностного развития человека – и взрослого, и ребенка. В этом случае механизмом создания социокультурного пространства становится «событие» детей и взрослых, в котором ключевым технологическим моментом служит их совместная деятельность.

Некоторые исследователи (Н.Б. Крылова, Е.В. Листвина, Ю.С. Мануйлов, Н.Л. Селиванова, Е.В. Титова, Т.В. Трухачева, Г.Н. Филонов, С.Г. Шипунов и др.) вводят понятие «образовательной социокультурной среды», включающей систему ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека: люди, которые влияют на образовательные процессы; общественно-политический строй страны; природная и социокультурная среда (включая культуру педагогической среды); средства массовой информации; случайные события.

Н.И. Евсикова социокультурную среду рассматривает как совокупность внешних условий функционирования образовательных учреждений, включающую особенности конкретно-исторической ситуации, характер протекания процессов в основных сферах общества, систему нормативных требований к организации образовательного процесса и ее изменения.

С.В. Тарасов трактует понятие «социокультурная среда» как сложной структуры общественных, материальных и духовных условий, в которых реализуется деятельность человека. Образовательная среда, с точки зрения Тарасова С.В., есть, прежде всего, подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций, то есть целостность специально организованных педагогических условий развития личности.

Социокультурное пространство, создаваясь человеком, получает самостоятельное существование. Его развитию во многом способствуют новейшие коммуникативные системы, которые создают эффект «одновременности» в глобальном масштабе: через системы спутниковой связи можно стать свидетелем любого события независимо от того, где оно произошло. Внутренний мир человека отражает все перипетии в развитии социума, состояние духовной культуры общества [7, с. 143].

Д.А. Калмыков, Л.А. Хачатуров под образовательной средой понимают среду, которая способствует творческому постижению Себя-Нового, то есть личности, находящейся в процессе образовательного становления, осваивающей как новые знания, так и новые степени свободы. Кроме того, они считают, что виртуальной образовательной средой является всякая среда, в которой происходит эффективный образовательный процесс независимо от его формы, чего нельзя сказать о процессе обучения или воспитания.

Н.Б. Крылова выделяет следующие характеристики социокультурного образовательного пространства:

- целостность образования (реализация комплексной цели обучения и воспитания);

- доступность образования (учитываются образ жизни населения и культурно-образовательные запросы, уровень благосостояния, территориальное расположение образовательных учреждений и т.д.);

- этнокультурный характер (возможность поддержания национальной культуры – традиций, норм, ценностей);

- практико-трудовая направленность; преемственность образования (возможность его продолжения).

При определении содержания понятия социокультурное пространство в условиях дополнительного образования мы обратились к следующему перечню типологических признаков [8]:

- дополнительное образование существует как социальная общность, определяющая систему человеческих отношений в контексте широкой социокультурно-мировоззренческой адаптации человека к миру, и наоборот;

- в оценочно-целевом планировании дополнительное образование предполагает интегративный воспитательный эффект как положительных, так и негативных характеристик, причем вектор ценностных ориентаций определяется целевыми установками общего содержания образовательного процесса;

- дополнительное образование является процессом диалектического взаимодействия социального, пространственно-предметного и психолого-дидактических компонентов, образующих систему координат ведущих условий, влияний и тенденций педагогических целеполаганий;

- конечным результатом дополнительного образования является реальное культурное обогащение человека, то есть приобретение им новых культурных знаний, черт, качеств, которые постепенно становятся частью его личностной культуры. Через внеучебные мероприятия позиционируются базовые ценности образования как важная составляющая общечеловеческих и социокультурных ценностей.

Дополнительное образование строится на следующих основных принципах [9]:

- принцип вариативности – право на выбор добровольного участия в деятельности детских объединений и в мероприятиях, проводимых системой дополнительного образования;

- принцип непрерывности – право на непрерывный творческий рост в системе различных подразделений дополнительного образования;

- принцип социокультурных связей – право на широкое освоение внешней социокультурной среды;

- принцип успешности – право, гарантирующее возможность каждого на успех;

- принцип компетентности – право приобретения знаний, помогающих ориентироваться в мире культуры, в мире профессий, в мире аксиологических проблем и т.д.;

- принцип сотрудничества – право ребенка выступать в качестве субъекта целеполагания, т.е. право решать проблему «с двух сторон» – и взрослыми, и детьми;

- принцип коммуникативности – право расширять круг делового и дружеского общения подростка со сверстниками и взрослыми в свободное время.

Социокультурное пространство в условиях дополнительного образования максимально реализует запросы и потребности подростков за счет [10]:

- обеспечения психологического комфорта;

- обеспечения личностной значимости подростков, дающей шанс каждому открыть себя как индивидуальность, как личность;

- гарантии творческого развития по силам, интересам и в индивидуальном темпе;

- организации взаимоотношений всех субъектов дополнительного образования на принципах реального гуманизма;

- побуждения подростков к саморазвитию и самовоспитанию, к самооценке и самоанализу.

Анализ определений социокультурного пространства, типологических признаков позволил сформулировать рабочее определение, наиболее точно, на наш взгляд, описывающее сущность и предназначение.

Таким образом, *социокультурное образовательное пространство является системообразующим фактором социализации подростков, отражающим их культурно-образовательные запросы и творчески-прикладную направленность подготовки информационных продуктов.*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ариарский М.А. Культурно-просветительская работа: Тематические планы, программа // Методист-организатор культурно-просветительской работы: метод. материалы по организации учеб. процесса. Ленинград: ЛГИК, 1978. С. 245-292.

2. Гурин Н.А. История социально-культурной деятельности как самостоятельное научное направление // Молодой ученый. 2011. №11. Т.2. С. 42-45.

3. Педагогика социально-культурной сферы: история, теория, практика: сбор. науч. ст. / Под науч. ред. Н.Н. Ярошенко, Е.В. Литовкина. Рязань: РЗИ МГУКИ, 2001. 193с.

4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 350с.

5. Суртаев В.Я. Ценностные ориентации молодежи в социокультурном пространстве. Санкт-Петербург: СПбГУКИ, 2010. 352с.

6. Рябков В.М. Историография педагогической теории социально-культурной деятельности (вторая половина XX – началоXXI вв): дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.05. Челябинск, 2009. 468с.

7. Культурно-образовательное пространство современного человека / Под ред. профессора Ю.Г. Голуба. Саратов: «Саратовский источник», 2010. 167с.

8. Казакова А.Г. Современные педагогические технологии в дополнительном образовании преподавателей. М.: Профиздат, 2000.

9. Ненахова Е.Н. Теоретико-методологические подходы к формированию социокультурного пространства образовательного учреждения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. №128. С. 172-181.

10. Педагогика социально-культурной сферы: история, теория, практика: сбор. науч. ст. / Под науч. Ред. Н.Н. Ярошенко, Е.В. Литовкина. Рязань: РЗИ МГУКИ, 2001. 193с.

SOCIO-CULTURAL PROBLEM OF FORMATION OF SPACE FOR ADDITIONAL EDUCATION

© 2013

N.S. Kolyeva, Master of Engineering and Technology, teacher of «Information Systems»
State University named after M. Kozybayev, Petropavlovsk, (Kazakhstan), nkoleva@mail.ru

УДК 37.03

СОВРЕМЕННЫЙ ПОРТРЕТ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

© 2013

Ю.А. Король, магистрант

ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия), corol-july@yandex.ru

Вобразовательном пространстве современногомегаполиса социальная работа является одной из основополагающихсфер и имеет своей первоочередной цельюсодействие определенным социальным группам обучающихсяв преодолении социальных и личностных трудностей, возникших под влиянием социокультурного пространства мегаполиса. Социальные проблемы современных крупных городов, относящиеся к «застойным», не имеющим однозначного и быстрого решения, оказывают неблагоприятное воздействие на формирование личности молодого поколения в настоящем, и возможно отразятся в будущемна выборе модели поведения и принятии решения в той или иной ситуации. Поэтому организациясоциальной работы в отношении определенной категории обучающихся осуществляется на основе гуманистического подходапосредством поддержки личности и коррекции отношения к ситуации, граничащей с переоценкой своего осознания себя как субъекта социокультурной деятельности.

Социальная работа в пространстве образования выступает как самостоятельное направление социализации личности, включая духовно-нравственное и культурное развитие на всех уровнях образовательной системы. Тем не менее, достижение социального благополучия возможно при объединении и координации задач образования и усилий специалистов образовательного пространства и социального педагога. В соответствии с этим, стиль поведения социального педагога может быть обусловлен совокупностью его личностных качеств, интересов и направлен на формирование и осознание общечеловеческих ценностей для достижения благополучия личности в социуме мегаполиса. Непосредственными задачами социальной работы являются повышение социального статуса личности, улучшение эмоционального самочувствия, обеспечение и совершенствование ее жизненных условий, значимого социального существования и достойного воплощения в жизнь имеющегося творческого потенциала.

Особую сложность для социального преподавателя могут представлять ситуации, когда обучающийся относится к категории социально неадаптированных людей, посколькув наше время некоторые семейные институтыне имеют высокого воспитательного потенциала. В таких случаях социальному педагогунеобходимо применять комплекс мероприятий по воспитанию и развитию личности, ее социальной защите в общественной деятельности в условиях образовательного пространства каждого уровня. Наряду с профессиональными навыками особенно важную роль играют личностно-нравственные ценностисоциального педагога, которые выступаютопределяющим фактором эффективности и достижения глубокого понимания проблеммолодого поколения в сфересоциальной деятельности. Таким образом, воспитание и привитие духовно-нравственной культуры занимаетважнейшее место в работесоциальных педагогов в сфере образования.

На основании вышесказанного нами выделены наиболее значимые моральные качества, характеризующие современный портрет социального педагогав образова-

тельной сфере деятельности, такие как любовь к людям, нравственность, толерантность.

Так, например, любовь к людям помогает социальному педагогу преодолевать отчужденность со стороны обучающегося, его недоверие при созданииблагоприятной морально-психологической атмосферыв процессе разрешения трудных задач. Социальный педагог в первую очередь должен выказывать свой интерес к проблеме, акцентируя внимание на положительных моментах ситуации и разносторонней личностиучащегося, в силах которой преодолеть возникшие трудности. Социальная работа как профессиональная деятельность возникла на основе благотворительной, которая представляет собой не что иное, как бескорыстнуюлюбовь к людям, оказание помощи нуждающимся, проявление доброжелательности и сострадания. Ощущение любви позволяет социальному педагогуположительно влиять на внутренний мир обучающегося, стимулировать действенное продвижение его личностив отношении уверенности в себе, поскольку одна из основополагающих целейсоциальной работы заключается в гармонизации всей системы отношений личности. В связи с чем можно выявитьодно из немаловажных качеств в деятельности социального педагога – коммуникабельность, которое является проявлением располагающей эмоциональной атмосферы и понимания временным подопечным степени важности развития культурного потенциала, которые являются основой формирования нравственности.

Нравственность, выступает как духовная ценность личности. Именно нравственные качества социального педагога во многом определяют поведение обучающегося, его психологическое самочувствие и социальное состояние. Важную роль в рамках нравственности играют стремление к самосовершенствованию и самообладание.Данные качества необходимы социальному педагогу для проведения самоанализа своей деятельности на постоянной основе, нравственного осознания своего места в социуме и социальной деятельности, стремления к познанию высших ценностей, способствующих росту духовности и личного профессионализма в сфере образования и благоприятствующих развитию нравственных качеств и социальной активности обучающегося. Для адекватной оценки ситуации и принятия верного решения общаясь с учащимися, социальный преподаватель обязан уметь контролировать свои эмоции и сохранять спокойствие по отношению к разбираемомувопросус учетом возможного проявления негатива со стороны обучающегося. Эти личностные качества социального педагога в значительной степени определяют успешность результатов его профессиональной деятельности.

Портрет социального педагога в современном разнообразии форм организации обучения не может быть полным в отсутствие толерантности. В условиях образовательного пространства мегаполиса толерантность является ценнымличностным качеством социального педагога, которое выражается в сознательном принятиилюбых состояния, статуса и проблемыимеющихся уобучающегося. Толерантность предопределяет корректное отношение к поведению учащегося, образу жизни, интересам, мыслям, возникшей ситуации, тем самым настраивая его на благоприятную беседу с целью решения возникших трудностей. В то же время толерантность не означает смирение социального педагога с негативными идеями временного подопечного, которые несут разрушающий характер в отношении его личности или окружающегомира. В данном случае речь идет отерпимостии принятии сложившихся обстоятельств для достижения взаимопонимания и готовности с пониманием выслушать учащегося с целью нахождения решения проблемы и получения положительных результатов, необходимых для возвращения личности уверенности в себе и доверия к обществу. В

целях повышения личностного потенциала, социальной активности и веры в способность изменить жизнь обучающегося к лучшему социальный педагог должен обладать силой воли. Волевое воздействие повышает самооценку, качественно улучшает отношение к своей личности, как в образовательном процессе, так и в общественной жизни в целом, в связи с этим развитие волевых качеств социального специалиста в профессиональной деятельности выступает в качестве глубинного понимания ценности своего долга перед временным подопечным.

На основании вышеизложенного, можно отметить, что в сфере образовательного пространствароль личностно-нравственных качеств и ценностей социального преподавателя крайне велика в его профессиональной деятельности. Духовно-нравственные ценности оказывают немалое воздействие на практическое проявление высокого морально-нравственного и культурного уровня обучающихся и способствуют улучшению климата социума в целом. Социальный педагог должен избегать негативных и нерезультативных вариантов решения проблемы и стремиться к положительному, доброму и благоприятному исходу событий. Сущностное понимание добра в конечном результате заключается в том, что через пропаганду гуманистического подхода в настоящем, перед личностьюустанавливается достойная цель на будущее с учетом реализации ее творческого потенциала и сильного жизненного тонуса в работе на перспективу. Также важным принципом социальной деятельности является принятие права каждого учащегося на самоопределение, исходя из личных желаний, предпочтений и необходимости существовать в постоянном развитии, поскольку мегаполис предоставляет безграничные возможностидля самореализации и воплощения своих идей на практике. Иными словами социальному преподавателю важно отказаться от навязывания субъективных представлений о нравственных нормах и шаблонных методов, способов решения проблем как единственно верных и максимально учесть пожелания обучающегося, его возможности, способностина настоящий момент и вероятный потенциал на будущее с помощью индивидуального подхода.

Хотелось бы обозначить, что социальная работа в образовательном пространстве представляет собой особенный вид социальной деятельности, направленной на воспитание в молодом поколениигуманистических идеалов и вечных ценностей, их реализацию,вследствие которой происходит осмысление социальной действительности, ее качественное преобразование и формирование возможностей для достижения личностного благополучия учащегося и его положения в обществе. Особенность социальной работы заключается в том, что деятельность социального педагога направлена в первую очередь на выявлениеи развитие потенциальных возможностей обучающегося, определениеего морально-нравственных и социальных ценностей, учет которыхв будущем позволит самостоятельно определять причину сформировавшейся проблемой ситуации и выбирать верный путь для ее разрешения.

Таким образом, социальная деятельность выступает показателем уровня гуманности и нравственностисоциума по отношению к молодому поколению, имеющеготрудности социального характера в осуществлении личностной и общественной жизнедеятельности. Она формирует уобучающихсясоциальное осознание значимости и влияния на будущее, их уровень культуры и цивилизованности в обществе мегаполиса. Современный портрет социального педагога в образовательном пространстве мегаполиса, представляет основу гарантии социальной помощи определенным категориям учащихся и этическим фактором развития общества, характеризует область социальнойработы как сферу деятельности с высокими духовными и нравственными задачами на всех уровнях образовательного процесса.

CONTEMPORARY PORTRAIT SOCIAL WORKERS OF EDUCATIONAL SPACE MEGAPOLICE

© 2013

Y.A. Korol, student (master)
Russian state pedagogical university named A.I. Herzen, St. Petersburg (Russia), corol-july@yandex.ru

УДК 37.01

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

© 2013

Д.В. Легенчук, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»
ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет, Курган (Россия), doc600@mail.ru
Е.А. Легенчук, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»
ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет, Курган (Россия), doc600@mail.ru

Нами была разработана программа «Профилактика компьютерной игровой зависимости», которая была реализована в экспериментальной группе на формирующем этапе. Контрольная группа никаким воздействиям не подвергалась.

Цель программы: улучшение психической адаптации учеников, межличностных отношений, ознакомление с особенностями развития компьютерной зависимости и ее возможными последствиями; формирование личностных ресурсов, обеспечивающих развитие у подростков социально-нормативного жизненного стиля с доминированием здорового образа жизни, действенной установки на грамотное и ответственное умение пользоваться мультимедийными средствами, а также на ресурсы семьи и ее способность обеспечить необходимую психологическую поддержку ребёнку.

Принципы программы: объективность; системность; демократизм; принцип точно поставленных целей; информационная достаточность; принцип обратной связи; дисциплина и порядок; поощрение инициативы; взаимоуважение.

Ожидаемые результаты:

1. Повышение информированности детей и их родителей в области влияния компьютерных технологий на досуговую, учебную и профессиональную деятельность человека.

2. Уменьшение процента детей, в наибольшей степени увлеченных компьютерными играми.

3. Осознание детьми и их родителями влияния компьютерных игр на социально-психологическое здоровье.

Программа состоит из двух направлений работы:

1. Работа с учащимися.

2. Работа с родителями учащихся.

Первое направление предусматривает проведение бесед, дискуссий, проведение круглого стола. Второе направление также предусматривает проведение бесед с родителями, демонстрацию фильма, дискуссий.

Сроки реализации программы 2 месяца. Время занятий от 30 минут до 1 часа, время может варьироваться в зависимости от желания детей или родителей. Этапы программы представлены в таблице 1.

Таблица 1 - **Этапы программы «Профилактика компьютерной игровой зависимости»**

Этапы	Задачи	Мероприятия
1	Психологическое просвещение	Работа с учениками и родителями: • демонстрация фильма «Опасные компьютерные игры» и дискуссия по фильму. Работа с родителями: • беседа с родителями «Компьютер - благо или зло?»
2	Формирование ценностно-смыслового образа мира	Работа с учениками: • Тематический классный час для учащихся «Роль компьютера в твоей жизни». • Конкурс эссе «Почему так важно быть здоровым». Работа с родителями: • Ознакомление с рекомендациями по профилактике компьютерной игровой зависимости детей. • Вручение брошюр «Правила работы за компьютером». Работа с родителями и учениками: • Тренинг «Связующая нить».
3	Практическое применение полученных знаний	Работа с учениками: • Проведение круглого стола, посвященного проблеме компьютерных игр. • Итоговое занятие «Суд над компьютерными играми». • Составление коллажа, конкурс стенгазет на тему «Жизнь в реале»

Во всех мероприятиях ребята и родители принимали активное участие. В фильме «Опасные компьютерные игры» были наглядно продемонстрированы последствия увлеченности компьютерными играми, просмотр фильма заставил задуматься учащихся о пользе и вреде компьютера, о негативных последствиях, вызванных гемблинговой зависимостью. В процессе дискуссии были поставлены и решены многие вопросы, касающиеся здоровья и эффективного использования компьютера в процессе учебной деятельности. Работа с родителями показала, что не все из них уделяют особое внимание опасности компьютерной аддикции, многие из них не знали о всех угрозах, которые таят в себе компьютерные игры. В ходе проведения просветительных бесед, у родителей учащихся сформировалось критическое отношение к использованию компьютера и ответственное отношение к здоровью детей.

Итоговое мероприятие «Суд над компьютерными играми», проведенное в игровой форме, познакомило учащихся с основными опасностями гемблинговой зависимости, с требованиями к работе за компьютером и позволило развить самостоятельность в принятии решений.

Цели:

- повторение и обобщение знаний о компьютерных играх и вреде компьютерных игр на основе самостоятельного поиска и осмысления дополнительного материала для игры;

- развитие познавательного интереса, творческой активности учащихся;

- развитие у школьников умения излагать мысли, моделировать ситуацию;

- повторение и закрепление основного программного материала, выраженного в неординарных ситуациях;

- воспитание уважения к сопернику, умение достойно вести спор, стойкость, волю к победе, находчивость, умение работать в команде.

Обучающиеся принимали активное участие в организации и проведении мероприятия.

Мероприятие проводилось в форме суда. За неделю до проведения «Суда над компьютерными играми» между учениками были распределены роли и они начали свою подготовку, так как воспитывает не только само мероприятие, но и подготовка к нему, при этом важно, чтобы затраченное время было целесообразным, а самовыражение и активность – более полными.

Содержание мероприятия полностью соответствовало поставленной задаче профилактики компьютерной зависимости, оно было насыщенно информацией и эмоциональными переживаниями, обеспечивающими активное восприятие происходящего. При подготовке к нему были учтены и возрастные и индивидуальные особенности учащихся: развитые на достаточном уровне знания, достаточно высокая мотивация, которая стимулировалась нетрадиционной формой занятия. Мероприятие оказалось очень увлекательным для учащихся, вызвало интерес и позволило им показать и применить свои знания на практике. Общая активность детей была высокой.

Выбранные методы соответствовали целям и задачам занятия, характеру и содержанию материала профилактической программы, уровню знаний учащихся. Материал в ходе мероприятия был преподнесен в довольно интересной форме: ученики сами, благодаря имеющимся знаниям, знакомились с новыми знаниями.

При проведении мероприятия был использован коллективный метод работы, то есть ребята общими усилиями решали проблему, благодаря чему происходил обмен знаниями между ними.

Были реализованы все запланированные этапы итогового занятия. Учащиеся активно проявляли свою самостоятельность и инициативу. В целом мы убедились, что знания ребят находятся на довольно высоком уровне, и вся профилактическая работа оказала положительное влияние на сознание подростков. Данная программа профилактики позволила снизить уровень компьютерной зависимости развить коммуникативные навыки и сформировать адекватное отношение к компьютеру.

После реализации программы нами были повторно проведены вышеуказанные тесты. Контрольный этап позволил подвести итог работе, и ставил своей целью проверку усвоения детьми экспериментальной программы профилактики компьютерной игровой зависимости. В нем участвовали подростки контрольной и экспериментальной групп.

Итоги теста по определению уровня субъективного ощущения одиночества после реализации программы «Профилактика компьютерной игровой зависимости» в экспериментальной группе: количество мальчиков с высоким и средним уровнем субъективного ощущения одиночества стало на 8% меньше, количество девочек не изменилось (0%); количество девочек со средним уровнем субъективного ощущения одиночества стало на 12% меньше; соответственно с низким уровнем количество мальчиков увеличилось на 16%, а девочек на 12% (рисунок 1).

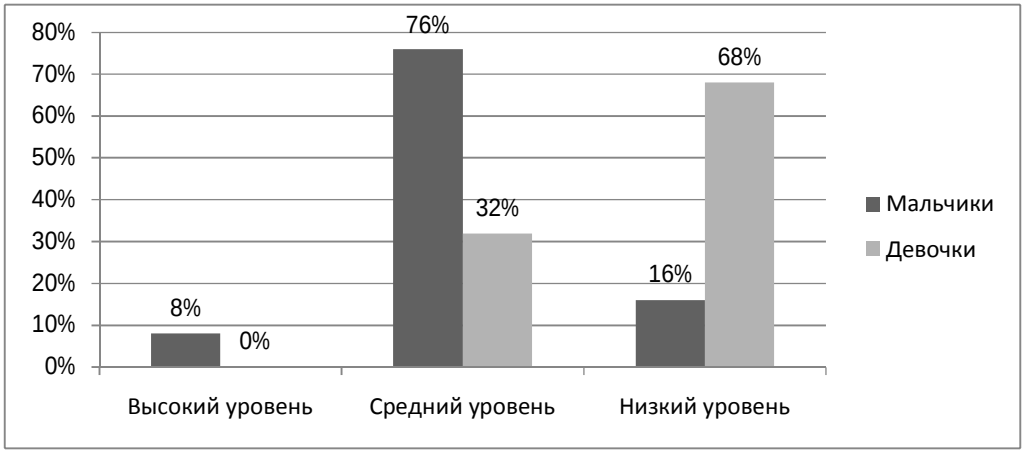


Рисунок 1 - **Результаты диагностики «Уровень субъективного ощущения одиночества» в экспериментальной группе**

Итоги теста «Скриннинговая диагностика компьютерной зависимости» представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 - **Результаты «Скриннинговой диагностики компьютерной зависимости» в экспериментальной группе**

Таким образом, мы видим, что мальчиков с риском развития компьютерной зависимости стало на 14% меньше, а девочек - на 16%; в стадии увлеченности попрежнему 44% мальчиков, а количество девочек уменьшилось на 12%; увеличилось тех, у кого отсутствует риск возникновения компьютерной зависимости (на 14% у мальчиков и на 28% у девочек).

Результаты проведения повторных тестов в контрольной группе не имеют количественных качественных отличий от результатов констатирующего эксперимента.

Таким образом, на примере экспериментальной группы мы видим значение проведенной профилактической работы с детьми подросткового возраста в общеобразовательном учреждении, так как повысилось число детей, неподверженных риску возникновения компьютерной зависимости.

На основе проведения профилактической программы нами были разработаны рекомендации для родителей и педагогов:

1. Говорите о том, во что вы верите. У любого взрослого человека есть свои жизненные правила, принципы, убеждения, ценности. Если вы хотите, чтобы они стали для ваших детей образцом, нужно открыто говорить о том, во что вы верите. Это важно, так как авторитет родителей позволяет детям уже в раннем возрасте учиться принимать правильные решения. Очень важно, чтобы всё подтверждалось вашими делами, поведением.

2. Установите в доме чёткие и разумные правила. Очень важно привлечь детей в соавторы вырабатываемых правил. Это не только воспитывает в ребёнке ответственность, но и не позволит ему в дальнейшем считать наказание несправедливым.

3. Не подвергайте своих детей искушению. Идеальный выход – полностью очистить дом от компьютерных игр, пропагандирующих насилие, жестокость. Контролируйте, что купил ребёнок.

4. Убеждайте своих детей в преимуществах активного образа жизни. Безделье, скука, отсутствие контроля, доступность компьютера становятся хорошей почвой для детской компьютерной зависимости.

5. Если вы почувствуете, что компьютер начал затягивать ребенка, поскорее займитесь выявлением психологических причин, повлиявших на это.

6. Боритесь не столько против компьютера, сколько за здоровый образ жизни. Пусть вашей целью станет здоровая жизнь, дружная семья, счастливое будущее детей. Научитесь сами и научите детей отделять хорошее от плохого, полезное от вредного.

7. Поставьте на компьютер пароль, он поможет контролировать время нахождения у компьютера и то, во что ребёнок играет.

8. Нужно контролировать содержание игр: исключать сюжеты с насилием, жестокостью, сексуальной распущенностью, нездоровым азартом, оккультно-сатанинской тематикой и прочими нравственно отрицательными темами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.-Воронеж. 2000. 106с.

2. Азарова Р.И. Досуг современной молодежи // Внешкольник. 2003. №10. 128с.

3. Борытко Н.М. Досуг в пространстве воспитания // Внешкольник. 2002. №6. С. 15-22

4. Гундарева И.П. О последствиях восприятия телевизионной информации младшими школьниками // Воспитание школьников. 2005. №9. С. 30-33

5. Крылова Н.Б. Школа без детей. М., 2002. 154с.

6. Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности- основа целостного учебно-воспитательного процесса. М. 1993. 103с.

7. Крутецкий В.А. Психология учебник для учащихся педагогического училища. 2-е изд. Переработано и дополнено М.: Просвещение, 1986. 145с.

8. Куртышева М. Как сохранить психологическое здоровье детей. СПб., 2005. С. 45-56.

9. Корнеева Е. Компьютерная зависимость: «бермудский треугольник» за углом // Мир семьи. 2004. №13. С. 17.

10. Кузнецов Г. Поход за силой // Компьютера. 2000. №18. С. 24-45.

11. Курганский С. М. Организация досуговой деятельности младших школьников//Завуч начальной школы. 2004. №6. С. 89-113.

12. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учебное пособие для студентов педагогического учебного заведения и слушателей ИПК и ФПК. М.: Прометей, Юрайт, 1998. С. 64.

13. Леонтьева А.Н. Россия молодая // Воспитание школьников. 2003. №3.

14. Никитина Н.И., Глухова М.Р. Методика и технология работы социального педагога. М., 2005. 86с.

15. Новосельцев В.И. Компьютерные игры: детская забава или педагогическая проблема? // Директор школы. 2003. №9. С. 13-18.

16. Польшакова Е.Ф. Досуг надо организовывать // Физкультура в школе. 2002. №5. С. 9-12.

17. Прибылова Ю.О. Психологические проблемы современных школьников в области информационных технологий // Естествознание в школе. 2005. №4. С. 35-39.

18. Розин В.М. Культурная деятельность подростка в контексте современной подростковой культуры // Школьные технологии. 2000. №5. С. 17-23.

19. Собкин В., Евстигнеева Ю. Виртуальная атака // Первое сентября. 2001. №8. С. 34-35.

20. Соболева Б. Влияние телевизора и компьютера на душу ребенка // Женское здоровье. 2000. №7. С. 16-19.

21. Сонькин В.Н. Чем занимаются наши дети // Здоровье детей. 2003. №21. С. 5-10.

22. Стукова О.В В компьютерной колыбели? В компьютерных сетях! // Аномалия. 1996. №23. С. 3-9.

23. Федоров А.В. Школьники и компьютерные игры с «экранным насилием» // Педагогика. 2004. №6. С. 56-58.

24. Цымбаленко С.Б. Российские подростки в информационном мире // ЮНПРЕСС. 1998. №3. С. 55-57.

25. Чудинова В.П. Социализация ребенка и медиа // Школьная библиотека. 2004. №4. С. 14-18.

26. Якушина Е.В. Подростки в Интернете // Педагогика. 2001. №4. С. 21-25.

27. Яманова Т. Новый вид наркомании // Аргументы и факты. Семейный совет. 2004. №17(234) 17 сентября. С. 22-24.

PREVENTION PROGRAMS COMPUTER GAMING ADDICTION PUPILS

© 2013

D.V. Legenchuk, Ph.D., assistant professor of «Pedagogy»
Kurgan State University, Kurgan (Russia), doc600@mail.ru
E.A. Legenchuk, Ph.D., assistant professor of «Pedagogy»
Kurgan State University, Kurgan (Russia), doc600@mail.ru

УДК 316.77

СОЦИАЛИЗИРУЮЩАЯ РОЛЬ СОВРЕМЕННОЙ МАСС-МЕДИА ОТКРЫТКИ В ОБЩЕНИИ

© 2013

Т.Ю. Макашина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Начального, дошкольного и специального образования»

ГАОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт, Коломна (Россия), tatmakashina@yandex.ru

«Жить в обществе и быть свободным от общества нельзя» - известное изречение В. И. Ленина, напоминает нам о том, что человек – существо социальное, зависящее от мнения окружающих, восполненное гражданской ответственностью. Несмотря на то, что становление человеческого общества корнями уходит в глубину веков, понятие «социализация» - достаточно молодое, возникшее в середине XX века в европейской, а затем в американской социологической науке.

Сама идея социализации раскрыта в трудах зарубежных (Г. Спенсер, О. Конт, Э. Дюркгейм) и отечественных (В. Флоренский, С. Франк, Н. Бердяев, А. Леонтьев, Л. Выготский) ученых.

Анализ литературных источников показывает, что одной из основных сфер социализации (деятельность, общение и самосознание) в XXI веке – в веке информационно-коммуникационных технологий, является сфера общения, в которой происходит углубленное понимание себя и других участников коммуникативного процесса, обогащение содержания взаимодействия и восприятия людьми друг друга.

Человеческое общество в различных проявлениях (коммуникация – налаживание контактов, развлечение, реклама) все чаще обращается к известному способу передачи информации – открытке. Ведь через полученную открытку мы можем узнать о социальной компетентности (уверенности) ее отправителя. По мнению Е.В. Прима, социально-компетентностное поведение включает в себя такие навыки эффективного общения, как навык выражения своих чувств, желаний и требований, навык налаживания контактов, ведения и подведение итогов разговора.

Из словарей мы находим, что открытка – это открытое письмо или особый вид почтовой карточки для открытого письма без конверта [1]. История открытки хранит в себе много тайн, и по утверждению ученых, нет точной даты создания этого творения. Хронологические данные свидетельствуют, что первые открытки появились в Европе (Франция, Германия, Австро-Венгрия) и затем покорили Россию.

Анализ документальных источников говорит нам о том, что открытка относится к жанру графического дизайна. Первое упоминание о поздравительных открытках относится к 1777 году, автором которого считают французского гравера Демезона. К сожалению, до наших дней они не дошли. Но в то же самое время широкое распространение во Франции получают адресные и рекламные открытки, созданные Шоффаром в XVIII веке.

По одной из исторических версий изобразительная часть открыток была заимствована из русских народных, так называемых лубочных картинок (бытовой жанр изобразительного искусства), существовавшие под разными названиями в Англии, Германии и Франции.

В Россию народные картинки были завезены из Германии в начале XVII века.

Первые (рождественские) рисунки на почтовых карточках появляются в Англии в конце XVIII века (1794 г. художник Добсон). Спустя год появляется возмож-

ность печати его открыток, и в 1800 году – первая продажа. В начале XIX века диапазон выпускаемых открыток расширяется. К рождественским открыткам добавляются новогодние и «валентинки».

Затем история открытки перекочевывает в Германию, где были предложены свои проекты по созданию почтовой карточки, но отклонились.

Австро-Венгерская корреспондентская карточка, разработанная Эмануилом Германом, состояла из текста в двадцать слов, адреса и подписи. И 70-е годы XIX века ознаменовались широким распространением открыток в мировом масштабе: Англия, Швейцария, Люксембург, Бельгия, Дания, Нидерланды, Швеция, Норвегия, Цейлон, Франция, Испания, Румыния, Сербия, Чили, Италия.

В России открытые письма без иллюстраций были введены в обращение 1 января 1872 года. Первыми иллюстрированными открытками в России считают фотографические видовые открытки с изображением достопримечательностей Москвы (1895 год) [2].

Заслуживают своего особо внимания почтовые карточки советского периода. Начавшийся массовый выпуск поздравительных открыток с 1953 года объединил в себе послевоенные фотооткрытки, открытки с фольгированием и теснением; тематические открытки (освоение космоса, национальное равенство и братство, достижения в области научно-технического прогресса, пропаганда здорового образа жизни, новогодние открытки и даже серии открыток) [3]. Хочется выделить открытки с добрыми и яркими, веселыми и озорными сюжетами, лесными обитателями авторов В.И. Четверикова и В.И. Зарубина [4], которые чаще всего были в арсенале советской переписки.

В XXI веке открытка (как текст медиа) приобретает еще большую популярность. Появляются открытки большого формата (А3, А4); персонифицированные (Любимому, Маме, Лучшей подруге); к любому празднику (юбилейные с указанием возраста, с днем Ангела, на 14 февраля – открытка-валентинка, открытка-конверт с денежным подарком от поздравителя); открытки, сделанные «своими руками» (*handmade*), в которые мастер вкладывает свою душу; музыкальные открытки с известными мелодиями; говорящие открытки [5], передающие голос поздравляющего и конечно, электронные, которые можно переслать по e-mail.

Электронные открытки в современном масс-медиа пространстве пользуются своей популярностью к праздникам среди студенческой массы, педагогов, ученых. Их можно выбрать из предлагающегося перечня, или нарисовать самим, например, в поисковой системе Yandex, Mail.ru, Gmail.

Приведенный нами в исследовании исторический аспект открытки, свидетельствует о формировании социальной компетентности современного человека, включающей в себя следующие компоненты: когнитивный, связанный с познанием другого человека; аффективный, включающего отношение и к самому себе и к другим людям; деятельностный, помогающий с выбором позитивного способа общения. И действительно, подбирая ту или иную открытку, а также способ ее отправления, мы проникаемся своим настроением, интересами адресата, стараемся соотнести собственные чувства, желания и возможности с возможностями и желаниями тех людей, в чьи руки попадет открытка, стремимся к самовыражению, проявляя чувство собственного достоинства, а в определенных ситуациях устанавливаем новый контакт [6].

Живя в динамично меняющемся мире, человек быстро модифицирует свою деятельность при возникновении новых обстоятельств. И здесь уместно говорить о социальной мобильности (П.А. Сорокин, С.М. Липсет, Р. Бендикс и др.) присущей

индивиду, способному оперативно и адекватно реагировать на изменения [7]. Так, многие торговые марки, такие как Ив Роше, рекламируя свою продукцию, предлагают потенциальным клиентам отправить эксклюзивную виртуальную открытку дорогим людям к празднику. Отправить такое поздравление очень просто: необходимо кликнуть на понравившуюся открытку, дополнить ее своими пожеланиями и отправить поздравление адресату [8].

Мы в нашем исследовании рассматриваем открытку и как рекламу. Это так называемые бесплатные открытки (*freecards)*, покоряющие своими уникальными дизайнерскими идеями, нестандартными видами оформления, неожиданной подачей рекламируемого продукта.

Реклама посредством «фрикард» не требует огромных финансовых вложений, поскольку процесс изготовления и дальнейшее распространение происходят по малобюджетному сценарию. Для более длительного срока службы лицевую сторону рекламных открыток покрывают слоем лака. Содержащаяся в открытке информация рассчитана на длительный период (расписание движения пригородных автобусов или электропоездов, полезные телефоны и т. п.) [9]. Такую открытку можно использовать в качестве закладки в книге, поэтому достаточно долгое время она находится на наших глазах.

На примере города Коломна Московской области хочется отметить, что тип рекламы (*freecards)* стал распространенным в нашем городе с 2008 года – с момента строительства крупных торгово-развлекательных комплексов «РИО», «КАДО», «ГЛОБУС», «ГЕЛИОС», «СВЕТОФОР», ресторана «ОТЕЛЬ», пивного бара «НЕПО», суши-бара «ТОКИО», где на рекламных стойках можно взять понравившуюся в руки открытку. Первоначально это были открытки фирм, которые могли заняться дизайном именно такого рода рекламы, например, фирма Fly Cards или KLMN Cards.

На розовом фоне открытки Fly Cards имеется следующая надпись: в 8утра проснулся, выМыл полы, зАвтрак приготовил, за Розами сбегал, Торт испек, давай нАконец займемся любовью, которая отражает действия мужчины в праздник весны – 8 марта.

Лицевая сторона открытки KLMN Cards имеет взывающую надпись: «Поздравь друзей и родных коломенской открыткой!!!», на обороте – адрес сайта «Коломна – справка. ру».

На сегодняшний день в вышеназванных торгово-развлекательных комплексах, барах и ресторанах открытки другого рекламного содержания: Попробуй историю на вкус (музейная фабрика пастилы в Коломне), Оранжевое небо (Агенство туризма и праздников), Арлекин шоу (Проведение детских праздников); Famili Days (Шотландский клуб ресторан), Ultraprint (Печать на холсте, широкоформатная печать); ТВ-онлайн на ZABAVA.RU (Ростелеком); Электронные сигареты и др.

Позитивных моментов открытки (*freecards)*, на наш взгляд, достаточно много. Необходимо отметить, что в местах сферы торговли и услуг большой поток потенциальных клиентов, которые с радостью берут заинтересовавшие его оригинальные и содержательные экземпляры, зацепившие глаз. Дешевизна, масштаб, оригинальность, отсутствие конкуренции [10]. И этот перечень плюсов еще можно продолжать…

Тип рекламы (*freecards)* является ярким подтверждением поведенческой теории (социального направления) А. Бандуры, выделивший в социально-поведенческой структуре личности три компонента: самоэффективность, самооценку и саморегуляцию и утверждавший, что люди на протяжении своей жизни формируют стратегию своего поведения, активно добиваясь своих целей, за что и получают поощрения [11].

На основе вышесказанного, мы приходим к выводу, что, несмотря, на почтенный возраст самой открытки в масс-медиа пространстве, ее актуальность, востребованность не только не падает, но даже растет в качестве средства сферы общения социума.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: u.Wikipedia.org/wiki/%CE%F2%EA%F0%FB%F2%EA%E0. (дата обращения 5.04.2013).

2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://literra.websib.ru/borovikova/text_article.htm?52 (дата обращения 6.04.2013).

3. Кириллова И. Советское ретро – история советской открытки. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://www.live master.ru/topic/115646-sovetskoe-retro-8211-istoriya-sovetskoj-otkrytki61 (дата обращения 6.04.2013).

4. Ракитина Е. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://www.toybytoy.com/game/Postcards_of_the_Soviet_times_modern_version (дата обращения 7.04.2013).

5. Белявский В. Говорящая открытка [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://www.homebusiness.ru/ideas/100.htm (дата обращения 2.05.2013).

6. Бабунова Т.М. Дошкольная педагогика. М.: ТЦ Сфера, 2007. 208с.

7. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. М.: ТЦ Сфера. 2004. 448с.

8. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://postcards.yves-rocher.ru/ (дата обращения 2.05.2013).

9. Рекламные открытки. Дизайн. [Электронный ресурс]. Режим доступа:URL: http://moscowbrand.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=528&Itemid=477 (дата обращения 2.05.2013).

10. Обзор российского рынка рекламных открыток. [Электронный ресурс]. Режим доступа:URL: http://www.marketcenter.ru/content/doc-2-12662.html (дата обращения 2.05.2013).

11. Батаршев А.В. современные теории личности: Краткий очерк. М.: ТЦ Сфера, 2003. 96с.

SOCIAL ROLE OF MODERN MASS-MEDIA CARDS IN COMMUNICATIO

© 2013

T.U. Makashina, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department «Primary, pre-school and special education»

Moscow state regional socio-humanitarian Institute, Kolomna (Russia), tatmakashina@yandex.ru

УДК 378.126:37.013

НАПРАВЛЕНИЯ И МЕРЫ РЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ РФ В АСПЕКТЕ ПРОФИЛАКТИКИ ТРУДОВОЙ НЕЗАНЯТОСТИ МОЛОДЕЖИ

© 2013

С.В. Малин, кандидат педагогических наук, заместитель министра
Министерство физической культуры, спорта, туризма и работы с молодежью Московской области, Москва (Россия), tk.a.b@mail.ru

Социально-экономическая нестабильность и снижение нравственной культуры в обществе вызвали такие негативные последствия, как обострение этнонациональной напряженности, рост межнациональных конфликтов, распространение ксенофобии в полиэтнической среде. Особенно велико влияние сложившейся ситуации на процесс трудоустройства современной молодежи.

Являясь важным ресурсом национального развития, современная молодежь представляется самой образованной за всю историю развития человечества. В настоящее время доля молодежи составляет около 18% от общей численности населения земного шара. Это 1,2 млрд. чел. или 24% населения трудоспособного возраста. Однако эксперты ООН подчеркивают, что в большинстве стран мира безработица среди молодых людей намного превышает безработицу среди населения в целом, а в странах Центральной и Восточной Европы 33,6% молодых людей не учатся и не работают [1]. Перед лицом сложнейших глобальных проблем трудовое образование незанятой молодежи становится одним из важнейших условий успешного содействования разрешению существующих проблем в области продовольственной безопасности, здоровья населения, понимания культурного разнообразия и его поддержания в целях мира и безопасности, солидарности, роста и развития.

Выявлена нормативно-ценностная и нормативно-правовая база, регулирующая деятельность учебных заведений по организации системы профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи, включающая: 1) идею трудовой образовательной направленности, которая определяет целесообразность специально организованной подготовки выпускников вуза к ситуации трудоустройства на всех этапах профессионального образования и дополнительного профессионального образования в структурных подразделениях вуза; 2) номенклатуру нормативно-правовых положений федеральных, региональных законов и законодательных документов, регламентирующих функции, содержание деятельности и педагогические средства профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи, адекватные современной социально-экономической ситуации.

Представим анализ нормативно-правовой базы в сфере молодежной политики Российской Федерации в аспекте профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи.

К основным направления реализации молодежной политик РФ на современном этапе относятся:

1) обеспечение соблюдения прав молодежи;
2) обеспечение гарантий в сфере труда и занятости молодежи;
3) государственная поддержка молодой семьи;
4) гарантированное предоставление социальных услуг;
5) поддержка талантливой молодежи;
6) формирование условий, направленных на физическое и духовное развитие;
7) поддержка деятельности молодежных и детских объединений;

8) содействие предпринимательской деятельности молодежи;

9) содействие международным молодежным обменам.

В аспекте профилактики трудовой незанятости молодежи особое значение приобретают два направления: обеспечение гарантий в сфере труда и занятости молодежи и содействие предпринимательской деятельности молодежи.

Каждое из этих направлений имеет свои специфические задачи, а также систему мер в целях профилактики трудовой незанятости молодежи.

К задачам обеспечения гарантий в сфере труда и занятости молоеджи относятся: обеспечение условий для достижения экономической самостоятельности и реализации права молодых граждан на труд при структурной перестройке экономики и высвобождении работников, размещении производительных сил и создании новых рабочих мест, организации служб занятости и помощи в трудоустройстве, создании системы профессиональной ориентации и подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров. Система мер реализации молодежной политики в аспекте профилактики трудовой незанятости молодежи представлена:

1) учетом специфики молодежной рабочей силы при осуществлении государственной молодежной политики в сфере занятости, в том числе интересов наименее защищенных групп молодежи при определении мер социальной поддержки в период временной незанятости;

2) использованием экономических стимулов, в том числе налоговых льгот, повышающих заинтересованность предприятий, учреждений и организаций в предоставлении молодежи бесплатных (льготных) услуг по трудоустройству, в приеме на работу и расширении рабочих мест для молодежи, в профессиональной подготовке, производственном обучении и переподготовке молодых работников;

3) установлением для предприятий, учреждений и организаций независимо от форм собственности и их организационно-правовой формы квот (с предоставлением работодателям налоговых и иных льгот) для приема на работу выпускников детских государственных воспитательных и специальных учебно–воспитательных учреждений; подростков, оставивших учебу; лиц, освобожденных из учреждений, исполняющих наказания; молодых граждан, особо нуждающихся в поддержке при поиске работы и других;

4) законодательным закреплением ответственности работодателей при невыполнении обязательств по выделению рабочих мест в рамках установленных квот;

5) осуществлением мер, облегчающих процесс перехода молодежи от учебы к труду, в том числе путем создания специализированных служб занятости, профессиональной ориентации, подготовки и переподготовки молодых работников, а также организации общественных работ по специальным программам.

В целях реализации инновационного потенциала молодежи, облегчения стартовых условий вхождения молодых граждан в рыночные отношения необходимо осуществить меры по социально–экономической, организационной и правовой поддержке предпринимательской (фермерской) деятельности молодых граждан, молодых семей, коллективов молодых граждан, а также организаций молодых предпринимателей, молодежных хозяйственных объединений на селе, прежде всего в сфере производства товаров и услуг. Данные задачи реализуются во втором направлении – содействии предпринимательской деятельности молодежи.

Система мер данного направления представлена следующими оставляющими:

1) установление правового статуса молодежного, студенческого и ученического предприятия;

2) предоставление индивидуальным, семейным и коллективным предприятиям молодых граждан льгот по налогообложению и кредитованию, обеспечению средствами производства, помещениями, страхованию их коммерческого риска;

3) выдачу поручительств и гарантий;

4) финансирование обучения основам предпринимательской деятельности и содействие в разработке учредительных документов;

5) освобождение молодых граждан от уплаты регистрационного сбора с физических лиц, занимающихся предпринимательской деятельностью без образования юридического лица;

6) установление дотаций (субсидий) и налоговых льгот на покрытие части расходов предпринимателя в первые три года производства товаров и услуг по перечню, устанавливаемому соответствующими органами государственной власти и управления;

7) предоставление одноразовых субсидий для поддержки разработанных в интересах молодежи проектов и предложений, носящих новаторский характер, а также направленных на расширение возможностей самообеспечения молодежи.

Таким образом, в результате проведенного анализа были выявленыосновные направления и меры реализации молодежной политики Российской Федерации в аспекте профилактики трудовой незанятости молодежи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Информационный центр ООН в Москве. Пресс-бюллетень. [Электронный ресурс]. URL: http://www.unic.ru/bill/?ndate=2008-02-11 (дата обращения 22.11.2011).

DIRECTIONS AND MEASURES FOR THE REALIZATION OF YOUTH POLICY OF THE RUSSIAN FEDERATION IN THE ASPECT OF PREVENTION OF EMPLOYMENT OF YOUTH UNEMPLOYMENT

© 2013

S.V. Malin, candidate of pedagogical Sciences, Deputy Minister
Ministry of physical culture, sports, tourism and work with youth of the Moscow region, Moscow (Russia), tk.a.b@mail.ru

УДК 316:37.013.78

РУССКИЕ БАЗОВЫЕ ЦЕННОСТИ И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МЕТАМОРФОЗЫ

© 2013

В.А. Масликов, кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии управления
ФГБОУ ВПО «Государственный университет управления», Москва (Россия), virtu69@mail.ru

В русской образовательной парадигме высшее образование через традиционные «обучение, воспитание, развитие» ставило задачи, постижение которых даёт понимание учащемуся происходящего, даёт как можно более ясные социокультурные ориентиры и систему мировоззренческих координат. Это фундаментальное образование с явно выраженным государственным уклоном. «Образование ваше доныне было одним из важнейших занятий родителей ваших. Водворить в сердце сына праотече-

ские добродетели, учинившие бессмертным целое поколение, даровать согражданам истинного соревнователя в общественных пользах, представить трону защитника, непоколебимого в верности, государю подданного, пламенеющего к нему любовию, – сия великая мысль нарушала спокойствие ваших родителей», – наставлял воспитанников при открытии императорского Царскосельского лицея Александр Куницын, адъюнкт-профессор нравственных наук [1, с. 5-17].

Подобный образовательный уклад долгое время был характерен и для большинства стран Европы, хотя с заметными национальными отличительными чертами, как то – более фундаментальное для Франции, или более государственное для Швеции. Потеряв остойчивость, наше государство зачарованно начало переходить на курс сомнительной «болонской системы» с сокращением срока обучения студентов и другими известными и небезопасными внедрениями. В результате есть серьёзные опасения «инструментализации» российского образования, перехода его на среднеамериканский, должно сказать, невысокий уровень.

К тому же никто не потрудился выяснить то, насколько такая образовательная модель соответствует именно традиционной русскому миру (включающему в себя десятки духовно близких наций) системе базовых ценностей. А между тем, с библейских времён святые, мудрецы и просто учёные неустанно посылают нам весточки о том, что не только цветы на лугу и рыбы в море разные, отличны друг от друга, и люди по разному воспринимают мир и народы. Речь не только о разной миссии народов на Земле, но и о разных возможностях и особенностях постижения мира, а значит, и о желательно разных национальных моделях и технологиях, в том числе и в образовании.

Оставив теологам библейские тексты, следует вспомнить, что о безусловной разнице базовых ценностных платформ некоторые социологи писали со времён институциализации социологии как науки. Наиболее известно описание М. Вебера – действия целерациональные и ценностно-рациональные, где причиной целерационального является представление об успехе, это представление и становится причиной действия, а ценностно-рационального – понятие о долге, характеризующееся сознательной нравственной, религиозной убежденностью или иначе понимаемой безусловной целостностью поведения, независимо от успеха. В своём труде «Протестантская этика и дух капитализма» он пишет, что рациональность со времен Ренессанса становится на Западе общекультурным феноменом: она проникает не только в науку, философию, но также в теологию, литературу, искусство и, конечно, в повседневную жизнь общества, государства. Ценностно-рациональное поведение характерно, по Веберу, для России.

В дальнейшем небезуспешная коррекция некоторых критиков отводила эту концепцию Вебера от протестантской, и даже религиозной основы, так Х. Гроссман механизмы целерационального поведения, описанные Вебером, обнаруживает во многих странах Запада, в том числе непротестантских [2, с. 201-213].

Менее научно, но более выразительно описывали заметную мировоззренческую разницу классики исторического материализма. Так Энгельс в газете «Neue Oder-Zeitung» в 1855 году писал: «У Европы только одна альтернатива: либо подчиниться варварскому игу славян, либо окончательно разрушить центр этой враждебной силы – Россию». Много в таком стиле о непонятной и «ужасной Московии» писал и Маркс, в частности в «Тайной дипломатической истории 18-го столетия».

Непроизвольно расширяя точку зрения М. Вебера английский публицист, Эдвард Дайсиподводит заключение своего аналитического труда к утверждениюо том,

что кровь, текущая в жилах русских, делает их существование несовместимым с ценностями западной цивилизации. Базируясь на идеях расового дарвинизма и своей исключительности, английский профессор Ф.Х. Гиддингс позволил допущение о том, что «главный вопрос XX века будет состоять в том, какая раса, англосаксы или славяне, навяжут миру свою цивилизацию» [3] (следует заметить, что почтенные таланты русского мира никогда не ставили вопрос о бескомпромиссном выборе миропорядка).

Менее категоричен, но более социологичен взгляд Г. Хофстеда (Hofstede), методику которого часто критикуют профессиональные социологи, тем не менее, результаты его исследований подтверждают то, что менталитет русского человека совершенно самодостаточен и оригинален, и всё-таки значительноближе к менталитету восточного этноса, чем западного.

Совсем уже современный отечественный идеолог, председатель правленияИнститута современного развития (ИНСОР) Игорь Юргенс, подтверждает отличия ценностной структуры: «России мешают русские – основная масса наших соотечественников живёт в прошлом веке и развиваться не хочет... Русские еще очень архаичны. В российском менталитете общность выше, чем личность...», правда, не понимая, что не «не хочет», а «не может», а главное, что в этом и есть наша великая сила.

Рядом таких теоретических заключений постепенно выстроилась концепция взаимоотношения миров, наиболее ясно выраженная устами канадского экс-министра юстиции Дэвида Миллса: «Это не проблема в отношениях Англии и России, это вопрос об отношениях саксов и славян. Опасность направлена не на государство, а на расу, к которой мы все принадлежим» [3].

Разрабатываемые и внедряемые в наше время различные международные программы также основываются на базовых ценностях человека западного мира. В частности, хорошо известный индекс развития человеческого потенциала (ИРЧП) – интегральный показатель, рассчитываемый ежегодно для межгосударственного сравнения и измерения уровня жизни, грамотности, образованности и долголетия как основных характеристик человеческого потенциала. С 1990 года ИРЧП публикуется в рамках «Программы развития ООН» в отчётах о развитии человеческого потенциала и ориентирует ряд программ этой организации. Ни в одном из её показателей не заложена духовная ценность – неотъемлемый структурный элемент представителя Русского мира, те отличия,«не идеологические, а фундаментальные культурологические противоречия» с Западом[4], о которых говорил Президент России В.В. Путин, которые неоднократно фиксируют социологи и социальные психологи.

Единственная попытка внедрить в Программу духовные ценности (буддийские), по просьбе султана Брунея, получила название Валовое Национальное Счастье (ВНС) и была сведена к попытке определить жизненный стандарт через психологические и холистические ценности, но и она провалилась под предлогом того, что «духовные ценности и моральные цели трудно поддаются оценке и планированию» [5, с. 96].

Последствия неразборчивости в методике и инструментарии описал немецкий философ и социолог Макс Шелер: «Беспорядок сердца» происходит всякий раз, когда человек предпочитает ценность более низкого ранга ценности более высокого ранга, или неценности – ценностям».

Понимание рассматриваемой разницы мировоззренческих основ позволяет осознать суть исследований, которые показывают «крайне низкий уровень «достижительной» активности, мотивации русского человека на успех, самоорганизации в

группах интересов»… Зачастую инструментарий этих исследований создан из ненадёжной для нас природы и заимствован у изучающих западного «modernman», у той общественной модели, коей никогда в русском обществе не быть.

В итоговом документе XVI Всемирного русского народного собора, состоявшегося под темой «Рубежи истории – рубежи России», отмечалось, что сегодня уместно говорить не только о суверенитете государственных границ, но и о суверенитете гуманитарного пространства – пространства смыслов, духовных символов, социально-культурного развития. На этом фоне *создание собственных инструментов познания* – социологических, политологических, культурологических – становится задачей огромной важности.

Анализ трудов М.К. Горшкова, С. Данилова, Е.В. Де Роберти, А.Г. Здравомыслова, Р.Г. Иваняна, Д.Л. Константиновского, С.И. Левиковой, К.К. Оганяна, П.В. Петрия, Л.А. Тихомирова, В.М. Хвостова, В.И. Чупрова, результаты исследований ВЦИОМа, группы «Томская инициатива», Социологического центра ВС РФ, «Левада-Центра» и других авторов и авторских коллективов, помимо понимания существенного превосходства русской базовой ценностной системы, приводит к идее трёхуровневой структуры ценностей, включающей ценности от твёрдо-материальных до эфирно-духовных.

Перед тем, как непосредственно перейти к ознакомлению с самими уровнями, желательно вспомнить некоторые из их истоков (суть уровней выделена курсивом):

- В нашем народном творчестве и поныне известна «терминальная» по сути поговорка: «три креста несёт по жизни русский человек – *вера, семья и отечество*» – условия существования цельного человека и общества.

- «Водворить в сердце сына *праотеческие добродетели*, учинившие бессмертными целые поколения, даровать согражданам истинного *соревнователя в общественных пользах*, представить трону *защитника, непоколебимого* в верности, государю подданного, пламенеющего к нему любовию, – сия великая мысль…» – 19 октября 1811 года обращался к лицеистам преподаватель нравственности, логики и юридических наук Александр Петрович Куницын.

- Известный русский социолог В.М. Хвостов более ста лет назад определял континуум базовых ценностей русского общества, говоря о том, что выявляемые социологией закономерности общественной жизни являются «законами социальной психики», представляя собой «общие схемы о порядке», в котором происходит процесс межиндивидуального *духовного общения*, в ходе этого процесса осуществляется «творчество культурных ценностей» – логических, правовых, моральных, эстетических, – *государственных регуляторов*, которые «следует растворить в *бытие*».

- О необходимости базирования новой государственной политики «на комплексном междисциплинарном знании о взрослении и становлении молодого поколения в диалектическом единстве *социального, духовного и биологического*» говорится и в современной монографии коллектива Санкт-Петербургского института внешнеэкономических связей, экономики и права [6, с. 7].

Таким образом, представленные выше и значительное количество других мировоззренческих памятников русского мира позволяют сгруппировать базовые ценности русского общества в три крупные группы – *насущные, соборные и духовные*. Такая конструкция удобна для изучения и отражает не только диалектическую гармонию, но и основной вектор развития личности и общества.

Но самое важное то, что она соответствует отечественной традиции; по мнению профессора А.Г. Здравомыслова, это является обязательным элементом в пони-

мании социального: «да, межнациональная социология существует, но каждый участник этого процесса является представителем своей нации, любой процесс, обязательно нужно соразмерять с ситуацией, с направлением её движения… нет таких процессов, которые носят надгосударственный, наднациональный характер» [7].

Предложенные группы ценностей можно представить в виде пирамиды, но основанием этой пирамиды будет вершина – такой подход позволяет выделить, к примеру, Т. Парсонс и последователи теории структурного функционализма, которые наделяя духовные ценности, фидуциарной и латентной функциями, понимают их как главную силу, связывающую различные элементы социального мира, формирующую его образцы поведения и структуру общественных взаимоотношений.

Ещё одну «прямую» зависимость ценностных уровней заметил К. Маркс, который, как и положено материалисту, считать умел хорошо: «В прямом соответствии с ростом стоимости мира вещей растет обесценение человеческого мира». «Мир вещей» следует понимать как ценности насущные, а «рост стоимости» – непропорциональное разбухание – опухоль. Бесспорно, есть и другие зависимости более или менее очевидные, но, несомненно, требующие пристального изучения.



Рисунок 1 - **Базовые ценности российского общества**

О точных параметрах соотношения уровней следует рассуждать, исходя из индивидуальностей расматриваемого объекта. Но древние мудрости Аристотеля «материя – ничто, а форма – это всё» и Ювенала «Orandum est ut sit mens sana in corpore sano» – «надо молиться, чтобы дух был здравым в теле здоровом» (в советском варианте «в здоровом теле здоровый дух») помогут понять то, что при всей значимости материи и «приземлённых» ценностей, будь то «здоровое тело», пища, одежда, техника… главное – форма её облечения (не животное, а приемлемая форма – мясо, не секс, а дети…). И нужно это для достижения уровня «здорового духа» через опять же нематериальную молитву – «основанием этой пирамиды есть вершина». На понимание этого должен быть построен весь учебный процесс, понимание этого должно быть у порождения этого процесса – выпускников вузов.

Представляет интерес мнение об элементах предлагаемой структуры ценностей основателя социальной психологии, известного французского социолога Густава Лебона, который это сочетание называл «душой народа»: «Влияния, которым подвергается личность и которые руководят её поведением, бывают трояко рода. Первое, и самое важное – влияние предков. Второе – непосредственных родителей.

Третье, которое обыкновенно считают самым могущественным и которое, однако самое слабое, – влияние среды» [8, с. 238]. Несмотря на несоответствие нумерации Лебона, представленной выше схеме, смысловое наполнение могло бы быть тождественным, если обогатить «влияние предков» духовной компонентой.

Опираясь на результаты исследований, начатых в 1978 году в Европе, и с годами получивших название «Всемирного исследования ценностей», организаторэтого проекта и создатель теории постматериалистического сдвига в современном обществе, Рональд Инглхарт, обратил внимание на возрастные ценностные отличия. Используя эмпирические данные о том, что базовые ценности людей в течении жизни практически не меняются, Инглхарт предположил, что имеющиеся различия у возрастных групп в степени усвоения ценностей отражают поколенческие особенности, но не тенденции трансформации ценностей по мере взросления (старения) [9]. Такой тезис позволил создать методики изучения ценностей молодёжи ряду социологов.

В достаточно качественных профессиональных исследованиях проекта «Всемирного исследования ценностей» находит подтверждение гипотеза об уникальности ценностных систем– Инглхарт отмечает, что чем более материально обеспечено поколение, тем более люди демонстрируют сдвиг к секулярным, богоборческим и рациональным ценностям, – ценности материализма постепенно вытесняются ценностями постматериализма. А последний постмодернизационный сдвиг, расширяя горизонты, приводит к популярности идей толерантности, гражданского участия, и «самопознания» (что в итоге привело к разрушительным урокам «сексуального воспитания» в детских садах и школах, появлению новых, доселе миром не виданых форм семьи…), тем самым, приводяк появлению или повышению «качества демократии» в стране(«в прямом соответствии с ростом стоимости мира вещей растет обесценение человеческого мира»). Но «ранний» (до того, как его наука успела стать политикой) Инглхарт всё-таки отмечает, что это его правило не «всемирно», *есть исключения* – СССР, Россия, коммунистические и некоторые другие [10].

Более чем достаточное множество других примеров способно ещё раз подтвердить высокую значимость задачи глубокого анализа родных, отечественных образовательных образцов, основанных на русском базовом ценностном основании. Выпускникам «болонских» вузов придётся десятки лет тратить на слом насаждённой конструкции и создание своей, отечественной мировоззренческой модели, позволяющей достичь уровня полезности в обществе; не особо пригодятся они и в западном обществе – благородный муж, разместивший поверх галстука золотую цепь, не достоин уважения.

Цельный, научный, национально-ориентированный подход к формированию образовательных стандартов, соответствующих именно национальной образовательной парадигме, не позволит безропотно «ложиться» под диковинные, химерические метаморфозы, ограничивающие развитие молодёжи, направляя его в иные, зачастую чуждые загоны. Такая политика способна вместо интеграционных процессов запустить в обществе диссонансный часовой механизм хаоса и бунта. А время не может остановиться и подождать – не исключено, что пока мы будем проводить прогноз по всем правилам социологической науки, нашу руку остановит забавный покемон в костюме высокого чиновника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Наставления воспитанникам. Куницын А.П. «Речи, произнесенные при открытии императорского Царскосельского лицея в присутствии е. и. в. и августейшей фамилии. Октября 19 дня 1811». Спб., 1811. С. 5-17.

2. Henryk Grossman. The Beginnings of Capitalism and the New Mass Morality. Journalof Classical Sociology, Vol. 6, No. 2, 201-213 (2006).

3. Печуров С. Англосаксы и мир // Красная звезда – 2010 – 9 июня. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://old.redstar.ru/2010/06/09_06/5_01.html

4. Интервью Президента России компании «Russiantoday». [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.youtube.com/watch?v=Ojy4z4NAYJw

5. Бушуев В.В., Голубев В.С., Коробейников А.А., Селюков Ю.Г. Человеческий капитал для социогуманитарного развития. М.: «ИАЦ Энергия», 2008. 96с.

6. Ювенология и ювенальная политика в XXI веке. Монография / Под ред. Е.Г. Слуцкого. СПб.: Знание, ИВЭСЭП, 2004. С. 7.

7. Здравомыслов А.Г. О принципах социологического мышления. Несостоявшееся выступление на Пленарной сессии Всероссийского социологического конгресса 21 октября 2008 года – [Электронный ресурс] Режим доступа: http://ecsocman.hse.ru/data/2010/06/21/1212534357/Zdravomyslov_N3_fin.indd-16.pdf

8. Гюстав Лебон. Психология народов и масс. М.: Академический проект, 2011. 238с.

9. Inglehart R. The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles among Western Publics. Princeton, University Press. 1977; Ronald Inglehart and Christian Welzel, Modernization, Cultural Change and Democracy New York: Cambridg University Press, 2005.

10. Inglehart R. Modernization and Postmodernization. Princeton (NJ), Princeton Univ. Press, 1997.

RUSSIAN BASIC VALUES AND MODERN EDUCATION METAMORPHOSIS

© 2013

V.A. Maslikov, candidate of sociological Sciences, associate Professor

State University of management, Moscow (Russia), virtu69@mail.ru

УДК 316.4

СПЕЦИФИКА «СОЦИАЛЬНОГО» В СИСТЕМЕ КАТЕГОРИЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

© 2013

Л.Л. Мехришвили, доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и социального сервиса

ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный нефтегазовый университет», Тюмень (Россия), mll@tsogu.ru

Сегодня, в период трансформации базовых категорий социально-гуманитарных наук, возникла необходимость внесения изменений в трактовку лингвистического смысла термина «социальная работа». В базовом слове «работа» выражается тот факт, что она организуется, инициируется государством, обществом, органом, учреждением, специалистом. «Работа» означает, что такой вид деятельности носит активный, преднамеренный характер. А эпитет «социальная» означает то, что ее целью является

оказание человеку помощи в приобретении или восстановлении социальности, социального функционирования и на этой основе – социального благополучия. В данном аспекте термин «социальное благополучие» в его лингвистическом значении указывает на конкретное положение человека как члена общества, характеризует его социальную значимость и активность.

Латинское слово socialis, относительно недавно вошло в политическую, научно-философскую и социологическую лексику.

К. Манхейм, немецкий социолог, так объясняет данное обстоятельство: «относительно позднее появление понятия «социальное» свидетельствует о том, что до известного периода исследование не затрагивало сферу, связанную с этим термином, а также о том, что тогда отсутствовал связанный с этим словом жизненный опыт» [1]. Не случайно, в последнее время большой интерес в социологии вызывают проблемы определения категорий, в том числе, таких, как «общественное» и «социальное» [2].

В силу лингвистических и многих иных причин понятия «социальность», «социальное» в русском языке ассоциируются с понятием «общество», «общественное» и, хотя их этимология, по справедливому утверждению К.Г. Барбаковой, базируется на общем латинском происхождении и нашими учеными «общественное» и «социальное» часто рассматриваются как синонимы, смешение понятий «общественного» и «социального» нецелесообразно [3, с. 78-79]. К сожалению, именно синонимичный подход мы чаще всего встречаем в научно-теоретической литературе.

Н.А. Волгин убежден, что слова с русскими корнями (общество, общественный) и слова с латинскими корнями (социальный, социум) обозначают одно и то же. Поэтому прилагательные «общественный» и «социальный» применительно к любым явлениям совершенно равноценны и равно содержательны по смыслу [4, с. 20].

По мнению авторов «Новой философской энциклопедии» эти понятия рассматриваются как идентичные: общество - социум, общественность - социальность, общественное - социальное [5, с. 132-133].

Все определеннее в социологической науке формируется подход по признаку «широты», «узости» исследуемых дефиниций. В широком смысле понятие «социальное» понимается как характеристика общества в целом [6, с. 11-12]. Вряд ли обоснована данная взаимозаменяемость русского и иностранного слов, не раскрывающая специфичность свойств изучаемых феноменов. Г. Мальчинов конкретизирует, что в широком смысле понятие «социальное» является синонимом «общественного», но при этом фиксирует ту сторону развития общества, которая отражает исторически и логически отличия общества от природы как первичного основания самой возможности развития общества [7, с. 31].

Понятие «общественное» заключают К.Г. Барбакова, О.М. Барбаков, А.С. Гаврин, Н.А. Костко может рассматриваться как понятие идентичное «социальному» только в том случае, когда «социальное» обозначает все то, что относится к обществу вообще в отличие от природы [3, с. 78-79].

Социальное - это не только семантическая и понятийная определенность. Это знаковое явление, которое лежит на грани иррационального и рационального познания, определяющее особую область систематизации реальных явлений и познавательных парадигм в XX века. Не случайно Э. Дюркгейм вкладывал в этот термин нечто большее, чем просто представления о совокупности или свойствах общественных отношений, осмысляя его не иначе, как «божественное социальное».

К началу XX века «социальное» становится новой парадигмой рациональности. «Социальное» выступает тем «магическим кристаллом», позволяющим на рубеже ве-

ков М. Веберу предложить новое деление науки, где в основе лежала не предметная определенность, «фактические связи вещей», «а мысленные связи проблем там, где с помощью нового метода исследуется новая проблема и тем самым обнаруживаются истины, открывающие новые точки зрения» [8, с. 45].

Идеология «социальности» стала определенным знамением времени на рубеже XIX-XX веков. Российский философ Н. Бердяев уловил это новое «миросозерцание» и «мироощущение»: «Ориентация жизни сделалась социальной по преимуществу, ей были подчинены все другие оценки. Все ценности были поставлены в социальную перспективу».

В литературе выделяют три основных предпосылки социального: первая – существование живых индивидов, производство непосредственной жизни посредством труда, в процессе которого индивид производит себя как общественного субъекта; вторая – коллективный характер деятельности людей; третья – сознание, интеллект, духовно-информационное содержание человеческой деятельности. Таким образом, предпосылками появления «социальности» явились: труд, общение и познание. В логике исследования В.А. Никитин в понятии «социальность» выделяет диалектическое единство таких компонентов, как социальное сознание, социальное поведение и социальное функционирование.

Итак, социальное - это совокупность тех или иных свойств и отношений людей друг к другу, к своему положению в обществе, к явлениям и процессам общественной жизни [9, с. 17]. Именно субъективный аспект социального подчеркивают авторы «Большого толкового социологического словаря (Collins)»: «относящийся к человеческому роду и человеческой интеракции в организациях, группах» [10, с. 254]. Интеракция, в данном аспекте, - процессы и способ, которым социальные акторы взаимодействуют друг с другом, «лицом к лицу» в ситуации непосредственного соприсутствия и взаимного влияния.

П. Уинч - современный британский философ - раскрывает содержание понятия «социального» как носящего «публичный характер следования правилам». Согласно П. Уинчу, социальным является лишь то, что определяется «правилами» и «гарантирует осмысленность и интеллигибельность с точки зрения всех агентов, включенных в форму жизни» [11, с. 322-323].

Субъективность социальности не исключает ее совместной, коллективной организации; так как «выражает совместный характер различных проявлений жизнедеятельности людей, в которых возникает их взаимосвязь и взаимозависимость. Социальность не представляет собой имплицитную характеристику «совместимости» человеческой жизнедеятельности, непосредственное выражение этой совместимости. Обратим внимание: не всей и всяческой человеческой жизнедеятельности, а лишь тех ее проявлений, в которых образуются взаимосвязь и взаимозависимость между людьми» [12, с. 22-33].

К чрезмерно широкой трактовке «социального» считаю возможным отнести и подход М. Вебера, согласно которому, действие становится социальным в том случае, если его субъективный смысл соотносится с действиями других людей и ориентируется на него [13, с. 497]. Тем самым, любое взаимодействие между людьми оказывается социальным. Веберовская точка зрения, как представляется, неудобна тем, что, исходя из нее, невозможно выявить отличия разных объединений, возникающих при взаимодействии людей. Практически все человеческие действия могут иметь субъективный характер и, как правило, соотносятся с действиями других людей. Мысль о том, что на основе разных типов взаимодействия могут возникать качественно раз-

личные человеческие объединения, высказал в одной из своих ранних работ П.А. Сорокин [14, с. 26-29].

В узком смысле, согласно марксистским традициям, «социальное» выражает собой процесс изменения общественного положения людей, изменения отношений между людьми как общественных отношений. В наиболее общей форме этот процесс представляет собой движение общества от принудительных форм объединения людей к действительной социальной общности [15, с. 227]. «Действительная социальная активность», согласно К.Марксу, в отличие от «принудительных форм объединения» предполагает достижение определенного уровня социальной субъектности индивида или социальной группы, проявления осознанной активной целеполагающей деятельности. Данный подход, как представляется, совершенно правомерно обосновывает роль личности в проявлении специфики феномена «социального».

В литературе имеет место утверждение, что в «узком» смысле понятие «социальное» означает наличие между людьми социальных связей, возникающих при взаимодействии индивидов и групп, преследующих социальные цели [16, с. 8]. При наличии определенной тавтологии, рассматриваемая трактовка заключает в себе, на взгляд автора исследования, больше вопросов, чем ответов. И, прежде всего, что такое социальная цель? Но на это вопрос авторы не дают ответа.

Т. Лукман высказал мнение о том, что «со словом «общество» не связаны никакие однозначные представления», и «то, что обычно называют «социальным» вовсе не обозначает какой-то один объект» [17, с. 196]. Выстраивая систему объективного и субъективного типов, Т. Лукман развивает свою идею: «совершенно очевидно, что общество является самоописывающимся объектом», а социальное «самосохраняющимся субъектом» [там же, с. 196].

Логично предположить, что субъект - некое активное начало, направленное на объект, познающее объект, воздействующее на него [18, с. 22]. В данном аспекте социальное - это то, что предполагает некую форму активности личности. Значит, активность и пассивность являются первичными свойствами изучаемых феноменов.

Развивая идею субъект - объектных отношений социального и общественного, Л.В. Константинова, акцентирует внимание не только на объективной, но и на субъектной роли общественного в виде способности общества к разнообразным формам самоорганизации, самоуправления, социальной солидарности, к негосударственным формам коллективности, ассоциативности на различных уровнях и в различных сферах жизнедеятельности. «Данный потенциал и возможности общества … следует рассматривать как отдельный специфический феномен, для чего в категориальной схеме проводимой концептуализации предлагается ввести понятие «социальное общество». С помощью этого понятия на теоретическом уровне появляется возможность высветить собственно социальный аспект общества» [19].

Представляется, что речь здесь стоит вести не о скрытой тавтологии, характерной для определения А. Маршалла: «Общество - это социальное объединение» [20, с. 8], а о принципиально новой субъект - субъектной системе отношений общественного и социального.

Более детально и аргументировано развивают данное положение А.О. Бороноев и П.И. Смирнов. Предпринимая попытку определить родовые свойства и видовые отличия данных дефиниций через ведущий тип взаимодействия между людьми, авторы приходят к однозначному выводу, что это «деятельное взаимодействие» и приводят аргументы в пользу того, «что собственно социальным взаимодействием является деятельное взаимодействие» [21, с. 9]. Выявляя соотношение базовых понятий, авто-

ры констатируют, что главным признаком общества является обмен результатами деятельности (продуктами или услугами), осуществляемый представителями функционально разных групп. Назовем этот обмен результатами деятельности - деятельным взаимодействием. Следовательно, деятельностное взаимодействие связывает отдельные личности в общество, а, значит, оно оказывается специфически социальным [там же, с. 8]. Таким образом, «социальное», согласно логике авторов, является основой общества. Именно «социальное» придает общественному характер субъекта, так как общество есть система субъективного типа, основанная на деятельностном взаимодействии (собственно социальном - выделено автором) людей [там же, с. 11]. Считаю возможным предположить, что родовое свойство общественного - взаимодействие, родовая категория социального - деятельное взаимодействие. «Деятельное» в данном контексте обусловлено целеполаганием, волей, стремлением, активностью человека.

В этом смысле целесообразно предположить, что социальная работа – особый вид социального взаимодействия с целью оказания помощи людям в социализации и ресоциализации. В данном смысле она выступает как условие социального воспроизводства общества, обеспечение преемственности в его развитии.

Обобщенное и универсальное подтверждение выводов нашего исследования находим в работах К.Г. Барбаковой: «Общество - это способ взаимодействия людей друг с другом и с окружающим миром. Основной критерий его не только наличие совокупности людей и определенного взаимодействия между ними, но и результативность конкретных видов взаимодействий в социально-производственной, социально-экономической, социально-управленческой, социально-духовной и других сферах жизнедеятельности личностей и социальных общностей» [3, с. 78]. Таким образом, социальное представляет собой ориентацию на активность личности, на взаимодействие групп, личностей, трактуя личность как субъект исторического действия, как субъект общественных отношений [там же, с. 79]. Высшим проявлением этого «активного деятельного взаимодействия», по мнению автора исследования, является такая социально-качественная характеристика личности как «социальная субъектность» - способность человека к воспроизводству и совершенствованию жизни; способность результативно участвовать в общественной жизни и решать социально значимые проблемы [22, с. 241]. Способность общества, социальных групп, человека выступать в качестве активного начала социальной реальности. Данная активность проявляется в конструировании и проектировании реальности.

В отличие от «общественного», «социальное» характеризуется рядом особых свойств и признаков:

- это целеполагающая деятельность, осознанная каждым индивидом, социальной группой, общностью;
- деятельность, результатом которой является формирование важнейших социальных закономерностей, тенденций, качеств;
- деятельность по утверждению социального статуса, господствующего в социальной иерархии социальных классов и слоев;
- деятельность по развитию и утверждению принципа социальной справедливости;
- деятельность, направленная на совершенствование и внедрение демократических основ гражданского общества [там же, с. 190].

Представляется, что данный перечень основных черт и особенностей, характеризующих содержание категории «социальное» не исчерпывает всей глубины и мно-

гообразия данной дефиниции.

Таким образом, понятия «социальное» и «общественное» не тождественны. Социальное - это одна из сторон общественной жизни. Понятие «общественный» употребляется, когда речь идет об обществе в целом, о взаимодействии его сторон - экономической, политической и т.д. Когда же имеется в виду природа отношений людей друг к другу, человека к человеку, к факторам и условиям жизнедеятельности, когда анализируются положение человека и его роль в обществе, то используется понятие «социальное».

В ракурсе изучения теоретико-методологических основ социальной работы и специфики ее практической реализации на современном этапе, необходимо акцентировать внимание на том, что понятие «социальное» содержит в себе, прежде всего, сущностный субъективный показатель, представляет ориентацию на активность личности, трактуя личность как субъект исторического действия, как субъект общественных отношений. «Социальное» акцентирует внимание на человеке как активном, целеполагающем субъекте всех сфер жизнедеятельности. Активными субъектами социальной деятельности, социально-политических, социально-экономических, социально-культурных и иных процессов становятся, при данном подходе, и социальные группы, и социальные общности. Выявление специфики понятий «социальное» и «общественное» имеет и практическое значение. Оно проявляется в социальных различиях и неравенстве между людьми в зависимости от обладания такими ресурсами как власть, материальные средства, престиж, объем знаний и т.д.

Интегрируя рассмотренные научно-теоретические подходы в аспекте проблематики темы исследования, логично прийти к заключению, что категория «социальности» выявляет сущностный, содержательный смысл понятия «социальная работа». «Социальная работа» является одним из видов социальной деятельности, имеющим свою специфику. Последняя выражается уже в самом названии, базовое слово в нем – «работа», но определяющее – «социальная». Таким образом, подчеркивается, что данный вид социальной деятельности носит активный характер, его объектом и субъектом являются люди, и что его главной целью является не манипулирование, а взаимодействие, результатом которого становится обеспечение социального функционирования и совершенствование человека, а, следовательно, и всего общества [23].

Данный вид социальной деятельности должен формировать и поддерживать у каждого члена общества соответствующий тип социальности как концентрированное выражение его социальной интегрированности, как условие развития и средство обеспечения единства общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Манхейм К. Диагноз нашего времени. М., 1994.

2. Тощенко Ж.Т. О понятийном аппарате социологии \\ Социологические исследования. 2002. №9.

3. Барбакова К.Г., Барбаков О.М., Гаврин А.Г., Костко Н.А. Искусство управления городом. Курган, 2005. С.78-79.

4. Социальная политика / Под общ. ред. Н.А. Волгина. М.: Экзамен, 2002. С. 20.

5. Новая философская энциклопедия. Т.3. М. 2001. С. 132-133.

6. Социология. Наука об обществе. Учебное пособие / Под общ. ред. В.П. Андрущенко, Н.И. Горлага. Харьков, 1996. С.11-12.

7. Мальчинов Г. Участие государства в управлении корпоративными структурами в России \\ Вопросы экономики. 2000. №9. С.31.

8. Социальная работа / Отв. ред. А.А. Козлов. М., Логос, 2004. С.45.

9. Социология культуры. М.: ФАИР-Пресс, 1999. С.17.

10. Большой толковый социологический словарь (Collins). Том 2 (П-Я): Пер. с англ. М.: Вече, АСТ. 2001. С. 254.

11. Курбатов В.И. Современная западная социология: Аналитический обзор концепций. Ростов-на-Дону: «Феникс». 2001. С. 322-323.

12. Волков Ю.Е. Базисные понятия и логика социологической парадигмы // Социс. 1997. №1. С. 22-23.

13. Вебер М.О некоторых категориях понимающей социологии. Западноевропейская социология конца XIX - начала XX веков. М., 1996. С. 497.

14. Сорокин П.А. Система социологии. Социальная аналитика. Т.1, ч.2. Сывтывкар, 1991. С. 26-29.

15. Маркс К., Энгельс Ф. Процесс производства капитала. Книга первая. Соч. 2-е изд. Т.23. С. 227.

16. Рабочая книга социолога. М.: Наука, 1983. С. 8.

17. Лукман Н. Теория общества. Сборник. М., 1999. С. 196.

18. Смирнов П.И. Социология личности. СПб, 2001. С. 22.

19. Константинова Л.С. Социальная политика: штрихи к социологической концепции // Социс. 2005. №2. С. 36-43.

20. Смелзер Н. Социология, 1994. С. 8.

21. Бороноев А.О., Смирнов П.И. О понятиях «общество» и «социальное» // Социс. 2003. №8. С. 3-11.

22. Социальные технологии. Толковый словарь / Под ред. Л.Я. Дятченко, В.Н. Иванова. М.-Белгород: «Луг», 1995. С. 241.

23. Никитин В.А Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов. Учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. С. 236.

SPECIFICITY OF «SOCIAL» IN CATEGORY TERMS OF SOCIAL WORK

© 2013

L.L. Mekhrishvili, doctor of Social Sciences, professor of the department «Sociology and social service»

Tyumen State Oil and Gas University, Tyumen (Russia), mll@tsogu.ru

УДК 316.4

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ И ДЕТЬМИ, ОСТАВШИМИСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

© 2013

А.Ю. Нагорнова, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части

ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», Тольятти (Россия), rq-georg@rambler.ru

Е.Е. Вагина, методист

ОГБОУ ДПО «Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», Ульяновск (Россия)

Оказание помощи детям, по разным причинам оставшимся без попечения родителей, является важнейшим направлением социальной политики государства. Содержание социальной работы с этой категорией детей определяется приоритетами государственной политики.

Нормативно-правовые акты Российской Федерации приняты в полном соответствии с подписанными и признанными ею международными документами. Основными из них являются: «Декларация прав человека и гражданина» (1948); «Декларация прав ребенка» (1959); «Конвенция о правах ребенка» (1989). В частности, в принятой ЮНЕСКО «Конвенции прав ребенка», направленной на обеспечение полноценного развития его личности во всех уголках Земли, утверждается: «Ребенок, который временно или постоянно лишен своего семейного окружения или который в его собственных интересах не может оставаться в таком окружении, имеет право на особую защиту и помощь, предоставляемые государством. Государства-участники в соответствии со своими национальными законами обеспечивают замену ухода за таким ребенком» (ст. 20).

Основополагающими документами в системе нормативно-правовой базы социального обслуживания детей сирот является Конституция Российской Федерации (в ст. 7 РФ провозглашена социальным государством, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека), Гражданский кодекс РФ, Семейный кодекс РФ. Государственная поддержка обеспечивается Федеральным законом РФ «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации», который определяет систему социальных служб, принципы, на которых основывается предоставление социальных услуг, требования к объемам и качеству социальных услуг, порядку их предоставления.

Непосредственно регулирующим вопросы оказания социальной помощи детям-сиротам законом является Федеральный закон «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (1996г., а также редакции 1998 и 2002гг.), который определяет общие принципы, содержание и меры государственной поддержки детей. Важную роль в оказании социальной помощи детям-сиротам играют указы Президента РФ «О первоочередных мерах по реализации Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей в 90-е годы» (1992г.), «О профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, защите их прав» (1993г.), «О мерах по предупреждению бродяжничества и попрошайничества» (1993г.).

Механизм реализации нормативно-правовой базы оказания помощи детям сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, включает постановления и распоряжения Правительства Российской Федерации, например, «Об утверждении типового положения об образовательном учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (1995г.). Это Типовое положение регулирует деятельность государственных, муниципальных образовательных учреждений. Для негосударственных образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, данное Типовое положение выполняет функции примерного. Важную роль в осуществлении социальной помощи детям-сиротам играют ведомственные акты (Министерства труда и социального развития, Министерства образования, МВД и т.д.), а также правовые акты субъектов Российской Федерации.

Основное содержание социальной работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, заключается в защите их прав, контроле за условиями их содержания, социальной реабилитации и адаптации, помощи в трудоустройстве и обеспечении жильем [3, 5, 6].

В целях защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в Российской Федерации проводится целенаправленная и планомерная работа по реализации федеральных законов и других нормативных актов, закрепляющих их права, выделяются из бюджетов необходимые средства на содержание этой категории детей в государственных учреждениях, выплачиваются пособия на детей, находящихся под опекой (попечительством), воспитывающихся у родственников, в приемных семьях.

Так, только в интернатных учреждениях комитетов образования и социальной защиты населения Москвы в настоящее время обучается и воспитывается около 3,5 тыс. детей-сирот. В органах опеки и попечительства районных Управ состоит на учете 10,5 тыс. детей в возрасте до 18 лет. Численность этих детей, особенно оставшихся без родительского попечения, ежегодно увеличивается, в связи с чем проблема социального сиротства и последующего жизнеустройства этих детей, охрана их жилищных прав приобретают особую актуальность.

Выпускники, имеющие в установленном законом порядке право на получение жилого помещения, по выходу из сиротских учреждений обеспечиваются жилищем: получают собственные жилые помещения или вселяются в ранее сохраненные за ними жилые помещения. Вместе с тем возврат выпускников государственных детских учреждений в ранее сохраненные за ними жилые помещения не способствует их нормальной дальнейшей жизни. Зачастую происходит возврат в асоциальную обстановку, к лицам, лишенным родительских прав, страдающим алкоголизмом, наркоманией, ведущим аморальный образ жизни, психически больным, а также в жилые помещения, не отвечающие санитарным и техническим требованиям. Для некоторых детей это заканчивается трагически.

Пользуясь тем, что выпускники государственных детских учреждений в первые годы выпуска не адаптированы к условиям самостоятельной жизни, а получаемая выпускником заработная плата не дает возможности оплачивать полностью расходы по содержанию жилого помещения, криминальные элементы, недобропорядочные лица путем обмана и злоупотребления доверием сирот добиваются совершения ими сделок по обмену, приватизации и последующему отчуждению занимаемых жилых помещений или ухудшению их жилищных условий. Все это ведет к росту числа лиц, утрачивающих постоянное место жительства, занимающихся бродяжничеством, попрошайничеством и совершением правонарушений.

Для того чтобы кардинально изменить сложившуюся ситуацию и улучшить решение названных проблем в соответствии с законодательством РФ Правительством Москвы и региональными органами самоуправления была разработана программа мер по обеспечению прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выпускников детских домов, домов-интернатов, школ-интернатов и мероприятий по их социальной адаптации в обществе.

Данная программа в области *обучения, воспитания и психолого-педагогической реабилитации в учреждениях образования и социальной защиты населения* включает в себя следующие меры:

- Соблюдение действующего законодательства РФ по защите прав детей-сирот на образование, медицинское обслуживание, жилье и профессиональное обучение, а также защиту прав и законных интересов в период нахождения на полном государственном обеспечении.

- Своевременные выплаты в установленных размерах денежных пособий, стипендий, пенсий, компенсаций и других социальных выплат, предусмотренных законодательством РФ.

- Бесплатный проезд на городском, пригородном транспорте (кроме такси), а также бесплатный проезд в период каникул к месту жительства и обратно к месту учебы детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в период обучения во всех типах образовательных учреждений.

- Предоставление в первоочередном порядке бесплатного отдыха и оздоровления детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, с учетом состояния здоровья и медицинских показаний в период обучения и по окончании соответствующих учреждений.

- Развитие служб психолого-педагогической поддержки детей-сирот в учреждениях интернатного типа, внедрение положительного опыта и новых методик психологической адаптации детей-сирот и тестирование степени подготовленности к самостоятельной жизни.

- Своевременную (по окончании интернатов) передачу информации о выпускниках, имеющих отклонения в психическом развитии, в психоневрологические диспансеры и другие лечебные учреждения по месту выделенной жилой площади.

- Меры по повышению уровня информированности воспитанников детских домов, домов-интернатов и школ-интернатов по основам жилищного, гражданского, брачно-семейного законодательства, а также основных конституционных прав и обязанностей.

- Проведение на базе городских и районных центров социальной защиты семьи и детей обучающих семинаров и переподготовки работников социальных служб, интернатных учреждений по социально-правовым вопросам защиты прав детей.

- Комплекс мер, направленных на улучшение профессиональной ориентации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, развитие их творческих способностей, воспитание их в духе уважения к труду и навыков самостоятельной жизни.

- Предоставление данной категории граждан одежды, обуви, мягкого инвентаря, оборудования, предметов быта первой необходимости, которыми обеспечиваются воспитанники по окончании интернатного учреждения за счет бюджетных средств.

В области *профессиональной ориентации и трудоустройства* детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, предусматривается:

- Оказание содействия в трудоустройстве выпускникам из числа детей-сирот – бывших воспитанников детских домов и школ-интернатов, в т.ч. по окончании профессионального обучения.

- Заключение на конкурсной основе договоров с предприятиями по сохранению имеющихся и созданию новых рабочих мест для трудоустройства безработной молодежи, в первую очередь выпускников детских домов, домов-интернатов и школ-интернатов.

- Содействие профессиональной подготовке и обучению выпускников детских домов, школ-интернатов, домов-интернатов на базе образовательных учреждений в соответствии с заключенными договорами на профессиональное обучение безработных граждан.

- Осуществление профессиональных консультаций и психологического сопровождения в период трудоустройства выпускников детских домов, домов-интернатов и школ-интернатов, обратившихся в службу занятости.

- Осуществление диагностики детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на их профессиональную пригодность с учетом состояния здоровья. Особое внимание при этом обращается на выпускников, имеющих отклонения в психическом развитии (с участием специалистов-психиатров).

- Создание новых специальных рабочих мест для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и предоставление льгот предприятиям, осуществляющим квотирование рабочих мест указанной категории граждан.

- Содействие выпускникам сиротских учреждений в получении высшего образования и выделение в государственных высших и средних специальных учебных заведениях квоты для этих абитуриентов.

- Выплата пособий по безработице и стипендии в установленном размере детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, зарегистрированных в органах занятости и впервые ищущим работу либо получающим новую специальность.

- Рассмотрение вопроса о доплате к заработной плате до среднего городского уровня трудоустроенным на предприятия и в организации выпускникам детских домов, домов-интернатов, школ-интернатов (до достижения ими 23 лет).

При *обеспечении* детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей *жилой площадью* предполагается реализация следующих мер их социальной поддержки:

- Заблаговременное составление списков выпускников детских домов, домов-интернатов и школ-интернатов, нуждающихся в предоставлении жилой площади.

- Своевременное обеспечение благоустроенным жильем детей-сирот – бывших воспитанников детских домов, домов-интернатов и школ-интернатов.

- Контроль за своевременным внеочередным предоставлением жилых помещений гражданам из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в соответствии с действующим законодательством РФ.

- Своевременное извещение администрации интернатных учреждений образования и социальной защиты, опекунов, попечителей обо всех изменениях, происходящих с жилыми помещениями, закрепленными за детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, и запрос согласия законных представителей несовершеннолетних граждан на изменение их жилищных условий.

- Усиление контроля за деятельностью учреждений по обеспечению жилыми помещениями детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, своевре-

менной и качественной подготовкой документов на получение жилых помещений выпускниками в соответствии с установленными требованиями и действующими нормативными документами.

- Регистрация по месту жительства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с которыми заключены договоры безвозмездного пользования жилыми помещениями.

В области *социальной поддержки и адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к условиям самостоятельной жизни* предусматриваются следующие меры:

- Организация социального патроната бывших выпускников интернатных учреждений в возрасте до 23 лет на базе действующих центров (отделений) социальной помощи семье и детям.

- Формирование банка данных выпускников интернатных учреждений образования и социальной защиты для осуществления над ними социального патронажа.

- Проведение психолого-педагогической коррекции и поддержки выпускников в вопросах семейной жизни, воспитания собственных детей и других ситуациях в психологических и медико-социальных центрах.

- Оказание адресной социальной поддержки в период нахождения в трудной жизненной ситуации либо в связи с невозможностью преодоления возникших проблем самостоятельно по объективным причинам.

- Принятие мер по защите имущественных и личных неимущественных прав и интересов выпускников, оказание им консультативной, юридической и иной необходимой помощи.

- Проведение благотворительных акций для бывших воспитанников детских домов, домов-интернатов и школ-интернатов.

- Проведение обязательной диспансеризации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, при выходе из интернатных учреждений и до достижения ими 23 лет.

- Предоставление методического пособия в помощь выпускникам учреждений системы образования и социальной защиты об их правах и дополнительных гарантиях, а также учреждениях и организациях, куда они могут обращаться для решения различных жизненных вопросов.

В целом технология постинтернатной адаптации воспитанников детских домов является очень важной проблемой, т.к. переход от периода детства к периоду взрослости сложен для любого ребенка, а тем более сироты, который вырос в детском учреждении на полном государственном обеспечении в специфическом, полу изолированном мире, соприкасающимся с реальностью только отдельными сторонами. Данному переходу может помочь создание в рамках интернатного учреждения социально-психологической службы, целью которой является создание у детей-сирот среды общения, положительных ценностных представлений, помощь в трудоустройстве, проведение работы по преодолению тяги к негативному образу жизни [1, 2, 4].

В последнее десятилетие в разных регионах России были организованы разные модели таких служб, проанализированы их положительные и отрицательные результаты деятельности.

Программа постинтернатной адаптации включает следующие задачи:

1) оказание социальной и психологической помощи бывшим воспитанникам детских домов на начальном этапе их самостоятельной жизни;

2) защита прав и интересов выпускников детских домов;

3) сбор статистических материалов, характеризующих постинтернатную жизнь воспитанников;

4) вскрытие причин неуспеха их самостоятельного обустройства в жизни;

5) разработка предложений по социально-педагогической коррекции опыта воспитанников с целью их подготовки к позитивному жизненному выбору.

Перечисленные технологии социальной работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, призваны обеспечить качественное улучшение услуг в сфере здравоохранения, образования и ЖКХ, а также сконцентрировать усилия государственных органов власти на сбережении человеческого потенциала. Но, несмотря на то, что в данной области происходят заметные позитивные изменения, проблема формирования личности ребенка в условиях закрытого учреждения остается весьма острой и актуальной. Исследования показывают, что лишение материнской заботы ведет к задержке развития ребенка и может проявляться симптомами психических и физических заболеваний. Изоляция ребенка от матери от 0 до 3 лет обычно приводит к тяжелым последствиям для интеллекта и личностных функций, которые не поддаются исправлению. Постоянная смена микросоциальной среды (дом ребенка - дошкольный детский дом - детский дом для детей школьного возраста) наносит существенный ущерб психике ребенка, ухудшает его здоровье. Дети, воспитывающиеся в интернатных учреждениях, в своем большинстве отстают от сверстников в психофизическом развитии. Они позже начинают ходить и говорить, чаще болеют, хуже учатся. Только 20% воспитанников сиротских учреждений могут учиться по программам массовых школ. Отечественная система воспитания в сиротских учреждениях основана на том, что дети, как правило, живут и учатся в одном и том же учреждении. Эта «прикованность» к одному месту, изолированность детских домов усиливают зависимость детей от учреждения и не способствуют формированию навыков самостоятельной жизни.

Как отмечает А.Н. Овчинников, адаптация одиноких, лишенных родительского попечения и внимания молодых людей - как детей, так и подростков - носит проблемный характер на личностном и общественном уровне. Это во многом обусловлено их жизненным опытом, реальной социальной практикой: безнадзорность, бродяжничество, неадекватным воспитанием в детском доме и др. Гармоничное «вхождение» сироты в общество по окончании интернатного учреждения и по достижении своего совершеннолетия напрямую зависит от знаний, умений и навыков строить социальные отношения, полученных в процессе его социализации. На процесс социализации детей-сирот оказывает влияние система социальной защиты, сложившаяся в настоящее время. Однако, наблюдения показывают, что прежние формы и методы социальной поддержки оказываются неэффективными в современных условиях. Система социальной защиты не защищает сироту в необходимой мере и не обеспечивает надлежащих условий для его развития [7].

Вместе с тем в современной России ситуация усугубляется продолжающимися трансформациями, влияние которых сказывается прежде всего на семье, принимающей на себя основное влияние системных преобразований. По мнению В.И. Жукова, не все семьи успешно адаптируются к новым социально-экономическим реалиям жизни в стране. Этим, а также особенностями демографической ситуации России во многом обусловлен процесс роста числа неполных семей, распространение детской безнадзорности и беспризорности, социального сиротства [8].

В целом, социальная работа с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, требует системного комплексного подхода с учетом всех субъек-

тов защиты прав детей - органов опеки и попечительства, действующих в регионах институтов уполномоченного по правам ребенка, комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав, управлений социальной защиты населения, Фонда для детей, попавших в трудную жизненную ситуацию и т.д. При этом возрастает роль социальных работников, различных служб помощи населению, призванных отрегулировать механизмы взаимоотношений ребенка-сироты с социальной средой благодаря своей профессиональной компетенции.

Осмысленное, личностно ориентированное взаимодействие определяет особую роль социальных работников, создающих условия для успешной адаптации детей-сирот в современном мире, способствующих формированию у данной категории нуждающихся необходимых знаний и навыков, активной жизненной позиции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Еремина Л.И., Нагорнова А.Ю., Кайзер Н.Ю., Куликова О.В., Плахина Л.Н. Профилактика алкоголизма на уровне семьи: техники организации совместной творческой деятельности и социального взаимодействия // Современные проблемы науки и образования. 2012. №6. С. 709.

2. Нагорнова А.Ю. Исследование эффективности технологии социального консультирования в работе с созависимыми членами семей алкоголиков // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. №12. С. 38.

3. Нагорнова А.Ю. Основы теории и технологии социальной работы: учебное пособие. Saarbrücken, 2012. 269с.

4. Нагорнова А.Ю. Применение технологий социальной коррекции и социальной адаптации с созависимыми членами семей алкоголиков (из опыта работы Ульяновской областной клинической наркологической больницы) // Фундаментальные исследования. 2012. № 11-6. С. 1437-1440.

5. Нагорнова А.Ю. Тексты по истории социальной работы : справочное пособие для студентов. Ульяновск, 2012. 192с.

6. Нагорнова А.Ю. Экзаменационные ответы по технологии социальной работы: учебно-методическое пособие по подготовке к государственному академическому экзамену для студентов по специальности «Социальная работа». Ульяновск, 2006. 96с.

7. Овчинников А.Н. Педагогические условия социальной реабилитации детей-сирот в воспитательной системе школы-интерната: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 Тула, 2002.

8. Социально-педагогические технологии семейного устройства и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Учеб.-метод. пособ. / Под ред. Г.И. Климантовой. М.: Изд-во РГСУ, 2008. 192с.

MODERN TECHNOLOGY SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL WORK WITH ORPHANS AND CHILDREN WITHOUT PARENTAL CARE

© 2013

A.Yu. Nagornova, Ph.D., associate professor, senior researcher of scientific research

Togliatti state university, Togliatti (Russia), rq-georg@rambler.ru

E.E. Vagina, methodist

Ulyanovsk Institute training and retraining of educators, Ulyanovsk (Russia)

УДК 376.2

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ

© 2013

А.Ю. Нагорнова, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части
ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», Тольятти (Россия), rq-georg@rambler.ru
Т.А. Макарова, преподаватель
ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», Ульяновск (Россия)

Под социокультурной реабилитацией инвалидов следует понимать комплекс мероприятий и условий, позволяющих им адаптироваться в стандартных социокультурных ситуациях: заниматься посильной работой; находить и использовать нужную для практической деятельности и развлечений информацию; адекватно участвовать в ситуациях общения и пользования доступными средствами массовой информации, книгами; ухаживать собой, словом, расширять свои возможности интеграции в обычную социокультурную жизнь.

Исследователи выделяют следующие основные направления социокультурной реабилитации инвалидов:

1) просветительское, целью которого является устранение недостатков существующего отношения общества к инвалидам и инвалидов к обществу, изменение нравов, политики, быта, ментальности в данной сфере межличностных и социальных отношений;

2) досуговое, целью которого является организация и обеспечение досуга для удовлетворения духовных и физических потребностей инвалидов путем содержательного наполнения свободного времени инвалидов и членов их семей;

3) коррекционное, целью которого является полное или частичное устранение или компенсация ограничений жизнедеятельности и развития личности по состоянию здоровья, а также вследствие педагогических и воспитательных упущений [1, 4, 6, 7]. При этом следует выделить:

- коррекционно-воспитательное воздействие, включающее в себя привитие социальных норм, под которыми подразумеваются установленные обществом правила и устойчивые формы социального взаимодействия людей на уровне макро- и микроколлективов [2, 3, 5, 8];

- коррекционно-развивающее воздействие, ориентированное на всестороннее, целостное развитие личности, что подразумевает активное освоение богатств культуры и саморазвитие творческой личности;

- коррекционно-образовательное, которое ориентировано на повышение образованности индивида;

- познавательное воздействие, ориентированное на приобретение инвалидами знаний, понятий о реальных явлениях, осознании окружающего их мира, связи с окружающими людьми, использовании знаний в практической деятельности с целью преобразования мира;

- эмоционально-эстетическое воздействие, ориентированное на эстетическое освоение человеком мира, сущности и творчества по законам красоты. Эмоциональ-

ная составляющая позволяет получать удовольствие, что существенно изменяет образ жизни человека [9].

Оценивая накопленный опыт учреждений социальной защиты населения и культуры, их возможности содействия инвалидам в налаживании социальных связей, организации содержательного досуга, выявлении и развитии творческих способностей, удовлетворении их эстетических интересов и самоутверждении, социокультурную реабилитацию следует рассматривать как важное направление социальной реабилитации инвалидов (на основе социально-средовой ориентации).

Реабилитационная роль сферы культуры в Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» не определена. Однако целесообразность включения ее в эту систему обусловлена как значимостью культурных ценностей для развития и самореализации личности, провозглашенной в Основах законодательства Российской Федерации о культуре, так и практикой работы с инвалидами значительного числа учреждений культуры. В этом убеждает и опыт развитых стран.

Одним из важнейших положений социокультурной реабилитации инвалида является ориентация на независимый образ жизни. Основным системообразующим фактором при этом становится понятие социальной независимости инвалида, которое подразумевает достижение им максимально возможного уровня самостоятельного участия в культурно-досуговой деятельности. Более того, социокультурная реабилитация позволяет использовать инвалидам свой потенциал не только для личной пользы, но и для блага своего ближайшего окружения.

По мнению В.И. Ломакина, нецелесообразно ожидать, что можно разработать способы социокультурной реабилитации, использование которых приведет к полной интеграции каждого инвалида в обычную социокультурную жизнь. Но предпринимать соответствующие усилия следует, поскольку любое расширение сферы самостоятельности в отношениях со средой оказывается во благо как самому инвалиду, так и окружающим его людям [9].

Основными психофизическими отклонениями в становлении личности инвалидов можно считать:

- нарушения сенсорного, двигательного, когнитивного характера, обуславливающие понижение возможностей обучения и социализации;

- снижение сенсорно-моторного развития, сдерживающее формирование предметно-практической деятельности;

- нарушение эмоционально-волевой сферы, приводящей к нарушению общения, снижению психоэмоционального контроля, преобладанию негативных эмоций и психоэмоциональных состояний и проявлений снижения регуляторных и контролирующих действий;

- ограничения взаимодействия с окружающей и социальной средой, приводящие к фрустрациям (неудовлетворенности потребностей в социальных контактах и во взаимодействиях с социальным окружением).

Инвалидам, имеющим двигательные нарушения, свойственны следующие симптомы, указывающие на необходимость создания специальных коррекционных условий: нескоординированность движений, навязчивые движения - паразиты, недостаточность физических сил (мышечная слабость), нарушения равновесия (церебральная патология), уменьшение амплитуды движений, снижение контроля за двигательными актами, создающими проблемы при передвижении в пространстве, выполнении предметно-практических действий, трудность в овладении продуктивными видами деятельности и спортивно-двигательными актами.

У лиц с сенсорными нарушениями наблюдаются проблемы с получением зрительной или слуховой информации. Так, у лиц с нарушением зрения наблюдаются:

- нарушение зрения: снижение остроты зрения, четкости видения, снижение скорости переработки информации, нарушение глазодвигательных функций, бинокулярности, стереоскопичности, выделение цветности, контрастности и количества признаков и свойств при симультанном восприятии объектов и др.;

- неполнота, неточность, фрагментарность, замедленность, обедненность предметных представлений и ориентировки в пространстве;

- обедненность представлений и образов предметов, снижение уровня чувственного опыта, определяющего содержание образов мышления, речи и памяти, замедление хода развития всех познавательных процессов;

- нарушение двигательной сферы, трудности зрительно-двигательной ориентации, приводящей к гиподинамии и затем снижению функциональных возможностей организма, нарушение мобильности;

- нарушение эмоционально-волевой сферы, проявляющееся в неуверенности, скованности, снижение познавательного интереса, проявлении беспомощности в различных видах деятельности, социальных коммуникациях, снижение желаний к самопроявлению и возникновение большей зависимости от помощи и руководства окружающих людей.

Для инвалидов с нарушением слуха главным препятствием является овладение речью, ее смысловой соотнесенностью с признаками и свойствами предметного мира, возникает проблема общения, передачи и приема информации [9].

Все это обуславливает трудности взаимодействия с окружающим миром, а социальные проявления в своем развитии у неслышащих значительно сдерживаются и имеют обедненный характер. Это предопределяет сужение социальных контактов и ограничивает свободу общения.

В основе культурно-досуговой деятельности, направленной на реабилитацию инвалидов, лежат три исходные начала:

- личность самого инвалида в ее многообразии;

- отношения и контакты инвалида с окружающей средой и, прежде всего, с семейной микросредой, учебным, трудовым коллективом, знакомыми и друзьями;

- культурно-досуговые формы и методы, призванные активно влиять на личность инвалида, на его социальную реабилитацию и статус в обществе.

Используемые учреждениями культуры культурно-досуговые формы могут оказывать значительное влияние на социальные установки, ценностные ориентации (мировоззренческие, нравственные, профессиональные и др.), на структуру общения, формы и способы организации образа жизни инвалидов и их семей, усиливать тенденции к индивидуализации их стиля жизни, быта, досуга.

Занятие искусством, творчеством является мощным средством, способствующим интеграции инвалидов в общество. Если человек не нашел свой путь самостоятельно, то сможет это сделать в коллективе (любительском объединении, кружке, спортивной команде и др.). Элементом реабилитации здесь является процесс нахождения себя, своего места в коллективе, осознание собственной значимости для каждого его члена.

Традиционный подход учреждений культуры к досуговой деятельности инвалидов как к чисто развлекательному, сугубо рекреативному явлению себя исчерпывает. Досуговые занятия инвалидов с различными физическими дефектами важно рассматривать как самостоятельную сферу их деятельности, благодаря которой обеспе-

чивается целостное творческое воспроизводство личности инвалида, актуализация ее интеллектуального, культурного, физического, волевого потенциала.

Принципиально новым явлением в организации культурно-досуговой деятельности инвалидов следует рассматривать слияние социокультурных технологий с технологиями коррекционно-компенсаторной работы, способствующее формированию у инвалидов специальных социально-адаптивных знаний, навыков и умений, а также значительно повышающее эффективность их социального развития и самоутверждения в обществе.

Программа социокультурной реабилитации предполагает прохождение инвалидом двух стадий. На первой из них инвалиды занимаются в группах адаптации, предназначенных для слабо адаптированных инвалидов и ориентированных на то, чтобы в привлекательной форме побуждать их к активному использованию, развитию тех навыков, которые были приобретены в ходе лечения. Для этого могут быть использованы игровые методы, арттерапия с обязательной ориентацией на максимально возможную приближенность к реальным условиям.

Об окончании этой стадии можно судить по той степени свободы, с которой инвалиды используют полученные знания и навыки в узких пределах игр и художественной самодеятельности, имеющих терапевтическую направленность. В случае адекватного владения ими следует переход к следующей стадии - обучающей. На этой стадии происходит целенаправленное распространение приобретенного практического опыта на другие области образа жизни.

Все стадии должны различаться по организационным формам реабилитации, отмечающим продвижение индивида от болезни к обычной жизни. Если на первой стадии он получает необходимое восстановительное лечение в медицинских учреждениях, то на второй - инвалидам рекомендуются комплексные реабилитационные центры с социокультурной ориентацией, а в их рамках - адаптационные группы, которые могут быть организованы в форме кружков, художественных коллективов, творческих мастерских, студий и т.д.

Использование каждого типа стратегии в рамках реабилитационных структур имеет свои социальные последствия с точки зрения интеграции инвалидов в обычную социокультурную жизнь. Искусственное создание для инвалидов игровых условий, а также чрезмерный медицинский акцент на дефекте не обеспечивают их социокультурной реабилитации.

Ориентация на культурно-досуговую деятельность должна включать меры, направленные на выработку у инвалидов навыков самообслуживания, самостоятельной - насколько позволяет дефект - организации собственной жизненной среды. Приобретаемые знания и навыки должны быть привязаны к решению повседневных жизненных задач, а не уводить от обыденной реальности. Такой подход гарантирует адекватную социальную адаптацию инвалидов, их интеграцию в обычную социокультурную жизнь, расширение области самостоятельности в отношениях с окружением. Результаты его полезны как для самих инвалидов, так и для их близких, поскольку делают их более независимыми друг от друга.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Левагина А.Ю. Педагогическая коррекция психических состояний в профессиональной подготовке социальных работников. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Ульяновск, 2001.

2. Нагорнова А.Ю. Готовность будущих педагогов к применению специальных умений и навыков коррекции психических состояний учащихся // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. Т.45. №1. С. 174-178.

3. Нагорнова А.Ю. Коммуникативно-организационный критерий готовности будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2011. №3. С. 138-145.

4. Нагорнова А.Ю. Личностно-профессиональная готовность будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. №1. С. 271-275.

5. Нагорнова А.Ю. Мотивационный критерий готовности будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. №105. С. 36-42.

6. Нагорнова А.Ю. Особенности профессиональной подготовки будущего педагога к коррекционной педагогической деятельности с учащимися // Современные проблемы науки и образования. 2012. №2. С. 127.

7. Нагорнова А.Ю. Условия профессиональной подготовки будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. №3. С. 223-230.

8. Нагорнова А.Ю. Формирование готовности студентов педагогического вуза к коррекции психических состояний учащихся : монография. Ульяновск, 2012.

9. Социокультурная реабилитация инвалидов: Метод. рекомендации /М-во труда и соц. развития РФ; Рос. ин-т культурологии М-ва культуры РФ; Под общ. ред. В.И. Ломакина и др. М., 2002. 144с.

MAIN AREAS SOCIOCULTURAL REHABILITATION

© 2013

A.Yu. Nagornova, Ph.D., associate professor, senior researcher of scientific research
Togliatti state university, Togliatti (Russia), rq-georg@rambler.ru
T.A. Makarova, teacher
Ulyanovsk state pedagogical university named I.N. Ulyanov, Ulyanovsk (Russia)

УДК 364

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© 2013

М.С. Попова, старший преподаватель кафедры теории и методики социальной работы
ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», Красноярск (Россия), palchevskaya_ms@mail.ru

В настоящее время современная школа претерпевает изменения, меняется не только образовательный процесс и система взаимодействия учащихся и учителей, но и сами дети, а также специфика проблем, с которыми приходится сталкиваться. Изменения, происходящие в обществе, не могут не отражаться на детях, подростках и их семьях, это касается влияния информатизации, некоторых изменений в системе ценностей, возрастающей учебной и психологической нагрузке, социально-экономической нестабильности.

Общеобразовательная школа как институт и сфера социальной работы имеет свою специфику:

- во-первых, именно в школе ребенок проводит большую часть времени;
- во-вторых, школа – это один из главных институтов социализации ребенка;
- в-третьих, школа – это не только среда, где ребенок получает знания, умения, навыки, но и место, где происходит становление системы ценностей, освоение социальных ролей, а также появляется возможность проявлять себя во внеурочной деятельности;
- в-четвертых, среда, где происходят основные кризисные периоды развития личности ребенка.

Данные особенности позволяют говорить о том, что работа, проводимая в школе, должна осуществляться на профессиональном уровне, отвечать потребностям и изменениям, происходящим в обществе.

На сегодняшний день в рамках общеобразовательных учреждений оказанием всесторонней помощи и защиты занимаются такие специалисты, как заместитель директора по воспитательной работе, заместитель директора по социально-правовым вопросам, социальный работник, социальный педагог, психолог, инспектор по делам несовершеннолетних, Уполномоченный по правам ребенка, Уполномоченном по защите прав участников образовательного процесса.

В литературе отмечается, что основная цель социальной работы в школе – обеспечить учащимся благополучное социальной развитие при получении ими начального общего (1-4 класс), основного общего (4-9 класс) и среднего (полного) образования (10-11 класс). В соответствии с данной целью, в качестве основных задач социальной работы в школе могут быть выделены:

- контроль динамики посещаемости школы учащимися, их успеваемости, материального и социального положения;
- выявление и содействие устранению причин девиантного и деликвентного поведения учащихся, а также иных причин социального неблагополучия;
- посещение семей, диагностика положения ребенка в семье, школе, классе;
- оказание помощи и поддержки родителям при переводе ребенка в другое учебное заведение;
- защита прав детей, являющихся представителями национальных меньшинств, беженцами или переселенцами;
- пресечение случаев жестокого обращения с детьми;
- развитие в детях и подростках способности принимать решения, а также готовности принять на себя ответственность [1, с. 516-518].

Таким образом, цель социальной работы в школе – содействие в преодолении трудностей, препятствующих нормальной социализации учащихся и реализации их прав. Следует также отметить, что социальная работа в школе направлена на содействие в реализации права ребенка на образование. Приоритетом работы является профилактика социального неблагополучия и негативных проявлений в образовательной среде.

В общеобразовательных учреждениях социальная работа реализуется по основным направлениям – социально-педагогическая работа с социально незащищенными категориями населения, профилактика негативных проявлений учащихся и в отношении учащихся, а также развитие личностного и образовательного потенциала учащихся.

Среди одного из направлений социальной работы в школе является работа с детьми, имеющими те или иные отклонения в состоянии здоровья. Согласно ст. 79 Федерального закона от 29.12.2012№ 273-ФЗ (ред. от 25.11.2013) «Об образовании в Российской Федерации» закрепляются особенности организации получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [2]. Образование таких детей может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах, а также предоставляется возможность обучения на дому.

Организация надомного обучения таких детей ставит задачу освоения образовательных программ в рамках государственного образовательного стандарта учащимися, которые по причине болезни не могут обучаться в образовательном учреждении.Основанием для обучения на дому является справка из лечебного учреждения, индивидуальная программа реабилитации, заявление родителей или законных представителей, далее пишется ходатайство в районное Управление образования, на основании которого принимаются приказ Управления образования и приказ директора школы. На основании учебного плана надомного обучения, утвержденного директором школы, составляется расписание занятий, которое согласуется с родителями детей-надомников. Важно отметить, что необходимо стремиться к инклюзивному образованию, где дети-инвалиды смогут обучаться совместно с другими учащимися, это будет способствовать их адаптации, социализации и создавать условия для развития, общения и интеграции в социум.

В процессе обучения в школе одним из важных направлений является социально-психологическое сопровождение. В Муниципальном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа №5» г.Абакана организована работа социально-психологической службы, цель работы которой содействие в создании социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности обучающихся и обеспечивающее психологические условия для охраны здоровья и развития личности учащихся, их родителей, педагогических работников и других участников образовательного процесса.Деятельность Службы основывается на реализации основных направлений:

- психопропаганда;
- психопрофилактика;
- психодиагностика;
- психокоррекция.

Цель реализации данных направлений – это своевременное выявление внешних и внутренних факторов, влияющих на развитие личности. По полученным результатам ведется коррекционно-развивающая работа, целью которой является коррекция отклонений в личностной сфере, интеллектуальной сферы. Основными формами работы являются дискуссии, обучение приемам саморегуляции, самоконтроля. Совместно с педагогами проводятся занятия по развитию познавательной сферы учащихся (внимание, память и др.), проводится консультирование, которое в основном носит индивидуальный характер [3]. Через организацию социально-психологической службы в образовательном учреждении решаются не только вопросы психодиагностики и психокоррекции, но и уделяется внимание профессиональному самоопределению школьников.

Так, особое внимание следует уделять профориентационной работе как важнейшему этапу профессиональной социализации личности подрастающего поколения, сейчас этот вопрос особенно актуален, примером может служить проект Страте-

гии развития профессиональной ориентации населения в Красноярском крае до 2020 года. К сожалению, пока процесс профессионального выбора молодежи происходит стихийно, что выливается в неудовлетворенность профессиональным положением, отсутствием профессиональной самореализации. Школа – это социальный институт, который имеет возможности для разнообразной профессиональной помощи ученикам через проводимую работу по профессиональной ориентации, организацию «Ярмарок вакансий», профессиональные пробы, тестирования и др. В Муниципальном образовательном учреждении «Гимназия №9» г.Красноярска профориентационная работа строится на предоставлении школьникам разнонаправленных курсов, элективов, задача которых – ознакомление с миром профессий и областей профессиональной деятельности, основная цель – содействие в профессиональном самоопределении. Поэтому в гимназии учащиеся всех классов среднего и старшего звена имеют возможность выбора факультативных занятий на основе добровольного выбора и путем мониторинга склонностей и предпочтений учащегося. Среди одной из основных проблем в образовательных учреждениях является отсутствие специалиста, который бы занимался реализацией профессиональной ориентации.

Следующим направлением социальной работы в школе является профилактика социальных девиаций среди несовершеннолетних: правонарушений, алкоголизма и наркомании, безнадзорности и беспризорности. Во исполнение Федерального закона от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», Федеральный закон от 23.02.2013 N 15-ФЗ «Об охране здоровья граждан от воздействия окружающего табачного дыма и последствий потребления табака», Закона Красноярского края от 31.10.2002 № 4-608 «О системе профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»и решения соответствующих задач в образовательных учреждениях создаются Советы профилактики.Целями деятельности Совета, в соответствии с Положением о Совете по профилактике правонарушенийсреди несовершеннолетних МБОУ ОУ «гимназия №9» г.Красноярска являются:

- формирование законопослушного поведения и здорового образа жизни обучающихся;

- профилактика девиантного и асоциального поведения обучающихся, социальная адаптация и реабилитация обучающихся группы «социального риска» [4, с. 3].

Профилактический совет призван объединить усилия педагогического, ученического коллективов, родительской общественности, социально-педагогической и психологической службы школы в создании единой системы по профилактике безнадзорности, наркомании и правонарушений в школе, координировать действия педагогического коллектива с работой районных структур и общественных организаций, работающих с детьми и подростками, реализуя свои функции в деятельность данного координационного органа включено максимальное число субъектом профилактики в рамках образовательного учреждения.

Задача защиты прав и законных интересов ребенка решается и в таком органе самоуправления как Родительский комитет. Согласно Положению о Родительском комитете к основным задачам относится:

- содействие администрации:

1) в совершенствовании условий для осуществления образовательного процесса, охраны жизни и здоровья обучающихся, свободного развития личности;

2) в защите законных прав и интересов обучающихся;

3) в организации и проведении общешкольных мероприятий.

- организация работы с родителями (законными представителями) обучающихся школы по разъяснению их прав и обязанностей, значения всестороннего воспитания ребенка в семье [5, с. 1].

Согласно Уставу муниципального общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №40 г. Томска в состав Родительского комитета входят представители родителей (законных представителей) обучающихся, по одному от каждого класса, состав которых избирается ежегодно на классных родительских собраниях в начале учебного года. Из своего состава Родительский комитет избирает председателя. Для координации работы в состав Родительского комитета входит заместитель директора Учреждения по воспитательной работе. Родительский комитет работает по разработанным и принятым им регламенту работы и плану. О своей работе Родительский комитет отчитывается перед общим родительским собранием Учреждения не реже двух раз в год. Срок полномочий Родительского комитета - один год.

Основными задачами Родительского комитета являются:

- содействие администрации общеобразовательного учреждения:

1) в совершенствовании условий для осуществления образовательного процесса, охраны жизни и здоровья обучающихся, свободного развития личности;

2) в защите законных прав и интересов обучающихся;

3) в организации и проведении мероприятий с детьми.

- организация работы с родителями (законными представителями) обучающихся Учреждения по разъяснению их прав и обязанностей, значения всестороннего воспитания ребенка в семье [6, с. 16].

Представленные данные позволяют говорить о том, что Родительский комитет является одним из органов самоуправления, цель которого содействие школе и семье в получении начального, основного, среднего (полного) общего образования обучающимися, воспитания социально активной личности, сочетающей в себе гражданственность, высокие нравственные качества, свою индивидуальность.

Важную роль по защите прав и законных интересов выполняет Уполномоченный по защите прав участников образовательного процесса. Положением данная должность вводится в целях усиления гарантий защиты прав, свобод и законных интересов участников образовательного процесса, а также восстановления их нарушенных прав. Основными целями и задачами Уполномоченного являются:

- всемерное содействие восстановлению нарушенных прав участников образовательного процесса;

- оказание помощи законным представителям несовершеннолетних в регулировании взаимоотношений родителей с детьми в конфликтных ситуациях;

- обеспечение взаимодействия обучающихся, их родителей (законных представителей), семей, педагогических работников и других участников образовательного процесса по вопросам защиты их прав;

- содействие правовому просвещению участников образовательного процесса.

Уполномоченный рассматривает обращения участников образовательного процесса (обучающихся, педагогических работников, родителей (законных представителей несовершеннолетних), касающиеся нарушения их прав, связанных с осуществлением образовательного процесса [7]. Необходимо отметить, что данная деятельность имеет положительные результаты, рассмотрение жалоб и обращений позволяет взглянуть на проблемы с правовой точки зрения и защищать интересы детей, родителей и представителей педагогического коллектива, таким образом можно говорить о формировании правового пространства в общеобразовательной среде.

Представленный опыт социальной работы в общеобразовательных учреждениях, позволяет говорить о том, что реализация основных направлений социальной работы осуществляется через представительные органы школьного самоуправления, деятельность которых направлена на реализацию основных функций социальной работы.

Таким образом, можно отметить, что социальная работа в школе выполняет следующие функции:

- профилактическую – предупреждение негативных явлений в образовательной среде;
- диагностическую – изучение особенностей микросреды и постановка «социального диагноза»;
- правозащитную – защита прав и законных интересов учащихся;
- коммуникативную (посредничество) – установление необходимых внутренних и внешний социальных связей для оказания помощи нуждающимся;
- социально-педагогическую, социально-психологическую – оказание педагогической и психологической помощи, консультирование, коррекция взаимоотношений и т.д.

Исходя из вышеизложенного и имеющегося опыта, можно сделать вывод, что социальная работа в школе до сих пор не сложилась в единую систему. Несмотря на значимость проведения данной работы в системе образования, можно выделить проблемы ее организации. Во-первых, отсутствие четкого разграничения должностных обязанностей между социальным педагогом и социальным работником в школе; во-вторых, отсутствие правовых оснований для вмешательства школы в семью и отсутствие установленного объема для ее поддержки; в-третьих, сложность построение взаимоотношений между родителями, которые считают, что семейные проблемы, это нешкольная прерогатива; в-четвертых, загруженность специалистов; в-пятых, отсутствие слаженной работы в системе школьной социальной службы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Технологи социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: учебное пособие / Под ред. П.Д. Павленка. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006. С. 516-518.

2. Федеральный закон от 29.12.2012№ 273-ФЗ (ред. от 25.11.2013) «Об образовании в Российской Федерации»(с изм. и доп., вступающими в силу с 05.12.2013) // Собрание законодательства РФ. 2012. №53 (ч. 1). ст. 7598.

3. Официальный сайт МОУ «СОШ №5» г.Абакана. Режим доступа: http://school-5-abakan.narod.ru/social.htm (дата обращения: 12.12.2010).

4. Положениео Совете по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних МБОУ ОУ «Гимназия № 9». Красноярск, 2000. 7с.

5. Положение о Родительском комитете МБОУ ОУ «Гимназия №9». Красноярск, 2000. 4с.

6. Устав МОУ «СОШ №40» г.Томска. Томск, 2008. 23с.

7. Положение об Уполномоченном по защите прав участников образовательного процесса в МБОУ ОУ «Гимназия №9». Красноярск, 2011. 4с.

SOCIAL WORK IN A SECONDARY SCHOOL

© 2013

M.S. Popova, senior lecturer of the department «theory and methodology of social work»
Siberian Federal University, Krasnoyarsk (Russia), palchevskaya_ms@mail.ru

УДК 37.01

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РЕШЕНИЮ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ В ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2013

Е.Н. Приступа, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Социальная работа» социального института
ГБОУВПО «Московский городской педагогический университет», Москва (Россия), letoistra@yandex.ru

Воспитательное пространство профессионального образовательного учреждения формируется в разных векторах развития, одним из которых выступает добровольчество. Добровольчество, иначе волонтерская деятельность, характеризуется как воспитательный потенциал (инструмент, механизм) учреждения, как непрофессиональный вид социальной работы, как социально значимая деятельность личности для решения альтруистических задач по повышению качества общественного функционирования.

В рамках реализации ФГОС по направлениям подготовки социальных и педагогических специальностей Социального института ГБОУВПО «Московский городской педагогический университет» в 2013 году был реализован воспитательный проект «Волонтерский социальный корпус студенческой молодежи Москвы (ВСКСМ)», оцененный как социально значимый.

Программа проекта «Волонтерский социальный корпус студенческой молодежи Москвы (ВСКСМ)» (далее – Программа) ориентирована на среднесрочный период на 2013-2015 гг**.**

Программа включает комплекс правовых, нормативных, организационных, методических и информационных мероприятий по формированию активной жизненной социальной позиции студенческой молодежи московского мегаполиса, развитию социальной ответственности в отношении граждан, находящихся в социально уязвимом положении.

Данная Программа направлена на интеграцию взаимодействия профессиональных образовательных учреждений (средних и высших), учредителем которых выступает Департамент образования города Москвы.

Формирование и развитие практики волонтерского движения московской студенческой молодежи направлено, прежде всего, на внедрение непрофессиональных уровней социальной работы, социальной помощи, что способствует повышению значимости профессий социального работника, социального педагога, специалиста социально-культурной деятельности, специалистов гуманитарной сферы и др.

Волонтерская социальная деятельность(от лат.voluntarius –добровольно) – это 1) осуществление социальной помощи гражданам, находящимся в трудной жизненной ситуации (пожилой возраста, стойкая утрата здоровья и пр.); 2) безвозмездное предоставление социальных услуг; 3) форма гражданского участия, которая осущест-

вляется добровольно без расчёта на денежное вознаграждение; 4) непрофессиональный вид социальной работы (авторское определение).

Добровольцы – граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя, в том числе в интересах благотворительной организации *(ст. 5 Федерального закона от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях»).*

Волонтерский социальный корпус студенческой молодежи Москвы (ВСКСМ) – это объединение студенческой молодежи Москвы, обучающейся в средних и высших учебных профессиональных учреждениях, целью которого является оказание безвозмездной социальной помощи (социальных услуг) социально уязвимым группам населения, либо гражданам в трудной жизненной ситуации на добровольной основе (авторское определение).

Трудная жизненная ситуация – это ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина (инвалидность, неспособность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью, сиротство, безнадзорность, малообеспеченность, безработица, отсутствие определенного места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество и тому подобное), которую он не может преодолеть самостоятельно *(Федеральный закон от 10 декабря 1995 г. N195-ФЗ «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации»).*

Социальные услуги – действия по оказанию отдельным категориям граждан в соответствии с законодательством Российской Федерации, клиенту социальной службы помощи, предусмотренной настоящим Федеральным законом (в ред. Федерального закона от 22.08.2004 N 122-ФЗ).

Благополучатели – лица, получающие благотворительные пожертвования от благотворителей, помощь добровольцев (ФЗ № 135 «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», ст. 5).

Нормативно-правовой базой реализации данной Программы являются следующие документы:

- Всеобщая декларация прав человека (1948 г.);
- Конвенция о правах ребенка (1989 г.);
- Всеобщая Декларация Добровольцев, принятая на XVI Всемирной конференции Международной ассоциации добровольческих усилий (Амстердам, январь, 2001 г., Международный год добровольцев) при поддержке Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций и Международной ассоциации добровольческих усилий*;*
- Конституция Российской Федерации;
- Гражданский кодекс Российской Федерации;
- Концепция содействия развитию благотворительной деятельности и добровольчества в Российской Федерации, одобрена распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 июля 2009 г. № 1054-р;
- Федеральный закон от 19 мая 1995 г. № 82-ФЗ «Об общественных объединениях»;
- Федеральный закон от 28 июня 1995 г. № 98-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений»;
- Федеральный закон от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ» О благотворительной деятельности и благотворительных организациях».
- Положения о волонтерской деятельности образовательных профессиональных учреждений.

- Основной целью Программы является формирование у студенческой молодежи социальной ответственности, социально активного поведения, социальной помогающей позиции.

Для достижения этой цели необходимо решать следующие **задачи**:

1) повышение воспитательного потенциала образовательных профессиональных учреждений;

2) совершенствование нормативно-правового, методического и информационного обеспечения функционирования системы волонтерской деятельности студенческой молодежи;

3) формирование позитивного отношения у студенческой молодежи к непрофессиональным видам социальной работы, социальной помощи;

4) создание Волонтерского социального корпуса студенческой молодежи Москвы (ВСКСМ) на основе межведомственного принципа;

5) формирование общекультурных профессиональных компетенций будущих специалистов социально-гуманитарной сферы;

6) развитие форм самостоятельной практической благотворительной деятельности студенческой молодежи как способа выражения милосердия.

Решение указанных задач предполагается осуществлять путем реализации мероприятий Программы.

Механизм реализации Программы основывается на принципах *гуманизма, добровольности, социальной ответственности.*

Программа реализует следующиефункции:

1) фасилитативная: формирует у студентов компетенции социальной помощи нуждающемуся, облегчении самочувствия;

2) аксиологическая: формирует у студенческой молодежи ценностного отношения к социально полезной деятельности;

3) методическая: разрабатывает Программу создания, развития и функционирования Волонтерского социального корпуса студенческой молодежи Москвы (ВСКСМ);

4) организационная: организуют деятельность образовательных профессиональных учреждений по созданию на месте волонтерских отрядов;

5) технологическая: осуществляет комплекс правовых, нормативных, организационных, методических и информационных мероприятий по формированию активной социальной жизненной позиции студенческой молодежи московского мегаполиса;

6) интегрирующая: разработка содержательно-функциональной модели деятельности Волонтерского социального корпуса студенческой молодежи Москвы (ВСКСМ).

В систему добровольческой деятельности в рамках ВСКСМ входят следующие компоненты:

1) Целевой компонент: формирование у студенческой молодежи социальной ответственности, социально активного поведения, социальной помогающей позиции.

2) Методологический компонент: Научные подходы: интросоциальный, экстрасоциальный, психодинамический, личностно-деятельностный, социально-средовой, социально-интегративный. *Принципы*: гуманизма, добровольности, социальной ответственности

3) Функциональный компонент: фасилитативная, аксиологическая, методическая, организационная, технологическая, интегрирующая

4) Структурный компонент: ВСКСМ представляет собой вторичный воспитательный коллектив и включает первичные коллективы – волонтерские отряды образовательного учреждения

5) Содержательный компонент: опыт социально-значимой деятельности. Формы работы – CASEwork. Методы: социальный уход, организация досуга.

6) Методический компонент: разработка Программы; разработка Паспорта волонтера-студента соответствующего учреждения; изготовление атрибутики ВСКСМ.

7) Коммуникативный компонент: субъекты: участники реализации Программы, студенты-волонтеры ВСКСМ, партнер-благополучатель.

8) Процессуальный компонент: медико-социальная работа, социально-культурная досуговая деятельность, коммуникативная психотерапевтическая деятельность; социальный уход. *Технологии*: технология портфолио; социального проектирования

9) Оценочно-результативный компонент: повышение качества функционирования социальной и воспитательной работы образовательного учреждения.

Для объективной оценки субъектов добровольческой деятельности необходимо опираться на качества, характеристики и критерии социального волонтера.

Таблица 1 - **«Пять китов» качеств социального волонтера**

качество	характеристика	критерии
1. **Социальная активность**	изменение социальной ситуации / отношения к ней; изменение социально среды (реальной, виртуальной)	1. Социальная позиция личности 2. Человеко-ориентированные ценностные ориентации и ценностные отношения
2. Индивидуальная социальная ответственность	специфическая форма социально ответственного поведения человека, которая предстает в системе социальных отношений как особый способ социального взаимодействия	1. Положительное ценностное отношение к другим людям, к семе, к обществу, труду, помощи 2. использование общекультурных компетенций 3. общение на основе этических норм поведения 4. включение в социально значимую деятельность
3. Социальные способности личности	Свойство личности социального волонтера, связанное с развитием экстрасоциальной (направленной на другого) позицией	1. Исполнительские способности 2. Организаторские способности 3. Лидерские способности
4. Социальные мотивы участия в волонтерской деятельности	мотивы, связанные с полезностью социальной деятельности для будущей профессии, используя при этом групповые и коммуникативно-насыщенные формы работы	1. потребность в признании; 2. потребность в достижении; 3. потребность в самоконтроле 4. потребность в социальном, личностном, эмоциональном, профессиональном развитии; 5. потребность в общении; 6. повышение личного социального статуса
5. Самостоятельное,	Целенаправленная активность личности при реали-	1. высокий уровень сознания, самосознания, развитого чувства нового,

качество	характеристика	критерии
творческое, ответственное поведение	зации целей социальной помощи другим, решение социально значимых проблем общества	2. умение разбираться в неожиданных ситуациях и принимать социально ответственные решения, 3. умение устанавливать контакты и эффективно сотрудничать с другими людьми.

Таким образом, добровольчество, при реализации воспитательных задач образовательного профессионального учреждения, выступает фактором профессиональной социализации будущих специалистов социальной сферы (по направлениям подготовки «социальная работа», «психолого-педагогическое образование», «социокультурная деятельность»).

Профессиональная социализация будущих специалистов социальной сферы – это процесс и результат целенаправленного воспитательного влияния, осуществляемого в процессе учебной и внеучебной воспитательной работы в вузе, направленного на профессиональное становление и самоопределение; формирование профессиональной компетентности; конкурентоспособности; содействие личностному росту; готовности к профессиональному общению и эффективному решению профессиональных задач (Е.С. Студеникина и др.) [2, 3].

Добровольчество, как фактор профессиональной социализации студентов, опирается на реализацию интросоциального и экстрасоциального подходов *(разработаны и внедрены в образовательную практику Приступой Е.Н.*), в рамках которых личность студента-волонтера фиксирует внешние связи с социумом и ориентируется на конструктивную внешнюю и внутреннюю активность.

Интросоциальный подход характеризует влияние личностных особенностей на становление своей профессиональной позиции. Данный подход обеспечивает реализацию процесса самодеятельности, активности самой личности будущего специалиста социальной сферы в актуализации своего потенциала, а также жизненного практического опыта к социально значимой активности.

Экстрасоциальный подход изучает зависимость от стихийных и целенаправленных факторов социализации, в том числе процессов социально-психологической адаптации, инкультурации, социального развития и социального воспитания. В рамках данного подхода целенаправленно осуществляется педагогическое влияние на процесс профессионального становления в условиях специально организованной воспитательной среды образовательного профессионального учреждения.

Результатом добровольчества, как воспитательного процесса, становятся такие личностные и профессиональные качества как гуманизм, милосердие, социальная ответственность, профессиональная мотивированность, готовность к профессиональной деятельности по преодолению социальных рисков общества и личности в трудной жизненной ситуации и др. Социальное образование в вузе приобретает нравственно-гуманистический характер. Остановимся на двух ведущих качествах, которые должны стать результатом добровольческой социальной деятельности: гуманизме и социальной ответственности.

Гуманизм – это (от латинского humanus – человеческий, человечный) – это мировоззрение, которое провозглашает ценность человека, его право на счастье, развитие и проявление своих положительных способностей, на свободное и ответственное участие в жизни мира и общества. Гуманизм включает в себя не только идеи, но и правила жизни, является мировоззрением, которое предлагает личности определен-

ные нормы поведения. В этом нормативная сторона определения гуманизма. Гуманизм как система ценностей ориентирован на ценности человеческой жизни, смысл жизни, участие и труд, отдых, творчество, политические ценности, патриотизм и др.

Социальная ответственность предполагает совокупность и взаимосвязь двух факторов – принятие на себя социальных обязательств и наличие возможностей и ресурсов для их реализации, то отсутствие какого-либо одного из них исключает наличие социальной ответственности либо наличие субъекта социальной ответственности (Е.Ю. Склявина). Должна проводиться широкая организационная и воспитательная деятельность для того, чтобы сформировать в психике людей устойчивую направленность на индивидуальную социальную ответственность и создать юридические, экономические, организационные условия для ее реализации. Индивидуальная ответственность представителей профессиональных групп есть социальная ответственность, которая представляет собой единство различных видов ответственности, как правило: правовой, служебной и этической.

Одним из центральных документов, который определяет характер образовательной профессиональной деятельности, выступает «Кодекс этики социального работника и социального педагога», главная цель которого определить и обозначить этические принципы и нравственные (моральные) позиции человека (клиента), специалиста (социального работника и социального педагога) и общества (различных институтов социума) в процессе их взаимодействия при удовлетворении социальных потребностей клиента [1]. Основными ценностями выступают: человеческое достоинство и толерантность**,** социальная справедливость и гуманизм, компетентность, социальная активность, мобильность и гибкость.

Результатом добровольчества, как организационной системы, становится профессиональная готовность, которая рассматривается как категория теории деятельности (состояние) и как результат процесса подготовки, с другой – установки на что-то.

Проблему готовности принято рассматривать в связи с тремя основными этапами становления, формирования личности человека: начало обучения в общеобразовательной школе, начало получения профессионального образования (профессиональное самоопределение) и самостоятельная профессиональная деятельность (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, И. Шванцар, Г. Вицлак). А.А. Деркач, исследуя проблему готовности к профессиональной деятельности, определяет ее как целостное проявление всех сторон личности специалиста, выделяя познавательные, эмоциональные и мотивационные компоненты. Им выделяются условия формирования готовности к творческому труду: 1) самостоятельность и критическое усвоение культуры; 2) активное участие в решении общественно-значимых задач; 3) специальное развитие творческого потенциала личности – ее психических процессов [4, с. 296].

В результате анализа полученных данных мы сделали следующие выводы:

1. Добровольчество является средством социального воспитания.

2. Добровольческая деятельность способствует эффективности профессиональной социализации студентов социального профиля, в частности развития профессиональной готовности к труду.

3. Добровольчество является одним из механизмов развития социальной работы как практики работы с людьми в трудной жизненной ситуации на безвозмездной основе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кодекс этики социального работника и социального педагога - членов общероссийской общественной организации «Союз социальных педагогов и социальных работников». М., 2003. 20с.

2. Красноперова А.Г. Эффективность профессионально-трудовой социализации в образовательном комплексе «Лицей-колледж-вуз». М.: Академия естествознания, 2011. 50с.

3. Студеникина Е.С. Профессиональная социализация студентов в вузе: условия и процессы реализации функции: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. социол. наук: специальность 22.00.04. Краснодар, 2007. 27с.

4. Субботина Л.Ю. Формирование профессиональной готовности студентов к самостоятельной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2011. №4. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 295-298.

THE ISSUE OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF SPECIALISTS ON THE DECISION OF SOCIAL PROBLEMS IN VOLUNTEER ACTIVITIES

© 2013

E.N. Pristupa, doctor of pedagogical Sciences, Professor Social work Social Institute
Moscow City Pedagogical University, Moscow (Russia), letoistra@yandex.ru

УДК 37.01

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ЦЕЛОСТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

© 2013

Л.С. Третьякова, заместитель директора по воспитательной работе
МБОУ «Общеобразовательное учреждение лицей №2», Красноярск (Россия), lavra10@mail.ru

Модернизация системы образования, происходящая в настоящее время, последние документы в этой области, такие как Национальная инициатива «Наша новая школа», Федеральные государственные образовательные стандарты II поколения, «Модель образования 2020», определяют приоритетные направления образования, среди которых важнейшим являются увеличение воспитательного потенциала образовательного процесса, формирование у обучающихся гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе, умения самостоятельно выстраивать образовательную и жизненную траектории.

Подготовиться к будущей полноценной жизни можно, лишь имея опыт самостоятельных, активных, социально значимых действий, совершаемых в условиях детско-взрослого сообщества. Поэтому, одним из главных ориентиров в воспитательной деятельности лицея является выработка социальной компетентности учащихся, которая не может быть определена только через сумму предметных знаний и умений, так как значительная роль в ее проявлении принадлежит всевозможным социальным проектам, акциям и практикам, являющимся частью единого образовательного пространства.

Сформированное в лицее образовательное пространство позволяет эффективно влиять на процесс социального становления личности школьников, так как оно: явля-

ется целостным при активной включенности семьи, социума, внешкольных учреждений и служб; является личностно ориентированным, способствующим саморазвитию личности, самореализации ее потенциала; осуществляет воспитательные воздействия через образовательную, эмоционально-волевую, мыслительную, творческую деятельность ученика в лицее, в семье и открытом социуме в соответствии с особенностями его возраста.

Действенным воспитательным инструментом, позволяющим формировать у учеников необходимые социальные навыки и ценностные ориентиры, является, на мой взгляд, метод социальных проектов. Именно социальное проектирование позволяет воспитаннику решать основные задачи социализации, вступать в конструктивное взаимодействие с окружающим социумом; устанавливать новые способы социального взаимодействия с миром взрослых. Данная деятельность предполагает создание учащимися в ходе осуществления проекта реального, социально значимого продукта, который является средством разрешения социальной проблемы, воспринимаемой ими как личностно-значимой.

В современной науке и практике воспитания имеются несколько определений социального проекта.

Социальный проект – это программа реальных действий, в основе которой лежит актуальная социальная проблема, требующая разрешения. Ее реализация способствует улучшению социальной ситуации в конкретном регионе, социуме, учреждении, объединении [1].

Социальный проект – это продукт инновационного проектирования, направленный на решение какой-либо конкретной задачи, актуальной для общества [2].

Социальный проект – сконструированное инициатором проекта нововведение, целью которого является создание, модернизация или поддержание в изменившейся среде материальной или духовной ценности, которое имеет пространственно-временные и ресурсные границы и воздействие которого на людей считается положительным по своему социальному значению [3].

Социальное проектирование является одной из множества деятельностей современного подростка, сочетаясь и пронизывая другие ее виды. Социальное проектирование можно рассматривать как мотивационную компоненту, как методический прием организации целостного образовательного процесса. Неотъемлемой составляющей проектирования представляется межличностное общение.

В лицее ежегодно успешно реализуются следующие социально-значимые проекты и акции. Традиционно учебный год начинается участием в межведомственной акции **«Помоги пойти учиться»**, в рамках которой ученики, родители, представители общественных организаций, жители микроучастка лицея помогают многодетным, малообеспеченным, оказавшимся в трудной жизненной ситуации семьям собрать в школу детей. В лицее открывается пункт по сбору вещей, обуви, книг, школьно-письменных принадлежностей, куда нуждающиеся обращаются за помощью.

По инициативе лицейского самоуправления реализуется проект **«Твори добро»**, в ходе которого учителя, родители и ученики принимают активное участие в благотворительной ярмарке - распродаже своих поделок, а на вырученные средства закупают различные подарки, книги, сувениры для Красноярского дома инвалидов и пожилых людей.

Каждый год с благотворительным **концертом «Никто не забыт и ничто не забыто»** ученики и педагоги лицея выступают в госпитале ветеранов Великой отече-

ственной войны, поздравляют изготовленными на уроках технологии открытками и сувенирами.

Большую роль в развитии социальной компетентности играет участие учащихся лицея в городских проектах: **фестивале «Мы разные, но мы вместе»,** по формированию толерантности, умению жить в современном поликультурном и многонациональном обществе; **«Весенней неделе добра», «Осенней неделе добра»,** в рамках которых ребята озеленяют пришкольный участок, наводят порядок в городском парке культуры, на улицах города, изготавливают кормушки для птиц и заготавливают корма для зимующих животных, совместно с городским парком флоры и фауны «Роев ручей».

С большим успехом в лицее проводятся акции: **«Подари книге вторую жизнь»** - сбор книг для детских домов, библиотек; **«Подарок ветерану»-** подарки воинам-интернационалистам на 23 февраля, ветеранам Великой отечественной войны на 9 мая; **«Добрая варежка»** - сбор теплой одежды для детей из малоимущих семей, совместно с городской газетой «Городские новости»; **«Новогодний подарок»** - изготовление подарков на Новый год детям-сиротам, совместно с Красноярской епархией, **«Обелиск»** - проведение субботников и уход за памятником «Детям войны», участие в ежегодном митинге, посвященном блокаде г. Ленинграда, совместно с краевым обществом «Блокадник»

Одним из самых длительных социальных проектов стал сбор материалов о родных и близких учеников лицея, жителей города, которые принимали участие в Великой Отечественной войне, для сборника **«Времен связующая нить»,** изданного в двух томах. В нашем лицее традиционна преемственность поколений, обучаются и второе, и третье поколение семей. Поэтому эта тема затронула очень многих учеников и их семьи. К 90-летию лицея был проведен целый ряд мероприятий: встречи с ветеранами, выставки фотографий военных лет и творческих работ учеников, литературно-исторические гостиные, фотолетопись выпускников лицея, выставки генеалогических древ и др. Практически каждый учащийся ощутил гордость за своих близких, за тех, кто жил и живет рядом.

В лицее разработаны и успешно реализуются программы развития: **«Лаборатория Каллокагатии как среда духовно-нравственного и физического развития личности лицеиста»,** деятельность которой обеспечивает создание условий для личностного принятия значимости здорового образа жизни, способствует созданию условий для укрепления и развития здоровья в единстве всех его составляющих, ориентирует лицеистов на социально значимую проектную деятельность, обеспечивающую личностное принятие духовно-нравственных, гражданских ценностей и их закрепление в социальных практиках; «**Лаборатория кросс-культурного взаимодействия как инновационная среда развития толерантной и гражданско активной личности лицеиста»,** цель которой стало конструирование в образовательном процессе лицея инновационной среды развития социокультурной компетентности лицеистов как единства кросс-культурного менталитета, толерантности и гражданской активности; **«Исследовательские лаборатории как инновационный ресурс становления креативной и социально активной личности лицеиста»** в ходе реализации, которой было создано привлекательное, доступное образовательное пространство для удовлетворения познавательных интересов детей, для создания ситуации успеха, самоутверждения, самоопределения лицеистов, развития критического мышления, коммуникативных способностей и социальной активности.

В заключение хочу отметить, что показателем качества образовательного процесса, сформированности единого образовательного пространства в лицее считаю не только 100% освоение лицеистами образовательных программ, но и их активное участие в исследовательской, социально ориентированной деятельности, в общественных творческих организациях и объединениях. На протяжении двух лет учащиеся и педагоги лицея принимают активное участие в работе Красноярской региональной общественной организации «Агентство общественных инициатив» и благотворительной организации «Фонд «Центр социальных программ», а в 2010 году лицейская общественная организация «Волонтер» стала победителем в конкурсе «Благотворительный сезон» (номинация «Добровольческая организация»).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Луков В.А. Социальное проектирование: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 350500 - Социальная работа. М.: Московский гуманитарный ун-т: Флинта, 2010.

2. Антонюк Г.А. Социальное проектирование: некоторые методологические аспекты. Минск, 1978

3. Коган Л.Н., Панова С.Г. Социальное проектирование: его специфика, функции, проблемы // Проблемы социального прогнозирования. Вып. VI. Красноярск, 1980.

4. Курбатов, В. И. Социальное проектирование: учеб. пособие. Ростов-н/Д: Феникс, 2011.

5. Поташник М.М. Как подготовить проект на получение грантов. М.: Педагогическое общество России, 2005.

6. Сергеева В.П. Проектно-организаторская компетентность учителя в воспитательной деятельности. М.: АКП и ППРО, 2006.

7. Социальное проектирование. Пермь: «Социальный консалтинг», 2010.

8. Уваров С.Н., Кунина М.В. Основы творческо-конструкторской деятельности. М.: «Академический проект», 2005.

SOCIAL PROGECTS ARE ONE OF THE WAY TO ORGANIZE EFFECTIVE COLLABORATION AMONY THE PARTICIPATS OF EDUCATION

© 2013

L.S. Tretyakova, deputy director on educational work

General educational institution lyceum №2, Krasnoyarsk (Russia), lavra10@mail.ru

УДК 24.248

ЗНАЧЕНИЕ И СМЫСЛ МОЛИТВЫ В ДУХОВНОЙ ЖИЗНИ ПРАВОСЛАВНОГО ХРИСТИАНИНА

© 2013

Я.С. Филатова, кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры «Теология»
НИУ «Белгородский государственный университет», Белгород (Россия), filatova_ya@bsu.edu.ru
Д.В. Канищев, студент направления «Теология»
НИУ «Белгородский государственный университет», Белгород (Россия)

Когда мы ведем речь о физической жизни тела человека, то основным и явным ее признаком является дыхание. Соответствующим образом в сфере духовной жизни православного христианина непрестанно должно присутствовать живое дыхание духа, выражаемое по учению Святых Отцов в действии молитвы. Без молитвы, которую мы именуем еще и разговором с Богом, невозможно созидание истинной духовной жизни, невозможно очищение сердца, преображение души и главное – стяжание спасительной силы Божественной благодати. Именно непрестанная молитва, исходящая из глубины сердца – явный признак действия этой самой благодати, которую дарует Бог при условии нашего произволения и усердия в делах спасительных.

К сожалению, в последнее время молитва утеряла свое сокровенное значение. Даже в общецерковных кругах подчас уделяется больше внимания делам мирским, общественного и социального характера. В этом нет прямой вины деятелей Церкви. Такого рода ситуация складывается из особенностей современного секулярного мира. При этом важно отметить, что во все времена существования христианской Церкви все Святые Отцы единогласно увещевали и научали людей молитвенному деланию, позволяющему, хоть немного приблизится к Богу. Помимо всего прочего такое значение молитве они придавали еще и потому, что она есть самое верное оружие в духовной брани, происходящей вне нашего видимого зрения постоянно.

В наше время мы очень часто слышим об упадке духовной и нравственной жизни, но о том, отчего это происходит, говорят почему-то очень мало и подчас не совсем верно. Ведь всю историю земного христианства духовность и нравственность были неотделимы от Иисуса Христа, евангельских заповедей и молитвы. Именно молитва – явное свидетельство нашей верности Богу, готовности жить так, как хочет любящий нас Господь. Именно от этого рождается правильная духовность и нравственность в человеке. Все наши знания будут бесполезными, если мы не восстановим живую связь с Отцом Небесным, не приобретем способности общаться с Творцом. Поэтому и христианином нельзя назвать того, кто не молится, не стремится к Богу. Подтверждением наших слов является цитата из трудов великого святого V века Марка Подвижника: «Пренебрегающего заповедью о молитве постигают самые тяжкие нарушения прочих заповедей, передавая его одно другому, как узника» [3, с. 426].

Но не только Святые Отцы, подвижники благочестия считали молитву полезной для человека. Во все времена существовало множество глубоко верующих деятелей науки, культуры и искусства, которые уделяли большое внимание вопросам духовной жизни.

Если говорить о современных исследователях и ученых, то здесь интересен опыт доктора биологических наук, профессора В.Б. Селёзина.

Многим психиатрам и неврологам известен феномен, когда после молитвы улучшается душевное состояние, сходят на нет симптомы тяжелейших заболеваний. Профессор Валерий Борисович Слёзин стал первым, кто попытался с помощью научных методов объяснить, что происходит с мозгом в минуты обращения к Богу. Результаты эксперимента ошеломили специалистов.

Вот что пишет в своём отчете профессор В.Б. Слёзин: «Мы впервые сумели зарегистрировать неизвестное науке состояние сознания. До сих пор было принято выделять три основные фазы работающего мозга – быстрый сон, медленный сон и бодрствование. Каждой из них свойствен свой ритм биотоков. Но вдруг выяснилось, что во время молитвы ритм биотоков мозга замедляется настолько, что становится возможным говорить о существовании четвертого состояния сознания – медленного, или молитвенного, бодрствования. Мозг фактически выключается, прекращается активная мыслительная деятельность. Мне кажется, хотя пока я не могу этого доказать, что сознание начинает существовать вне тела.

На электроэнцефалографе это выглядит следующим образом. В моменты бодрствования кора головного мозга взрослого человека генерирует альфа- и бета-ритмы биотоков с частотой от 8 до 30 герц. Когда же люди погружались в молитву, происходило замедление ритма биотоков до 3 герц. Эти медленные ритмы носят название дельта-ритмов и наблюдаются только у младенцев до двух-трех месяцев. У некоторых обследуемых энцефалограф показывал полное отсутствие альфа- и бета-ритмов, только дельта-ритмы. С точки зрения нейрофизиологии эти люди становились в буквальном смысле слова как младенцы» [7, с. 512].

Секретарь ученого совета петербургской Духовной академии и Духовной семинарии отец Кирилл (Копейкин): «Своим экспериментом Валерий Слёзин доказал, что четвертое состояние сознания необходимо человеку и делает его жизнь полноценной. Но это, ни в коем случае не доказательство существования Бога и не аргумент, способный убедить неверующих. Верующим людям такой аргумент не нужен. Они знают о Боге из собственного духовного опыта» [7, с. 512].

Молитва имеет огромное первоочередное значение для нашей духовной жизни. Она открывает наше духовное видение на все благодеяния Божии, через нее мы познаем помощь Божию, а для совершенных Господь открывается Сам: «Бог всех видит; Бога же видят одни те, кои во время молитвы ничего другого, кроме Бога не видят... Блажен тот, кто верует, что видим, есть от Бога, ибо таковой не подвигнется с пути благоугождения Ему (Пс. 15, 8)» [1, с. 439]. Но не только видение Самого Бога открывает непрестанная молитва, но и, по святоотеческому учению, через молитву человеку открывается видение своих грехов «бесчисленных как песок морской» [4, с. 243-244]. Именно это свойство делает молитву средством очищения от грехов и страстей. Ведь нельзя вылечить то, чего не видно. И чем чище мы становимся, тем больше видим благ, ближе становимся к Богу, и Бог – к нам. И это же свойство молитвы развивает и укореняет в душе человеческой важнейшую добродетель – смирение. Основная цель молитвы в стяжании благодати Духа Святаго. Именно Он научает человека смирению (через видение своей немощи), побуждает к покаянию, очищает от страстей. Смирение – евангельская добродетель, водворяющаяся в человеке действием Божественной благодати, это трезвенное видение самого себя, недостойного, грешного. И как говорит преп. Исаак Сирин: «Смирение и целомудрие уготовляют в душе для Святой Троицы обручальный залог» [6, с. 453].

По учению Святых Отцов Церкви молитва – живая связь человека с Богом, которая созидает, поддерживает и освящает духовную жизнь верующего христианина.

По выражению преп. Иоанна Кассиана «Молитва есть моление или умаливание о грехах, когда кто, пришедши в сокрушение о содеянных им настоящих или прошедших грехах, испрашивает прощения в них; моление бывает, когда кто, молясь, что-либо приносит или обещает Богу, говоря: «Я то и то сделаю, только ущедри, Господи!» Прошение бывает, когда, находясь в горячности духа, возсылаем молитвы за других, о тех, кого мы любим, или о мире всего мира; благодарение – когда ум приносит Богу благодарность и славословие, вспоминая прошедшие благодеяния Божии, или видя настоящие, или прозревая, какие в будущем уготовал Бог блага любящим Его» [1, с. 109-110].

В молитве человек просит Бога, как милостивого врача исцелить нашу израненную страстями душу. В этом смысле полезно обратиться к святоотеческому пониманию одной из главнейших молитв, в которой в двух словах выражена вся сущность православной веры. Здесь имеется ввиду молитва «Господи помилуй», или как звучит на греческом «Κύριε ελέησον».

Греческое слово элейсон имеет несколько значений, а значит существует несколько вариантов перевода Кирие элейсон. В одном случае это «Господи помилуй», а в другом – «Господи помаж», что является более удачным. Во времена земной жизни Иисуса Христа раны врачевали в основном елеем, в который добавлялось вино (вспомните притчу о Добром самарянине). Елей смягчал израненную человеческую плоть, и боль от раны утихала. Поэтому, когда грешник обращается к Господу в молитве «Господи помилуй (помаж)», он не просит грозного Царя избавить его от наказания за совершенный грех, а обращается (как маленький ребёнок обращается к матери) к любящему Отцу с просьбой помазать раны его души, которую он изранил своими грехами, и уменьшить страдания. Ведь каждый грех, совершаемый нами, наносит рану нашей душе, и уврачевать человеческую душу от этих ран, избавить от страданий ими причиняемых, под силу только Господу. При таком понимании всё становится на свои места – Бог есть Любовь!

Таковым является православное святоотеческое учение о молитве и ее особой роли в духовной жизни и нравственном совершенствовании души человека. Мы увидели, что для правильной молитвы требуются соответствующие условия, без которых молитвенный подвиг превращается в пагубное деяние для верующего и ведет к развитию гордыни. Если правильно и искренне подходить к совершению молитвенного подвига, так как завещали нам великие подвижники благочестия Святые Отцы, тогда молитва станет дыханием души, которая достигнет бесценного богатства благодатного общения с Богом и вечной радости, жизни в Нем. Что и является истинной целью жизни любого православного христианина. В заключение приведем слова св. Иоанна Кронштадского: «Ты – существо добровольно падшее, растленное грехом: вот где сильнейшее побуждение для тебя в молитве; ты получаешь ежедневно величайшие милости от Бога: вот где сильное побуждение к благодарению Бога; ты ежедневно созерцаешь дела всемогущества, премудрости и благости Божией: вот где побуждение к ежедневному славословию[5, с. 162]

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Добротолюбие избранное для мирян / Сост. Архим. Ювеналия (Килина). 2-е изд. М.: Из-во Сретенского монастыря, 2011. 352с.

2. Илья Екдик // Добротолюбие: дополненное. В 5 т. / В русском переводе св. Феофана Затворника Вышенского. Том III. М.: Сибирская Благозвонница, 2010. 448с.

3. Наставления святого Марка Подвижника о духовной жизни // Добротолюбие / В русском переводе св. Феофана Затворника Вышенского Том I. Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1993. 560с.

4. Преподобный Петр Дамаскин. Творения. М.: Московское Подворье Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2001. 355с.

5. Святой праведный Иоанн Кронштадтский. Мысли христианина. М.: Сибирская Благозвонница, 1998. 310с.

6. Творения иже во святых отца нашего аввы Исаака Сириянина, подвижника и отшельника, бывшаго епископом христолюбиваго града Неневии. Слова подвижническия. Сергиев Посад: Типография Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 1911 (3-е изд.). 447с.

7. Фомин А.В. Доказательства существования Бога. М.: Новая мысль. 2012. 512с.

THE VALUE AND MEANING OF PRAYER IN THE LIFE OF AN ORTHODOX CHRISTIAN

© 2013

Y.S. Filatova, Candidate of Philosophy science, senior Lecturer
Belgorod State University, Belgorod (Russia), filatova_ya@bsu.edu.ru
D.V. Kanishev, student direction «Theology»
Belgorod State University, Belgorod (Russia)

УДК 266.3

ОСОБЕННОСТИ ХРИСТИАНСКОЙ МИССИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

© 2013

Я.С. Филатова, кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры «Теология»
НИУ «Белгородский государственный университет», Белгород (Россия), filatova_ya@bsu.edu.ru
С.Ф. Чайка, магистрант направления «Теология»
НИУ «Белгородский государственный университет», Белгород (Россия)

В условиях современной информатизации и глобализации информация является общедоступной. Выступая в качестве популярного товара, она подчас оказывается еще и грозным оружием. В обиходе у многих людей освоились такие выражения, как «век компьютера», «информационная блокада» и даже «информационная война». Порой условия привычной жизни меняются быстрее, чем мы успеваем к ним адаптироваться, и это тоже входит у нас в привычку. Доступность любой информации требует от человека умения обезопасить себя в физическом, психологическом и духовном плане.

В этом смысле интересен опыт обращения человечества к духовному образованию, в котором обретаются подлинные ориентиры человеческой жизни (особенно духовной).

Перед апостолами первых веков христианства стояла серьезная проблема в деле распространения своего вероучения. Тому было несколько причин. В первую очередь необходимо указать наиболее известную всем ученым-историкам и религиове-

дам причину – гонения на христиан со стороны римских властей. Не смотря на то, что эти преследования христиан имели периодичный характер (в зависимости от веротерпимости императора), за время почти четырех веков гонений было убито и замучено огромное количество верующих людей, как евреев, так и римских граждан, принявших христианство. Конечно, такие условия не могли не осложнить процесс распространения христианства, которое вынуждено было уходить в катакомбы, где тайно собирались верующие.

Но обозначенная выше проблема хоть и является наиболее известной, но отнюдь не единственной и наиболее важной. Перед апостольской проповедью в первые века стояла серьезная задача, обусловленная религиозно-культурной ситуацией, которая сложилась на тот момент в римской империи и ее провинциях. Обрисуем ее в некоторых чертах. Так как миссионерская проповедь осуществлялась преимущественно в городах, то устройство апостольского миссионерства заключалось в образовании так называемых собраний (экклесия (др. греч. ἐκκλησία). Свою апостольскую проповедь апостолы Павел и Варнава начали с острова Кипра. Оттуда апостолы отправились в Малую Азию. Во многих городах Малой Азии евреи составляли большую часть городского населения. Образовывая могущественные общины, они пользовались большими привилегиями среди прочего населения. Так, например, все споры и конфликты решались часто в пользу евреев, этому способствовала серьезная поддержка иноземных покровителей.

Осуществляя свое путешествие, апостолы шли в первую очередь в еврейские синагоги на субботние собрания. Там после обыкновенного чтения Закона и Пророков, иноземцам (в данном случае апостолам) предоставлялось несколько слов увещевания. Так, например, апостол Павел придя в Антиохию Писидийскую, на субботнем собрании в еврейской синагоге стал рассказывать о жизни своего Учителя, Истинного Сына Божьего Иисуса Христа, о Его Крестной смерти и Воскресении на третий день. Рассказ апостола Павла произвел сильнейшее впечатление на еврейский народ , но насторожил старейшин общины. По мере того как проповедь продолжалась, а число последователей увеличивалось, гнев старейшин все боле нарастал. Поэтому не удивительно, что вскоре римские власти всерьез заинтересовались деятельностью апостолов и началось их преследование.

На самом деле здесь важно отметить то, что язычники в большинстве своем были веротерпимы. Преследования и гонения обусловлены были не тем, что какой-то народ верит в другого Бога или богов, это не противоречило римской идеологии, а тем, что христиане отказывались поклоняться языческим богам, что, по мнению римлян, могло принести вред империи. Ведь отказываясь от поклонения богам, христиане не признавали и культ императора – наместника богов на земле. Этим и воспользовались евреи, которые и стали одними из организаторов заговора против апостолов. Жены-еврейки активно убеждали своих мужей-римлян, чтобы те добились от императора изгнания Павла и Варнавы из города и всей области Антиохии Писидийской. Такого рода ситуация повторилась и в Иконии.

При всех выше озвученных проблемах стоящих перед апостолами, необходимо указать еще и то, что передвигаться им приходилось пешком, а при редкой возможности - по морю. Поэтому несложно представить обстановку, окружающую путешественников: безводные горы, холодная почва – то болотистая, то безжизненно песчаная, невыносимая палящая жара, или проливные дожди. Очевидно, что современному человеку не под силу такие испытания. Хотя даже при всех современных возможностях, открывающихся перед миссионером, не всегда успех проповеди может хотя бы не-

сколько приблизиться к успеху проповеди апостольской. В чем же состоит причина такого рода отличий?

Чтобы понять это необходимо еще раз заглянуть в первые века христианства, разобраться в особенностях деятельности апостолов и ее главной причине. А причиной тому была искренняя, преданная любовь и вера к Иисусу Христу Сыну Божьему. Осознание и подлинное переживание его спасительной жертвы и Воскресения. Сошествие же Святого Духа и Его живое действие завершило процесс укрепления веры апостолов, определив успех их дальнейшей проповеди. Близость Христа, ощущение связи его с человечеством – вот причина многих мученических смертей и нерушимой не смотря ни на что стены христианской веры, как тогда, так и до ныне.

Именно любовь ко Христу и к ближнему, любовь в которой так остро нуждался погрязший в мирских усладах и похотях человек (это ярко выражается в известном возгласе римлян: «хлеба и зрелищ!»), обусловила огромное количество перехода язычников в истинное христианство. Причем вера бывших язычников, ничуть не уступала по своей силе и пламенности вере иудеев-христиан. Они так же были готовы идти на страшные муки и даже на смерть ради Христа и встречи с Ним в жизни вечной.

Очень показателен, кстати говоря, случай в раннехристианской Церкви, когда возник спор по вопросу обрезания новообращенных. Тогда возникло острое противоречие двух партий выступающих «за» и «против». В ходе довольно таки жесткой и энергичной дискуссии, несмотря на совершенную непримиримость сторон не возникло совершенно никакого раскола. Об этом даже речи не велось. Ведь в одном, самом главном апостолы были едины и равны – это любовь ко Христу, истинному Богу, живая память о Нем, ощущение Его близости и дыхание Духа Святого. Именно это было первоочередным нерушимым фактором единства Церкви. Никто из апостолов не претендовал на наместничество Бога на земле, либо на более верховное учительство среди прочих. Учитель один – Христос и именно он вспомоществует нам в нашей земной проповеди.

Так происходило еще очень долго – могло быть множество вопросов и мнений, но чудесным образом Святые отцы на Вселенских Соборах все же мирно приходили к единственно верному решению, порой сами не понимая как могли раньше думать иначе. Именно поэтому Христианство названо Богооткровенной религией. Ведь все, что нам оставлено (Писание и Предание Церкви) оставлено нам Самим Господом! Никкая другая религия не имеет такого рода откровения.

Эти раннехристианские примеры апостольского и Церковного единства, к сожалению, не были восприняты. Уже в 9-11 века западная Церковь, объявив папу римского наместником Бога на земле, утвердив примат папы, откололась от истинного христианства, нанеся непоправимый вред единству Церкви.

В итоге, необходимо сказать, что истинное миссионерство и распространение христианства зависит в первую очередь не от совершенства методик, знаний и средств, а от силы наше веры, от искренности нашей любви к Богу и людям. Никогда совет или нарекание не действуют столь сильно, как живой личный опыт жизни духовной!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Эрнест Ренан Апостол Павел / Репринтное издание Н. Глаголева. СПб.: Изд-во «Терра», 1991. 320с.

FEATURES OF CHRISTIAN MISSION: PAST AND PRESENT

© 2013

Y.S. Filatova, Candidate of Philosophy science, senior Lecturer
Belgorod State University, Belgorod (Russia), filatova_ya@bsu.edu.ru
S.F. Chayka, undergraduate direction «Theology»
Belgorod State University, Belgorod (Russia)

УДК 37.01

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА КАК СФЕРА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

© 2013

Л.И. Шадрина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и педагогики профессиональной деятельности
ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (Орловский филиал) директор БОУ ОО СПО «Мезенский педагогический колледж», Орел (Россия), shavalex@mail.ru

Актуальность проблемы социального сопровождения будущего специалиста (учителя, воспитателя системы дошкольного образования) в период его обучения в колледже в связи с требованиями нового федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.12 г. № 273 – ФЗ сегодня особенно очевидна.

Понятия «профессиональная успешность», «профессиональная устойчивость», «профессиональная мобильность» в сложной системе категорий современной педагогики рассматриваются нами в русле традиционной методологической основы профессиональной деятельности, концепции профессионального становления личности. Большое значение придаем исследованиям Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, В.Д. Шадрикова, работам И.А. Зимней [1], Т.В. Кудрявцева, А.К. Марковой, А.В. Хуторского [4], С.Н. Чистяковой.

Педагогическая профессиональная деятельность носит интегративный, межпредметный характер. Вместе с тем в современном интенсивно меняющемся мире, хотим мы этого или нет, неуклонно проявляются две взаимосвязанные тенденции - интеграция и дифференциация. В результате этого возникают разного рода противоречия: распадаются целостные образования, а разрозненные явления интегрируются в системы. Образовательная система – понятие широкое, включающее такие компоненты, как педагогическая система, дидактическая система, система воспитательной работы. Если вспомнить, что воспитание – целенаправленное управление процессом развития личности, то на этом фоне образовательная система, с одной стороны, рассматривается как система психолого-педагогическая, а с другой – социально-педагогическая. То есть она влияет на обучающихся не только как фактор педагогический (через лекции, практические, лабораторные занятия, средства обучения и т.д.), но и как фактор социальный (через включенность специалиста в окружающую среду; через отношения, которые складываются между студентами, преподавателями в процессе обучения, через психологический климат в коллективе).

Личность, как мы знаем, может развиваться лишь при активном взаимодействии с окружающим миром, в деятельности. Воспитание рассматривается нами как важная часть образовательного процесса, комплексное явление. Поэтому образова-

тельный процесс в целом можно рассматривать и как *источник* формирования воспитательной системы, которой можно придать творчески - преобразующий характер.

С этих позиций образовательный процесс приобретает компетентностную направленность, что проявляется в его ориентации на выработке у обучаемых умений добывать и анализировать информацию, самостоятельно и осознанно принимать решения, добиваться поставленной цели. Студент подготавливается не только к будущей профессиональной деятельности, но и к жизни в современном обществе с его высокой конкуренцией, борьбой за рабочие места, за профессиональный успех.

Под квалификацией, присваиваемой выпускнику колледжа, в соответствии с новыми подходами, реализуемыми в системе среднего профессионального образования, понимается подтвержденная совокупность компетенций, необходимых для выполнения определенного круга профессиональных обязанностей. Само понятие «компетентностный подход», как средство повышения качества образования, является инновационным и приоритетным направлением модернизации систем обучения и в мировом образовательном пространстве.

С учетом того, что компетенции являются все же знаниевыми характеристиками, в практической подготовке специалистов педагогического профиля приоритет отдаем знаниям, необходимым для успешного решения задач, возникающих в системе дошкольного и школьного образования. Их способны решать сегодняшние студенты, будущие специалисты.

Очевидно, что становление профессиональной деятельности будущего специалиста необходимо осуществлять исключительно на личностной основе, с максимальным развитием в нем готовности к самосовершенствованию, самостоятельному получению необходимых знаний.

Вслед за В.В. Сериковым [3] среди разнообразных целей личностно-ориентированного образования мы выделим такую, какприобретение опыта «быть личностью, проявлять себя как личность». К критериям проявления личности можно отнести следующие: избирательность, способность к рефлексии, потребность искать смысл, становление чувства ответственности, способность к волевой саморегуляции, проявление творческого потенциала, способность человека быть автономным, строить свое общение с окружающим миром исходя из внутренних духовных установок. Данные цели свидетельствуют в общем о расширении содержательной базы профессионального образования, которую можно исследовать на основе инновационных подходов, характеризующихся выбором и совершенствованием методов, приемов, форм воспитательной деятельности, оптимизацией ее условий.

Важной чертой личности современного педагога является направленность, под которой, как известно, понимается устойчивая доминирующая система мотивов, убеждений, вкусов, обуславливающая сознание и поведение человека. Из этого следует, что его профессиональная деятельность эффективна при наличии смысла, определяющего собственную жизненную позицию, базирующуюся прежде всего на инновационной основе.

Готовность специалиста к профессиональной деятельности заключается в усвоении им полного объема специальных знаний, профессиональных действий и социальных отношений, в сформированности и зрелости профессионально значимых качеств личности.

Профессиональная квалификация специалиста заключается в умении прогнозировать цели и результаты профессиональной деятельности, в принятии самостоятельных решений. Овладеть специальностью – это значит иметь многокомпонентный

состав интегративных профессиональных компетенций, обеспечивающий осознание волевых решений и выполнение образовательных задач.

В общих чертах сфера воспитательной работы в колледже может быть представлена различными традиционными формами. Ее приоритетными задачами, как показывает практика, являются:

- формирование у студентов гражданской позиции и патриотического сознания, правовой культуры, способности к труду и жизни в современных условиях, воспитание нравственных качеств, интеллигентности;

- формирование у студентов духовно – нравственных и культурных ценностей и потребностей, этических норм и общепринятых правил поведения в обществе, развитие ориентации на общечеловеческие ценности и высокие гуманистические идеалы культуры;

- создание условий для творческой самореализации личности, обеспечение досуга студентов во внеаудиторное время;

- формирование личностных качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности, конкурентоспособности будущих специалистов в изменяющихся условиях;

- развитие умений и навыков управления коллективом в различных формах студенческого самоуправления, сохранение и преумножение традиций колледжа;

- укрепление и совершенствование физического здоровья, стремления к здоровому образу жизни.

Обязательными компонентами концепции воспитательной работы являются программы гражданско-патриотического, правового, экологического и духовно – нравственного воспитания.

Воспитательная работа в колледже должна быть также направлена на развитие профессиональной компетенции и конкурентоспособности студентов как будущих специалистов, воспитание у них потребности к труду как первой жизненной необходимости и высшей жизненной ценности, целеустремленности, ответственности и социальной активности.

Подчеркнем, что практика социального проектирования является сравнительно новым элементом в современной российской системе образования и воспитания, но, как показывает опыт, социальное проектирование в условиях новой образовательной среды является одним из интенсивных методов включения молодого поколения российских граждан в общественную жизнь.

В БОУ ОО СПО «Мезенский педагогический колледж» реализуются такие проекты, как «Радуга добрых дел», «Марафон здоровья», «Сбереги и сохрани наш общий дом», «Правовое самосознание и правовая компетентность как залог успешного будущего» и др. Студенты колледжа участвуют в ежегодном областном конкурсе антинаркотических проектов «Правильное решение». Важно, что они хотят участвовать в процессе принятия каких-то важных решений, касающихся деятельности колледжа. При это мстаршекурсники могут, благодаря своему эмоциональному настрою, помочь студентам первых курсов и своим сверстникам разобраться в проблемах различного характера, принять правильное решение и ответственность за свои поступки. Поэтому им предоставляется прекрасная возможность участия в волонтерском движении.

Основными чертами добровольцев-волонтёров являются: социальная активность, стремление потратить свои силы и время на пользу обществу.

Особое значение придается подготовке волонтёров из числа старшекурсников, которые распространяют по сетевому принципу полученные знания, обучая других.

Целями волонтёрского движения являются:

- первичная профилактика СПИДа и употребления ПАВ;
- формирование здорового образа жизни у детей и подростков;
- создание в колледже среды, способствующей формированию потребности в здоровом образе жизни;
- оказание психологической поддержки сверстникам, развитие чувства самоуважения и личного достоинства, формирование безопасного поведения;
- повышение доверия среди несовершеннолетних к профилактической работе, формирование умения обращаться за помощью.

Задачи движения:

- привлечение к работе социально-активных студентов;
- организация и проведение мероприятий, способствующих ориентации учащихся различных образовательных организаций на здоровый образ жизни;
- разработка сценариев мероприятий, проводимых волонтёрами, с последующим привлечением сверстников;
- осуществление рекламно-информационной деятельности.

Эффективной апробированной моделью подготовки лидеров-волонтёров считаем модель социальной компетенции. С этой целью в работе со студентами применяются следующие техники:

- моделирование типов поведения, поощряющих здоровый образжизни;
- обучение системе навыков сопротивления социальным влияниям,которые способствуют возникновению вредных привычек;
- обучение общим внутриличностным и жизненным межличностным навыкам (например, навыкам общения и навыкам, позволяющим справляться с возникающими ситуациями).

В качестве принципов деятельности участников волонтёрского движения следует отметить добровольность, законность, самоуправление, непрерывность и систематичность, свободу определения внутренней структуры, форм и методов работы, осознание членами волонтёрского движения личностной и социальной значимости их работы, ответственное к ней отношение.

Эффективными формами этого движения считаем ролевые игры, элементы театрализации, взаимодействие в малых группах, дискуссии, «мозговой штурм», проведение социальных опросов, тренинги и тренинговые занятия и т.д.

Примером положительного и результативного использования проектных технологий является участие волонтёров колледжа в приоритетном национальном проекте «Здоровье». Его цели -формирование и развитие знаний, установок, личностных ориентиров и норм здорового и безопасного образа жизни, сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся как одной из ценностных составляющих их личности и ориентированной на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы, формирование экологической культуры.

Система внеаудиторной работы по различным направлениям представлена в колледже широко и разнообразно. Так, на протяжении уже 15 лет в нем успешно функционирует эстетический центр «Истоки», в котором будущие педагоги всегда смогут найти себе дело по душе, проявить творческие таланты в области декоративно-прикладного и театрального искусства, хореографии, вокального пения. Студентам предоставляется также возможность заняться социальной и эколого-биологической деятельностью в соответствии со своими желаниями, интересами и

потенциальными возможностями. Хочется подчеркнуть важную роль и конкурсно - оценочных мероприятий в развитии профессиональных качеств будущих специалистов-педагогов, которые содействуют популяризации профессии учителя, укрепляют их настрой на творческий подход к выбранной специальности (общеколледжные мероприятия «Преподаватель года», «Классный классный», «Сердце отдаю детям» и др.).

Значимым звеном в процессе социализации личности обучаемого является также деятельность специалистов психолого-педагогической службы. Основная цель их работы – способствовать максимальному психическому, личностному и индивидуальному развитию студентов, имеющих особый социальный статус: создавать условия для усвоения творческого способа формирования познавательной активности, развития индивидуальности, укрепления психофизического здоровья, обеспечения эмоционального благополучия обучаемых. В состав социально – психологической службы колледжа входят социальный педагог, педагоги дополнительного образования и педагоги – психологи, которые проводят большую работу по диагностике, психологическому просвещению, психокоррекции и психологическому консультированию студентов.

Повышение роли социально-культурной сферы, потребность в обновлении воспитательной работы, основанной на социальном сопровождении будущих педагогов, – эти процессы, как показывает практика, предусматривают существенные изменения в содержании и характере работысовременного специалиста. Для будущего педагога это усложнение и разнообразие образовательных технологий, социально-психологических условий труда. Грамотно спланированная и реализованная в русле современных подходов на «социальной» основе система подготовки специалиста в конкретной организации является прекрасным стимулом для мотивации обучающихся к качественной профессиональной деятельности в будущем, для их самосовершенствования и саморазвития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня, 2005, №11. С. 14-20.

2. Сенашенко В.С., Кузнецова В.А., Кузнецов В.С. О компетенциях, квалификации и компетентности // Высшее образование в России. 2010. № 6. С. 18-23.

3.Сериков В.В. Личностный подход в образовании: Концепция и технологии. Волгоград, 1994.

4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование, 2003, №2. С. 58-64.

EDUCATIONAL SPACE OF THE PEDAGICAL COLLEGE AS A SPERE OF SOCIAL WORK

© 2013

L.I. Shadrina, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of social work and pedagogy

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Oryol branch), Director of Mezenka Pedagogical College, Oryol (Russia), shavalex@mail.ru

УДК 37.013.42

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНО И ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

© 2013

Е.И. Шурыгина, психолог, заведующий отделением психолого-педагогической помощи

ГБУ СО СОН «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних Новолялинского района», Новая Ляля, Свердловская область (Россия), shurygina1987@mail.ru

Проблема изучения феномена социальной и педагогической запущенности, а также применения полученных знаний в практике психолого-педагогического сопровождения детей и подростков является предметом интересов в разных областях научного знания: педагогики, психологии, социальной работы и др.

Необходимость анализа и понимания социальной и педагогической запущенности, понятия «трудного ребенка» в зарубежной традиции, как принципиально нового феномена подчеркивается отечественными и зарубежными исследователями [2, 3, 4, 7]. Представляется важным отметить, что в принципиально изменившихся условиях существования и функционирования личности в современном мире, изменилось и развитие ребенка в детском возрасте, в том числе, специфика проявления социальной и педагогической запущенности. Так, к числу факторов развития современного российского общества, повышающих риск появления трудностей в поведении относят: неустойчивость нравственных ориентиров, маркетизация или ориентация общества на потребление, отрыв от семейных и национальных ценностей [4, 5].

Перечисленные выше особенности изменения социальной ситуации развития, в наибольшей степени оказывают влияние в период детства, когда формируются социально-психологические особенности личности, происходит процесс социализации, осваиваются нормы общества.

Таким образом, понимание современного контекста развития ребенка, определение основных трудностей и особенностей проявления социальной и педагогической запущенности открывает возможности для решения остроактуальных вопросов практической и прикладной психологии сопровождения детей и подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию.

Личность социально и педагогически запущенного ребенка характеризуется неразвитостью свойств субъекта общения, деятельности и самосознания и соответствующей им неадекватной активностью во взаимодействии с окружением. К основным характеристикам проявления социальной и педагогической запущенности можно отнести:

- низкий уровень субъектности в учебно-познавательном процессе: труднообучаемость, трудновоспитуемость;

- низкий уровень развития социально-коммуникативных качеств и свойств личности: низкая способность к социальной рефлексии, трудности в овладении социальными ролями;

- субъективно переживаемый особый образ «Я», выражающийся в неадекватной самооценке, общей личностной тревожности, противоречием между стремлением к принятию и проявлением социальной дезадаптации, наличием в поведении компен-

саторно-защитных реакций (агрессивности, негативизма, импульсивности, девиаций) [3] .

Основные направления изучения проблемы социальной и педагогической запущенности были определены на основе следующих классических и современных исследований:

- по вопросу рассмотрения психологических особенностей формирования личности в подростковом возрасте (Л.С. Выгосткий, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн, В.Г. Степанов, В.С. Мухина, И.Ю. Кулагина);

- по проблеме переосмысления феномена детства и понятия социальной педагогической запущенности в контексте современного развития общества (Д.И. Фельдштейн, С.Б. Цымбаленко, И.Д. Егорычева);

- по вопросу необходимости психологической коррекции социальной и педагогической запущенности в период детства (Р.В. Овчарова, Н.С. Белоусова, С.А. Котова);

- по проблеме психолого-педагогического сопровождения социально и педагогически запущенных подростков в образовательном процессе (И.В. Дубровина, И.В. Невский, М.А. Алемаскин, С.А. Беличева).

Научный опыт представленных выше исследований подчеркивает важность создания условий для психолого-педагогического сопровождения социально и педагогически запущенных подростков. Анализ представлений о психолого-педагогическом сопровождении в научной литературе позволяет определить его через понятия профессиональной деятельности, системы, технологий различных по направленности, видам деятельности (консультативной, диагностической, коррекционно-развивающей, профилактической) [2, 4].

Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков, подростков «группы риска», социально и педагогически запущенных подростков рассматривается в исследованиях Э. Бидль, Е.А. Левановой, М.Р. Битяновой, Е.И. Казаковой, В.Е. Летуновой, Л.М. Шипицыной, И.С. Якимской.

Психолого-педагогическое сопровождение социально и педагогически запущенных детей и подростков – это система профессиональной деятельности, направленной на создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении, социализации [2].

Следует заметить, что сопровождение детей и подростков, требующих психолого-педагогического внимания, должно осуществляться комплексно, не только на уровне образовательных учреждений, но и на уровне учреждений социальной помощи, предоставляющих социально-психологическую помощь несовершеннолетним и их семьям.

В условиях моногорода с низким уровнем урбанизации, социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних является продолжением образовательного пространства, партнером образовательного учреждения и основным субъектом профилактики различных проявлений социальной и педагогической запущенности у детей и подростков.

Соотнесение теоретических разработок в области различных подходов оказания психологической помощи детям «группы риска» с их практической реализацией позволяет определить следующие основные направления психолого-педагогического сопровождения данной возрастной категории:

1. Психолого-педагогическая диагностика и мониторинг, направленные на выявление основных проблем развития и причин проявления дезадаптивносго поведения у детей и подростков. Предполагает комплексное психолого-педагогическое изучение социальной ситуации развития ребенка, с последующим определением задач и этапов социальной реабилитации. Реализация данного направления осуществляется с помощью использования формы работы мультидисциплинарной бригады, включающей социального педагога, психолога, куратора, работающих с определенной семьей и несовершеннолетними на всех этапах сопровождения.

2. Психологическое просвещение и консультирование, как одна из основных форм взаимодействия с семьей социально и педагогически запущенных детей подростков, предполагает создание мотивации у родителей на получение квалифицированной помощи в преодолении проблем развития ребенка. К числу основных запросов консультирования можно отнести: проблемы аномального развития ребенка, преодоления учебных трудностей, отсутствия осведомленности о возможностях получения психологической и иной помощи, проявления отклоняющегося поведения у ребенка (алкоголизации, воровства, уходов из дома и др.). Проблемной областью реализации данного вида помощи остается низкая мотивационная готовность родителей к взаимодействию со специалистами, часто объясняемая различными формами семейного неблагополучия (алкоголизация, жестокое обращение с детьми, формальный стиль воспитания). Стимулирование активности семьи к выходу из трудной жизненной ситуации, принятия помощи в преодолении социальной и педагогической запущенности будут являться основными терапевтическими мишенями консультирования.

3. Психолого-педагогическая коррекция предполагает разработку и реализацию мероприятий, способствующих снижению проявления социальной и педагогической запущенности у ребенка. К наиболее успешным в практике сопровождения можно отнести: цикл арт-терапевтических занятий по развитию эмоционально-волевой сферы детей и подростков «Мир чувств», развивающий клуб для детей и подростков «Умей-ка», волонтерское движение по профилактике здорового образа жизни среди подростков «Пульс», тренинг по повышению учебной мотивации «Я хочу учиться».

Данные формы работы реализуются, как на базе социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних, так и в еженедельном режиме на базе образовательных учреждений Новолялинского района.

Обобщая вышеизложенные реализуемые направления сопровождения социально и педагогически запущенных подростков, следует отметить, что наиболее приемлемыми формами работы с детьми будут как индивидуальная, позволяющая установить доверительные отношения, так и групповая, позволяющая создать ситуацию успешного взаимодействия со сверстниками.

В психологическом сопровождении семей с социально и педагогически запущенными детьми, мы разделяем мнение А.Н. Попыловских [2], согласно исследованиям которой, в работе с родителями наиболее эффективным будет являться индивидуальный уровень реабилитации, предполагающий снятие психологического напряжения и защитных реакций (агрессивности, отрицания проблемы, «закрытости»).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников. М: ТЦ «Сфера», 2000. 448с.

2. Общество, семья, личность: теория и практика решения актуальных проблем: сб. науч. статей / Под. ред. Ю.В. Братчиковой. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2013. 308с.

3. Прихожан А.М. Проблема подросткового кризиса // Психологическая наука и образование. 1997. №1.

4. Психология подростка. Учебник / Под ред. А.А. Реана. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 480с.

5. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 368с.

6. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1988. №6. С. 31-41.

7. Ryan R.M., Deci E.I., Grolnick W.S., La Guardia J.G. The Significance of Autonomy and Autonomy Support in Psychological Development and developmental Psychopatology //Developmental Psychopatology. 2nd edition. Vol 1: Theory and Method Editors: Cicchetti D., Cohen D.J. New Jersey, 2006 стр. 795-849.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH BEHAVIOURAL PROBLEMS

© 2013

E.I. Shurygina, psychologist of the Department of psychological and pedagogical assistance

Social rehabilitation centre for children and adolescents Novaya Lyalya, Sverdlovsk region (Russia), shurygina1987@mail.ru

Научное издание

КАТЕГОРИЯ «СОЦИАЛЬНОГО» В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. 19-20 декабря 2013 г.

В авторской редакции

Дизайн обложки: *Нагорнов Ю.С.*

Подписано в печать 21.12.2013. Формат 60x84/16
Печать оперативная. Усл. п.л. 33,3
Тираж 500 экз. Заказ № 14-05-18.

Отпечатано с готового оригинал-макета в издательстве SIMJET
432072, г. Ульяновск, пр-т Ульяновский, 14