НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. Н.И. ЛОБАЧЕВСКОГО
Национальный исследовательский университет
Арзамасский филиал

Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе

Материалы
Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием

2013

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный университет
им. Н.И. Лобачевского»
Арзамасский филиал
Кафедра общей педагогики
и педагогики профессионального образования
Кафедра социальной работы, сервиса и туризма
ОО «Педагогическое общество» г. Арзамаса

Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе

Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции
с международным участием

25 февраля 2013 г.

Москва
Арзамас
2013

УДК 009+378+316.6+364
ББК 88.5ф:74.6ф: 65.272 я43
Т33

Редакторы:
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой общей педагогики
и педагогики профессионального образования
Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского
Щелина Тамара Тимофеевна;
кандидат психологических наук,
заведующий кафедрой социальной работы, сервиса и туризма
Болотин Юрий Евгеньевич

Т33 **Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе**. Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием. Сборник (25 февраля 2013г.) / Под ред. Т.Т.Щелиной, Ю.Е. Болотина. – М: БУКИ ВЕДИ, 2013. – 304 с.

ISBN 978-5-4465-0101-4

В сборнике представлены статьи научных сотрудников, преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов вузов и научно-исследовательских учреждений, практических психологов, социальных работников и специалистов сферы социального обслуживания населения, педагогов образовательных и специальных (коррекционных) учреждений регионов России, стран ближнего и дальнего зарубежья. Статьи опубликованы в рамках Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием и раскрывают теоретические, методологические и практические аспекты проблем психолого-социальной работы с различными категориями населения в России и за рубежом.

УДК 009+378+316.6+364
ББК 88.5ф:74.6ф: 65.272 я43

© Арзамасский филиал ННГУ
им. Н.И. Лобачевского
© ООО «Буки Веди»

ISBN 978-5-4465-0101-4

Содержание

Секция «Актуальные проблемы социальной работы» 8

Белинская А.Б. *КОНФЛИКТ В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА*..... 8

Лёзова В.И. *КОМПЛЕКСНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ: ФОРМА И МЕТОДЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ* 13

Ильина О.А. *НРАВСТВЕННОСТЬ И ДУХОВНОСТЬ – ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ* 17

Котина Е.В. *ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В ИНТЕРНАТНОМ УЧРЕЖДЕНИИ, КАК ФАКТОР, СПОСОБСТВУЮЩИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ОБЩЕСТВЕ* 21

Махонин М.Ю. *ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ С ДЕВИАНТЫМ ПОВЕДЕНИЕМ*..... 25

Митичева Т.И. *ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС* . 28

Огородник С.И. *ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ*..... 31

Секция «Актуальные проблемы социальной педагогики и психологии»…….37

Волгунов А.В. *ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКОГО ОТДЫХА В ДОЛ* 37

Дворникова И.Н. *СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ* 40

Емельянов Е.В., Волков Д.А. *СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОТРУДНИКОВ ОТДЕЛА МВД С НАСЕЛЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ СРЕДНИХ ГОРОДОВ РОССИИ*..... 46

Зарецкая И.И. *КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА*..... 50

Колясникова М.Б. *РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО КАЧЕСТВА СПЕЦИАЛИСТА В СФЕРЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*..... 55

Мухина М.Н. *ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С КОМПЬЮТЕРНОЙ ПОДДЕРЖКОЙ* 58

Перевощикова Г.С. *РАЗВИВАЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ФОРМИРОВАНИЯ*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ) 63

Полухина А.В. *ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА*..... 68

Сидоркин А.М. *ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В ОДНОМ АМЕРИКАНСКОМ ВУЗЕ: О ПОЛЬЗЕ ДОБРОВОЛЬНО-ПРИНУДИТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ* 71

Чуева М.Ю. *МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ, ЭФФЕКТИВНОСТЬ, ГАРМОНИЯ* 75

Щелина Т.Т. *ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИНСТИТУТА СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ДЕТСТВА* ... 79

Секция «Психолого-социальная работа с семьёй и детьми» 84

Циглер Л. *ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ГЕРМАНИИ*

PARENTING IN GERMANY..... 84

Акутина С.П. *ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ* 86

Егорова О.Ю. *ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В СЕМЕЙНОМ СОЦИУМЕ* 94

Николаева Н.О. *СИСТЕМА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПОДДЕРЖКИ МОЛОДЫХ СЕМЕЙ*..... 98

Пигалева М.Н. *СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА» В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ*..... 105

Россова Ю.И. *ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С СЕМЬЕЙ ПО РАЗВИТИЮ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ* 110

Шимаров Р.С. *СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ*..... 116

Секция «Проблемы и перспективы социального служения в России и за рубежом» 120

Акутина С.П., **Akutina A.** РАЗВИТИЕ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И *ПЕРСПЕКТИВЫ* 120

Калиниченко К.И. *AMERICAN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION* 126

Мурахтанова Е.Е. *ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В РОССИИ*..... 130

Секция «Психолого-социальная работа в образовании»..... 134

Александрова Е.В. *ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ* 134

Бибикова М.В. *ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ 137

Букина О.В. *ОЦЕНКА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ БАКАЛАВРОВ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ* 141

Гущина Г.В., Кочкина Э.А. *ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ С РОДИТЕЛЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9-х И 11-х КЛАССОВ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К Г(И)А* 146

Зарецкая И.И. *ИНТЕГРАЦИЯ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ БАРЬЕРОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ* 150

Козихина М.В. *ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ* 153

Кузьмина М.Л. *ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ МЛАДШИМ ПОДРОСТКАМ В КРИЗИСЕ ПЕРЕХОДА НА МНОГОПРЕДМЕТНОЕ ОБУЧЕНИЕ* 157

Лабудова О.Е. *ИНТЕРНЕТ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ*..... 160

Лезина Т.В. *ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ VIII ВИДА* 165

Мацаренко Т.Н. *ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ СФЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*..... 169

Рябинина О.М. *ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА* 174

Секция «Проблемы и возможности организации психолого-социальной работы с детьми с особыми образовательными потребностями»..... 178

Винокурова Н.И. *ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА Г. АРЗАМАСА*..... 178

Гараева И.Г. *МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ ГОРОДА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА* ... 183

Жидкова Р.А., Гостькова Т. *ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ*..... 188

Калинина Т.В. *ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОПЫТА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАННИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ* 190

Кашников И.А. *ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ДИФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ VIII ВИДА* 194

Кутырева Е.А. *ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ПОСРЕДСТВОМ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ С ПРИРОДНЫМ МАТЕРИАЛОМ* 198

Лезина Т.В. *ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ* 202

Медведева Е.Ю. *ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ* 206

Мишина Е.В. *ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА* 212

Ольхина Е.А. *ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ* 217

Федорова Н.И. *ОСОБЕННОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА* 220

Юденкова И.В. *СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ* 223

Секция «Вопросы социальной реабилитации и адаптации детей и подростков с осложнённым поведением» 227

Лёзова В.И. *ВНЕДРЕНИЕ НАСТАВНИЧЕСТВА В АРЗАМАССКОМ РАЙОНЕ* 227

Лезина Т.В. *ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ VIII ВИДА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, СОВЕРШИВШИМИ ПРАВОНАРУШЕНИЯ*..... 230

Мохнина Т.А. *РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ МЛАДШИМИ ПОДРОСТКАМИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА МНОГОПРЕДМЕТНОЕ ОБУЧЕНИЕ* 536

Некрылова С.Ю. *ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ, ОСУЖДЕННЫХ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ*..... 240

Селивончик Г.И. *ПРОФИЛАКТИКА ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ КАК*

СИСТЕМА ОБЩИХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ 245

Секция «Социальная работа с молодежью: социально-педагогические и психологические аспекты»..... 251

Добродеев А.Ю. *К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ ОБЩЕНИЯ И ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ*..... 251

Зарипова Н.А. *ИЗУЧЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА* 255

Иванова М.А. *ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ЖИЗНЕННЫМИ СЦЕНАРИЯМИ* 257

Мурахтанова Е.Е. *ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ МОЛОДЕЖИ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ К СОЗДАНИЮ СЕМЬИ* 260

Смирнова Т.С. *ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ*..... 264

Труханова А.А. *ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ* 268

Щенникова С.В. *К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА*..... 273

Секция «Психолого-социальные факторы здоровья»..... 278

Болотин Ю.Е. *ВОЗМОЖНОСТИ МОЛОДЁЖНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОПАГАНДЕ АКТИВНОГО И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ*..... 278

Голикова И. *ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ МЕНТАЛИТЕТА УЧАЩИХСЯ, ИХ РОДИТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ ЭСТОНИИ*..... 282

Политова В.В., Абдуллина Э.А. *О ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ*..... 291

Хисматуллина З.Н. *ПИЩЕВОЙ СТАТУС КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЗДОРОВЬЯ*..... 297

Актуальные проблемы социальной работы

Белинская А.Б., д. философ. н., профессор
зав. лабораторией непрерывного
социально-педагогического образования
ФГНУ ИСП РАО
г. Москва, РФ

КОНФЛИКТ В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Психологическая наука, объясняя конфликтное поведение человека, ставит его в зависимость от психологических факторов, личностных особенностей индивида, подчеркивая специфику конфликтологии как интегративной отрасли знания.

Гуманистическая психология предполагает построение модели человека, основываясь на четырех основополагающих принципах: принципе целостности личности; принципе позитивности человеческой природы; принципе развития и принципе активности.

В свете принципа целостности – «Я» создаёт уникальный характер переживаний человека, который зависит от свойств личности, и определяет его взаимодействие с внешним миром.

С точки зрения принципа позитивности, человек от природы конструктивен, все возникающие проблемы он в состоянии решить самостоятельно.

Профессиональные задачи социального работника созвучны идеям гуманистической психологии: творческий потенциал человека должен быть реализован в полной мере во благо общества.

Социальный работник может способствовать изменению виктимогенных установок клиента, а может, напротив, провоцировать их дальнейшее развитие. Неадекватные и непродуманные действия социального работника могут причинить вред. Профилактика социальной ингибиции заложена в реализации психологических принципов деятельности социального работника и его профессиональной позиции по отношению к клиенту.

Социальный работник реализует в своей деятельности консультационные, просветительские, организационные, профилактические, коррекционные и многие другие функции, которые обусловливают уровень его профессиональной активности, определяющей, в свою очередь, активность клиента.

Реализация данных принципов в работе специалиста свидетельствует о его компетентности в психологическом аспекте профессиональной деятельности.

Психологическое взаимодействие социального работника с клиентом строится на основе диалога, предполагающего равенство сущностных позиций общающихся (субъект – субъектные отношения), доверительную взаимную открытость обеих сторон, отсутствие оценочного, «измеряющего» отношения к каким бы то ни было сторонам индивидуальности партнера, принятие другого как неповторимой и ценной личности.

Индивидуальные предпосылки успешной деятельности социального работника как психолога проявляются, в частности, в вербальных способностях понимать речь (владеть ею) и в способности к самонаблюдению и длительному сосредоточению внимания. Спонтанная любознательность, способность длительное время заниматься решением одной и той же проблемы, достаточно высокая степень научной одаренности (в том числе хорошая память, творческое мышление, фантазия, наблюдательность), такие свойства личности как энтузиазм, прилежание, способность к критике и самокритике, дисциплинированность, беспристрастие и умение контактировать с людьми – вот что особенно актуально для социальной работы.

Важной задачей, которую ставит профессия перед современным социальным работником, является стремление вернуть клиенту способность действовать самостоятельно в любой жизненной ситуации, без «страховки» социального работника, что и считается критерием профессионального успеха. Для решения этой задачи социальные работники должны обладать психологическими знаниями и владеть специальными технологиями общения с клиентами, разными социальными группами (детьми, семьей, инвалидами, пенсионерами и др.), а также – навыками по развитию у своих подопечных активности и самостоятельности.

В случае возникновения жизненных обстоятельств, грозящих нарушением оптимального процесса развития личности, ее внутреннего мира, психологи советуют воспользоваться следующими рекомендациями:

- принимайте трудные жизненные ситуации как данность бытия;
- формируйте жизненные ценности и следуйте им;
- будьте гибкими и адаптивными;
- уступая в мелочах, не превращайте это в систему;
- надейтесь на лучшее развитие событий;
- не будьте рабом своих желаний;
- учитесь управлять собой;
- развивайте волевые качества;
- корректируйте для себя иерархию ролей;
- стремитесь к высокому уровню личностной зрелости;
- обеспечьте адекватность самооценки;
- не копите проблемы;
- не беритесь за все сразу;
- не лгите;
- не паникуйте [7, 317].

Человек, нуждающиеся в социальной помощи, довольно часто воспринимают себя в качестве жертвы социальной ситуации. Комплекс жертвы проявляется в снижении или утрате чувства собственного достоинства, в ощущении своей неспособности предпринять какие-либо активные действия, чувстве бесполезности собственных усилий, особенно в условиях конфликтного взаимодействия.

При разрешении уже возникшего конфликта важным звеном в деятельности социального работника является проведение его психологического анализа. В ходе этой работы необходимо раскрыть причины конфликта, принять меры по предотвращению его перехода в перманентную форму, т.е. научиться владеть ситуацией, используя ее познавательные и воспитательные функции.

Целью психологического анализа конфликтной ситуации является создание информационной базы для принятия психологически обоснованного решения. Грамотно проведенный психологический анализ может помочь найти не только варианты разрешения, но и возможные пути погашения конфликта. Ведь предупредить конфликт, разрешить его на уровне конфликтной ситуации – это наиболее оптимальный вариант решения проблемы.

Погасить конфликт – это значит перевести отношения участников на уровень взаимоприемлемых для обеих сторон, переключить внимание с аффективно-напряженного способа взаимодействия в сферу деловых отношений.

Однако не следует считать, что психологический анализ разрешит все проблемы во взаимоотношениях. Его проведение является лишь основой для выработки окончательного решения.

С точки зрения современной науки конфликт как явление выполняет важные функции в психической жизни человека. Психоаналитическое понимание природы человека предполагает, что на протяжении всей своей жизни человек постоянно стремится к ослаблению, уменьшению конфликта.

В ходе разрешения конфликтов возможно использование разнообразных механизмов психологической защиты, в число которых входит:

1. Регрессия, которая представляет собой пассивный уход от неприятных переживаний. В большинстве случаев, однако, регрессия оказывается неэффективным способом преодоления конфликта. Индивид, оказавшись не в состоянии разрешить конфликтную ситуацию, уходя от нее, дистанцируется от переживаний и возвращается к тому состоянию, которое было для него комфортно.

2. Идентификация – способ разрешения внутриличностного конфликта, при котором человек пытается моделировать поведение другого индивидуума, более самостоятельного, устойчивого и успешного с тем, чтобы повысить собственную самоценность или совладать с чувством тревожности.

3. Вытеснение – вариант ухода от конфликта, характеризующийся

выключением из сознания негативной информации; однако вытесненное и подавленное в сознании дает о себе знать, проявляясь в невротических и психосоматических симптомах (например, в фобиях) и нередко прорывается в сознание.

4. Отрицание – способ психологической защиты, основанный на сдерживании негативных эмоций, вызванных конфликтом. Защита проявляется в игнорировании потенциально тревожной информации: человек становится невнимательным к тем граням событий, которые чреваты для него неприятностями.

5. Сублимация – способ переключения психической энергии вытесненного неприятного чувства на социально одобряемый вид деятельности – художественное, музыкальное творчество, физическую культуру и спорт. При этом снимается напряжение в конфликтной ситуации путем превращения инстинктивной энергии в социально желательные формы деятельности.

6. Замещение – механизм разрешения конфликта, который реализуется с помощью переноса реакции с недоступного объекта на доступный или замены неприемлемого действия – приемлемым. Так, эмоции гнева и раздражения, которые нельзя направить на руководителя, могут быть направлены на исполнителя как на наиболее слабый субъект.

7. Проекция представляет собой механизм психологической защиты, связанный с бессознательным переносом собственных чувств, желаний, стремлений, свойств психики на другое лицо. Проекция предполагает приписывание источнику трудностей различных негативных качеств для внутреннего самооправдания.

8. Реактивные образования – защитная реакция, связанная с заменой нежелательных тенденций на прямо противоположные. Определенные социальные и внутриличностные запреты на проявление чувств приводят к формированию противоположных реактивных образований: симпатия превращается в антипатию, любовь в ненависть и т.д.

9. Интроекция – это включение в структуру собственного «Я» внешних ценностей и стандартов, для того, чтобы они перестали действовать как внешняя угроза. С целью ухода от внутреннего конфликта и нивелирования психологического дискомфорта, человек присваивает себе убеждения и установки других людей. Существует точка зрения, что интроекция может быть присуща слабой, незрелой личности. Более совершенным механизмом, используемым развитой личностью, считается не интроекция, а ассимиляция – интериоризация того внешнего материала (норм поведения, социальных установок, знаний), который предлагает и навязывает личности социальное окружение.

10. Интеллектуализация предполагает произвольное истолкование событий для развития чувства субъективного контроля над ситуацией. При этом целесообразно использование таких способов как сравнение противоборствующих тенденций, составление списка плюсов и минусов

каждой тенденции и их анализ, шкалирование каждого плюса и минуса в рассматриваемых тенденциях.

11. Фантазия – способ защиты, характеризующийся бегством в воображение с целью ухода от реальных проблем, связанных с разрешением конфликта. Неудовлетворенные желания являются движущей силой фантазии. Каждая фантазия – есть явление желания, корректура действительности, которая чем-то не удовлетворяет индивида. Исследования психологов показывают, что, вероятно, между людьми существовало бы значительно больше конфликтов, если бы воображение, фантазия не приносили временного облегчения.

В патологическом варианте фантазия может быть представлена как галлюцинаторный бред самых разных модальностей: видения, голоса и т.д. У здорового человека фантазия – непременный атрибут творческого мышления, момент предвидения результатов уникального разрешения проблемной ситуации. Благодаря фантазии наиболее полно выражается творческий потенциал личности.

12. Компенсация – онтогенетически самый поздний и сложный защитный механизм, который развивается и используется, как правило, сознательно. Предназначение этого механизма – сдерживать чувства печали, горя по поводу реальной или мнимой утраты, недостатка, неполноценности. Это комплексный механизм, включающий в себя идентификацию и фантазии.

13. Рационализация позволяет индивиду маскировать свои истинные цели и намерения, придумывать различные мотивы своим поступкам с целью улучшить осмысление и защиту своего поведения от людей, с которыми он вступает во взаимодействие, и оправдаться перед самим собой. Это механизм защиты, связанный с осознанием и использованием в мышлении только той части воспринимаемой информации, благодаря которой собственное поведение предстает как хорошо контролируемое и не противоречащее объективным обстоятельствам. Рационализация может осуществляться разными способами, например, с помощью самодискредитации, дискретитации оппонента, с помощью преувеличения роли внешних условий или утверждения вреда во благо и т.д.

Практической психологией разработан ряд приемов мирного разрешения конфликта, в том числе выделены необходимые для этого факторы:

1) институциональный: существование в обществе механизмов для проведения консультаций и переговоров;
2) консенсуальный: наличие согласия между конфликтующими сторонами;
3) фактор кумулятивности: чем он меньше, тем выше вероятность разрешения конфликта; иными словами, конфликт не должен обрастать новыми проблемами с подключением новых участников;
4) фактор исторического опыта, в том числе наличие примеров разрешения аналогичных конфликтов;

5) фактор равновесия сил;
6) психологический фактор, предопределяющий зависимость результатов конфликтного взаимодействия от личностных особенностей лиц, принимающих решения в ходе конфликта [96, 44].

Американский исследователь Р. Даль выделяет три альтернативы завершения конфликта: тупик, применение насилия и мирное урегулирование. Комплексное использование психологических методов на протяжении всех стадий развития конфликта позволит избежать непродуктивных способов его разрешения.

Литература

1. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008
2. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. – СПб.: Питер, 2001
3. Лукин Ю.Ф. Конфликтология: управление конфликтами: Учебник для вузов. – М.: Академический Проект; Трикста, 2007
4. Мокшанцев Р.И. Конфликтология в социальной работе: учеб. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2008
5. Социальная работа: учебное пособие / Под ред. проф. Н.Ф. Басова. – М.:
6. Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^0», 2008
7. Социальная конфликтология: учебное пособие / Н.П. Дедов, А.В.Морозов, Е.Г. Сорокина, Т.Ф. Суслова / Под ред. А.В. Морозова. – М.: Академия, 2002
8. Сулимова Т.С. Социальная работа и конструктивное разрешение конфликтов. Учебное пособие для студентов. – М.: Институт практической психологии, 1996

Лёзова В.И., к.соц.н.,
доцент кафедры социальной работы, сервиса и туризма
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского,
заместитель главы администрации
Арзамасского района по социальной политике
Нижегородская область, РФ

КОМПЛЕКСНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ: ФОРМА И МЕТОДЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ

На всех этапах развития общества – самая оберегаемая часть населения – дети. И в современной России, несмотря на тяжелые времена перемен (экономические, социальные), - первыми законодательными актами были приняты по защите детства, поддержки семьи, материнства, обеспечению всех социальных гарантий (Конституция РФ, ст. 7).

Достаточно назвать основополагающие Законы РФ, ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» ФЗ от 24 июня 1998 г., ФЗ «О дополнительных гарантиях прав ребенка в РФ» от 21.12.1996 г., ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от

24 июня 1999 г., ФЗ «О государственном банке данных о детях, оставшихся без попечения родителей» от 16 апреля 2001 г., ФЗ «О государственных пособиях гражданам, имеющих детей» от 26 апреля 1995 г., ФЗ «Семейный Кодекс Российской Федерации» от 25 декабря 1995 г,, ФЗ «Об опеке и попечительстве» от 24 апреля 2008 г., Законы Нижегородской области «О комиссии по делам несовершеннолетних», несколько актов о деятельности органов опеки и попечительства. Все функции каждой структуры понятным языком определены. Нужна высокая ответственность по исполнению.

Известно также, что за годы реформ в России заметно разнится экономическая составляющая между городом и селом. В сельских районах наблюдается изменение и структуры населения. Даже в Арзамасском районе, считающимся с положительной динамикой экономического потенциала и сильно развитой социальной инфраструктурой – демографические показатели желают лучшего.

Таблица 1

Критерий	**2004 г.**	**2012 г.**
Всего населения в районе: в т.ч. мужчин женщин детей	46643 20218 26425 8543	44585 16529 20424 7632
Рождаемость	400	460
Смертность	1152	862
Трудоспособное население	23200	23430
Пенсионного возраста	14968	13759
Всего семей с детьми из них: малообеспеченных неблагополучных многодетных из них: малообеспеченных	6105с./8543д. 1997/3169 165/286 238/817 154/548	5119 с./7632д. 2969 91/185 312/1047 278/933
Матери (отцы) одиночки	402	427/580
Количество преступлений, совершивших несовершеннолетними	46 пр./38лиц	6 пр./7лиц
Общеобразовательных учреждений	33/4314 д.	23/3130 д.
Дошкольных учреждений	14/988 д.	21/1441 д.
Семьи, лишенные родительских прав	20/28	8/9
Всего разведенных семей	660/788	710/789
Семьи с детьми-инвалидами	206/264	198/236,из них 169 (73%) на учете у врача психиатра
Безработные семьи	1574	206
Круглые сироты	32	28
Социальные сироты	97	132
Опекаемые дети	136, в т.ч. 4 в приемной семье	160, в т.ч. 64 в приемных семьях

Аналитические данные показывают как отрицательную динамику, так и обнадеживающую. Всё это обозначает – нельзя останавливаться, необходимо активно и плодотворно всем вместе трудиться по преодолению имеющихся

социальных недугов.

Выстроенная годами система социальной защиты семьи, детей в Арзамасском районе на основе межведомственного взаимодействия, позволяет добиваться положительных результатов и справляться с новыми симптомами неблагополучия, как, например, – миграционный приток в села асоциальных семей из городов, путем приобретения дешевого жилья на материнский капитал, а также граждан, побывавших в местах лишения свободы, системно употребляющих алкогольные напитки, цыганские семьи, перекочевавшие из других районов и городов и т.д.

В этих условиях – без четкой организационной работы, объединяющей усилия всех муниципальных структур и широкой общественности, без продуманных целевых программ, без непосредственного участия самих граждан, родителей – невозможно добиться положительных результатов. И, что бы ни говорили, однако, стержнем эффективности работы любой структуры, любого учреждения, являются кадры, а ими управляет руководитель. И от глубины его понимания проблем от умения расставлять приоритеты, четкого определения полномочий каждого работника – зависит успех.

У нас есть общие целевые программы по основным отраслям: «Образование», «Культура», «Спорт», «Молодежь», «Здравоохранение», «Социальная защита». А есть точечные программы: «За здоровый образ жизни во имя семьи и детей», «Здоровый ребенок», «Каждому сироте – семью», «Женщина мать – берегиня семьи», «Профилактика правонарушений и преступлений среди несовершеннолетних», «Молодежное подворье», «Антинаркотическая профилактика в молодежной среде», «Организация оздоровления и занятости детей в летний период» и т.д. Все они – межведомственные.

В основе всей работы лежит взаимодействие под девизом: «Все вместе», а в сельских администрациях также созданы межведомственные координационные советы по летнему отдыху детей, женские комиссии по вопросам семьи и детей, советы общественности и др. Комплексная безопасность детей обеспечивается многочисленными структурами, их звеньями, и обязательно с опорой на те или иные общественные формирования.

Очевидно, что ни одна из структур не может выполнить успешно свою функцию без взаимопонимания другой структуры. Таких примеров много: например, служба здравоохранения не может своевременно провести диспансеризацию детей без организационных мер со стороны школы; Инспектор ПДН не сможет дать полную характеристику подростку, совершившему правонарушение, без участия классного руководителя, социального работника; школа не сможет социально вылечить неблагополучную семью без социальных служб; социальный работник сотрудничает с школой, учреждениями культуры, центром занятости, с инспектором ПДН, здравоохранением и т.д.

И здесь не только задача координационного совета в роли КДН наладить взаимопонимание между ведомствами, но и каждой структуре надо научиться вырабатывать совместные действия, ориентированные на конечный результат путем постоянного анализа и корректировки своей работы. Ни одна из структур не имеет права отказывать в необходимой информации другой.

Общественные Советы профилактики при сельских администрациях должны стать действенными спутниками районной комиссии по делам несовершеннолетних. Надо повсеместно возродить работу данных структур. И они теперь имеют на это законное право. Есть Постановление Правительства Нижегородской области с подобной рекомендацией.

Именно семья является не только главной ячейкой общества, но и важнейшим институтом формирования гражданской личности.

Анализ показывает, что в последние годы углубляется кризис семьи. В стране снижается престиж семьи, материнства, отцовства, растет количество разводов, число матерей-одиночек, так называемых гражданских браков (сожительство).

Следствием кризисного состояния семьи является проблема здоровья детей, пожалуй, одна из главных проблем национальной безопасности России. Всё чаще отмечается неблагоприятный психологический климат в семьях, особенно связанный с алкоголизмом, безработицей. Усложнен воспитательный процесс с широким распространением негативной видеопродукции, компьютерных игр, примеров насилия и жестокости. Тем не менее, современная школа призвана уметь не только преодолевать эти трудности, но и находить новые технологии в работе с детьми и их родителями.

Эмоциональная, интеллектуальная и педагогическая культура учебно-воспитательного процесса и есть фундамент нравственных идеалов детей и подростков, гарант их социальной и индивидуальной защищенности.

Положительный эффект достигается через выстраивание системы взаимодействия школы и семьи, сотрудничество между всеми участниками педагогического процесса (педагоги, родители, дети) в целях создания благоприятных условий для социального становления, воспитания и обучения детей. Проводимые школьные родительские собрания на тему Комплексной безопасности детей с участием правоохранительных органов, медработников, КДН, нарколога и др. структур – вызывают всеобщее одобрение.

Все чаще школа отходит от традиционных родительских собраний, внедряются современные формы общения с родителями (классные конференции, круглые столы, тренинги, собрания-практикумы, совместные с детьми творческие мероприятия, собрания-презентации и т.д.). Мы рекомендуем в каждой школе создать комнаты психологической разгрузки детей, снятия агрессивности.

Администрация района всё больше уделяет внимания активизации

родительской общественности, женского актива, попечителей, наставников и т.д.. Проводятся общерайонные родительские собрания (не менее 4-5 раз в год) с участием главы местного самоуправления и главы администрации района, депутатского корпуса, других руководителей заинтересованных структур по важнейшим вопросам образования и воспитания детей, исключения возможных угроз жизни и здоровью детей.

При школах работают родительские лектории. Совместно с педагогами родители участвуют в организации «социального патруля», «родительского патруля» по месту жительства. Оправдала себя система наставничества в отношении детей, нуждающихся в особом внимании и социальном контроле.

В целях недопущения детьми правонарушений при каждой школе созданы свои общественные Советы. Результат налицо: за 2012 год всего 6 преступлений против 48 в 2011 году. Успешно проведен летний отдых детей.

В рамках приоритетного национального проекта «Образование» в районе с 2007 года на основе письменных соглашений о сотрудничестве производственных коллективов и школы активно работает Попечительский совет из руководителей ведущих предприятий, организаций. Данная форма взаимодействия способствует не только укреплению материально-технической базы учреждений, но, не в меньшей степени, – развитию у детей духовно-нравственных ценностей и формированию активной гражданской позиции. По итогам работы проводятся районные торжественные мероприятия, посвященные результатам совместной деятельности Попечительского совета и педагогических коллективов, соответственно – награждение – за лучшие результаты.

Таким образом, институт Попечительства укрепил общую цепочку комплексной безопасности детей и прочно вписался в эту систему. Активными участниками кропотливой работы являются службы социальной защиты населения. В каждом поселении с 90-х годов с помощью специалистов по социальной работе действуют комиссии по вопросам семьи, женщин и детей (при сельских администрациях). За эти годы накоплен большой положительный опыт их деятельности по нормализации семейных отношений, созданию условий социального благополучия для детей.

Ильина О.А., магистрант 2 курса
направление «Психолого-педагогическое образование»
Научный руководитель:
Щелина Т.Т., д.п.н. профессор
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

НРАВСТВЕННОСТЬ И ДУХОВНОСТЬ – ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ

Радикальные социально-политические преобразования в нашей стране в течение последних двух десятилетий значительно трансформировали

духовный облик общества, существенным образом отразились на всех сферах жизнедеятельности россиян, во многом изменили их мировосприятие. В настоящее время смяты нравственные ориентиры, подрастающее поколение обвиняют в бездуховности, безверии, агрессивности. Потеря нравственных ориентиров, обесценивание таких категорий, как Совесть, Честь, Долг привели к негативным последствиям в обществе: к социальному сиротству, усилению криминогенности среди подростков, бродяжничеству, токсикомании и наркомании среди несовершеннолетних, потере интереса к учению и самосовершенствованию у большого слоя асоциальной молодёжи, а также к родительской безответственности и равнодушию к воспитанию подрастающего поколения не только у родителей из трудных семей, но и у тех, кто занят своей карьерой и не имеет ни времени, ни желания посвятить свои силы воспитанию своих собственных детей.

Проблему духовности и нравственности изучали античные философы Сократ, Платон, Аристотель, Сенека; гуманисты эпохи Возрождения Петрарка, Данте. Труды гуманистической этики и религиозной философии Н.А. Бердяева, Н.Кузанского, И.А. Ильина, Н.О. Лосского, В. Зеньковского, взгляды педагогов-классиков Я.А. Коменского, Д. Локка, Ж-Ж Руссо, И. Песталоцци, И. Гербарта, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского также указывают на нравственное становление личности.

Подход к определению места и значимости духовно-нравственного воспитания в становлении личности заложили учения В.И. Вернадского, П.А. Флоренского, Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, В.С. Соловьёва и др. Воспитательные концепции, сформулированные в трудах К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, стали во многом исходными позициями для определения содержания и средств духовно-нравственного воспитания, основанных на принципах народности и широкого использования русского языка как средства общения и познания.

Проблема нравственного воспитания также нашла отражение в фундаментальных работах Н.М. Трофимовой, Я.И. Колдунова, И.Ф.Харламова и др., в которых выявляется сущность основных понятий теории нравственного воспитания, указываются способы дальнейшего развития принципов, содержания, форм, методов нравственного воспитания.

В Толковом словаре русского языка Ожегова С.И. нравственность – внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами. По Далю духовный – всё относимое к душе человека, все умственные и нравственные силы его, ум и воля.

Нравственность состоит в осознании выполняемых личностью тех или иных моральных норм и требований на основе внутренней потребности и способности следовать им в каждый данный момент своей жизни и деятельности. Нравственность есть усвоенная и принятая личностью мораль.

Нравственность определяется сферой поступков по отношению к другим людям, отражая практически-деятельностную позицию человека. При этом

нравственность не является врожденным свойством, к нравственности ребенок приобщается в процессе своего развития, в ходе своего общения с родителями, родственниками и окружающими его людьми. Чем раньше начнется приобщение ребенка к нравственным ценностям, тем прочнее они укрепятся как черты личности, составляя моральный облик человека. Нравственность ребенка – это совокупность его сознания, навыков и привычек, связанных с соблюдением моральных норм и требований. Правила и требования морали только тогда станут нравственными характеристиками, когда они начнут проявляться в поведении и неуклонно соблюдаться. Нравственный человек, тот, для которого нормы, правила и требования морали выступают как его собственные взгляды и убеждения, как глубоко осмысленные и привычные формы поведения, не имеющие ничего общего с механическим подчинением, вынуждаемым только внешними обстоятельствами и требованиями. Это то, как ведет себя ребенок в отсутствии других людей, когда не испытывает контроля извне. Выработка таких взглядов, убеждений и соответствующих им привычек составляет цель нравственного воспитания.

В зависимости от стиля воспитания в семье мы можем говорить о различном уровне духовно-нравственного развития человека. Обратимся к исследованию Э. Арутюнянц [1]. По ее мнению, существует 3 варианта семьи: традиционная (патриархальная), детоцентрическая и супружеская (демократическая).

В традиционной семье воспитывается уважение к авторитету старших; педагогическое воздействие осуществляется сверху вниз. Главным требованием является подчинение. Итогом социализации ребенка в такой семье является способность легко вписываться в «вертикально-организованную» общественную структуру. Из этих семей легко усваивают традиционные нормы, действуют исходя из представления о должном. Недостаток такого стиля воспитания в том, что ребенок может не понимать важности духовно-нравственных ценностей, это может привести к тому что он не будет их разделять и может от них отказаться.

В детоцентрической семье главной задачей родителей считается обеспечения «счастья ребенка». Семья существует только для ребенка. Воздействие осуществляется, как правило, снизу вверх (от ребенка к родителям). Существует «симбиоз» ребенка и взрослого. В результате у ребенка формируется высокая самооценка гениальной значимости, но возрастает вероятность конфликта между социальным окружением за пределами семьи. Это не совместимо с духовно-нравственным воспитанием, так как данные ценности представляют собой в первую очередь, ограничения и обязанности налагаемые на ребенка, что в детоцентрической семье просто не возможно.

Очень высоко оценивается супружеская (демократическая) семья. Цель в этой семье – взаимодоверие, принятие, автономия всех членов. Воспитательное воздействие – «горизонтальное», на равных: родитель-

ребенок. В семейной жизни всегда завязываются взаимные интересы, причем, чем старше ребенок, больше его интересы учитываются. Итогом такого воспитания является усвоение ребенком демократических ценностей, организация его представлений о правах и обязанностях, свободе и ответственности, развитие активности, самостоятельности, доброжелательности, адаптивности, уверенности в себе и эмоциональной устойчивости. Но в установке моральных норм необходимо отметить, что при таком типе семьи эффективность процесса зависит от того, насколько родителям удастся убедить ребенка в необходимости соблюдения этих самых духовно-нравственных норм поведения.

Моральную культуру и нравственность питают четыре важнейших источника: совесть, стыд, ответственность и долг. В чувстве совести гармонично сочетаются знание и чувствование нашего долга перед обществом, перед людьми и перед самим собой. О совести можно знать, но быть бессовестным. Совесть лишь тогда является стражем нашего поведения, когда она живет в нашей душе. Это тонкая работа ума и сердца, она проявляется в деятельности, в поступках, в размышлениях о своем поведении.

Оставаясь наедине с самим собой, человек должен подвергать свои дела мысленному отбору, анализу, сравнению с лучшими человеческими качествами и поступками, должен давать оценку своему поведению. Не зря говорится, что самый строгий судья – это совесть человека. Плохо, когда совесть спит. Воспитание совести, стыда, ответственности, долга – одна из самых утонченных сфер духовного и нравственного воспитания.

Трудность в том, что ребенок должен научиться спрашивать с самого себя за свои дела и поступки. У него должен быть голос внутреннего «Я». Надо внушать ему, что его видят и тогда, когда, казалось бы, никого вблизи нет и никто на него не смотрит. Совесть – это как бы человек внутри него, который все замечает и оценивает. И надо, чтобы ребенок привык с ним советоваться, прислушиваться к нему.

Родители, оценивая поведение или какое-либо дело своего ребенка, должны видеть, по какому побуждению он трудился – по велению совести, то есть в силу сознания того, что ему верят, и он хочет оправдать доверие, или же только в силу требований взрослых, контроля с их стороны или страха наказания.

Очень важно внушить детям, что главное – не страх физического наказания, а страх сделать кому-то больно, не оправдать чье-то доверие, лишиться уважения товарищей. Нужно приучить ребенка стыдиться своих дурных поступков. А это делается на примерах, которые подают ему старшие члены семьи. При этом, если у старших слова расходятся с делами, то здесь речь уже идет, о так называемой, двойной морали, и какие выводы для себя сделает ребенок уже не вызывает сомнения.

Наказание – от слова «наказ», научить. Если родители раздражаются, тем самым они учат такому поведению и детей. Если вы сильно возмущены,

то лучше подождать, отодвинуть разговор на будущее, давая ребенку и себе время на размышление. Часто ребенок в такой ситуации обдумает, что произошло, что ему скажут и что он должен сделать, и уже придет со словами «прости», длинных бесед уже не потребуется.

Нравственное воспитание подрастающего поколения – было, есть и будет самой актуальной задачей любого общества. Мы знаем, что всё начинается с детства и лучше с самого начала правильно воспитывать, чем заниматься перевоспитанием. Нравственное воспитание – это процесс систематического и целенаправленного воздействия на личность с целью укрепления в душе и сознании моральных норм, принципов, ценностей.

Литература

1. Догонадзе, М.Р. О стиле взаимоотношений между воспитателем и воспитуемым. – М., 1979. – 219 с.
2. Жучкова, Г.Н. Нравственные беседы с детьми. – М. 2001
3. Хазанова, Д. Беседы о нравственных основах семейной жизни. Ошибки родительского воспитания. – Режим доступа: URL: http://www.epochtimes.ru/content/view/54257/81/
4. Роль родителей в нравственном воспитании детей. – Режим доступа: URL:http://www.s6.edusite.ru/DswMedia/rol-roditeleyvnravstvennomvospitaniirebenka. docx

Котина Е.В., студентка 4 курса
специальность «Социальная работа»
Научный руководитель:
Щенникова С.В., к.п.н. доцент
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В ИНТЕРНАТНОМ УЧРЕЖДЕНИИ, КАК ФАКТОР, СПОСОБСТВУЮЩИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ОБЩЕСТВЕ

В гуманитарные науки термин «социализация» пришел из политэкономии, где его первоначальным значением было «обобществление» земли, средств производства и т.п. Автором термина «социализация» применительно к человеку является американский социолог Ф. Г. Гиддингс, который в 1887 г. в книге «Теория социализации» употребил его в значении, близком к современному, – «развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни» (Н.Ф. Голованова, 2008; с. 14).

В современном понимании социализация – это процесс усвоения и активного воспроизведения человеком социального опыта, овладения навыками практической и теоретической деятельности, преобразования реально существующих отношений в качества личности (А.М. Прихожан, 2007; с. 56).

Можно выделить несколько источников социализации: передача культуры через семейный и другие социальные институты и, прежде всего, через систему образования; взаимное влияние людей в процессе общения и совместной деятельности; первичный опыт, связанный с периодом раннего детства, с формированием основных психических функций и элементарных форм общественного поведения; процессы саморегуляции, соотносимые с постепенной заменой внешнего контроля индивидуального поведения на внутренний самоконтроль.

Социализация человека осуществляется в процессе его взаимодействия с многообразными и многочисленными факторами, группами, организациями, агентами, с помощью различных механизмов, которые не только дополняют друг друга, но в той или иной мере рассогласованы и противоречат друг другу. Все это объективно обусловливает определенную степень автономии человека, которая необходима для формирования личности, способной принимать решения, противостоять внешнему давлению и т.п.

На социализацию человека влияет ряд факторов, требующих от него определенного поведения и активности. Первая группа – макрофакторы (космос, планета, мир, страна, общество, государство), которые влияют на социализацию всех жителей планеты, а также больших групп людей, живущих в определенных странах. Вторая группа – мезофакторы, условия социализации больших групп людей, выделяемых по национальному признаку, по месту и типу поселения, в котором они живут (регион, город, поселок, село), по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации (радио, телевиденье, кино и др.). Эти факторы влияют на социализацию как прямо, так и опосредованно, через микрофакторы, к которым относятся: семья, группы сверстников, микросоциум, организации, в которых происходит социальное воспитание (учебные, профессиональные, общественные, частные и др.). Влияние микрофакторов на развитие человека осуществляется через агентов социализации, т.е. лиц, во взаимодействии с которыми протекает его жизнь (родители, братья, сестры, родственники, сверстники, соседи, учителя) (А.В. Мудрик, 2006; с. 23).

Для ребенка, который воспитывается вне семьи, микрофакторы социализации имеют другую иерархию, чем микрофакторы для ребенка, воспитывающегося в традиционных условиях семьи. Наиболее значимыми агентами социализации для него выступают коллектив, сверстники, воспитатели детского дома и т.д. При этом должно происходить социальное самоопределение – выбор детьми–сиротами своей роли и позиции в общей системе социальных отношений, предполагающей их включенность в эту систему на основе сформировавшихся интересов и потребностей.

В связи с ограничением социальных контактов детей-сирот процесс их социализации затруднен. Существенным образом он зависит от тех норм, принятых в социальном окружении ребенка, которые регулируют требования к нему и обеспечивают формирование его личности. Воспитанник детского дома, прежде всего, воспринимает складывающиеся отношения между

детьми и взрослыми в этом типе воспитательного учреждения как эталонные нормы отношений. При этом в качестве такой нормы выступает особое положение детей-сирот в обществе, что в какой-то степени деформирует восприятие этими детьми других социальных норм и создает трудности для адекватного социального развития (Е.В. Андриенко, 2009; с. 62).

Одной из важнейших частей системы общей социализации личности является правовое воспитание – систематический, целенаправленный, управляемый педагогический процесс воздействия на сознание людей с целью формирования у них глубоких и устойчивых правовых представлений, знаний и убеждений.

Воспитание уважения к правовым нормам приобретает особую значимость в условиях учреждения для детей-сирот. Исследования ученых-педагогов (Певцовой Е.А., Сапогова В.М.), проведенные в учреждениях для детей-сирот, свидетельствуют о низком уровне правовой культуры учащихся, большинство из которых не знает об основных правах человека и документах их регулирующих. Дефицит правовых знаний наблюдается и у педагогов данных учреждений. В научной литературе по педагогике практически нет конкретных программ по формированию правовой культуры учащихся в условиях учреждения для детей-сирот.

Проблемы правового воспитания детей-сирот в интернатных учреждениях очевидны в современных социально-правовых и экономических условиях нашей страны. Общероссийская статистика показывает, что уровень криминализации среди воспитанников и выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, недопустимо высок. Из 15 тысяч несовершеннолетних выпускников детских домов и интернатов в течение года пять тысяч попадают в число подсудимых, доля осужденных несовершеннолетних, являющихся сиротами или оставшимися без попечения родителей, ежегодно увеличивается в пределах 8,6% – 11,1% (Е.А. Певцова, 2007; с. 84).

Выпускники государственных воспитательных учреждений в первые годы после выпуска не адаптированы к условиям самостоятельной жизни, а получаемая ими заработная плата зачастую не дает возможности оплачивать полностью расходы по содержанию жилого помещения, поэтому данная группа становится жертвой «черных» риэлтеров и других мошенников. Все это ведет к росту числа лиц, утрачивающих постоянное место жительства, занимающихся бродяжничеством и совершением правонарушений.

При решении проблемы правовой безграмотности детей и подростков, находящихся в интернатном учреждении, главная роль отводится специалисту по социальной работе. Следует заметить, что для решения данной проблемы необходимо проведение работы не только с воспитанниками интернатного учреждения, но и с его сотрудниками. Например, формой работы с воспитателями могут быть индивидуальные и групповые беседы, целью которых будет обмен информацией и имеющимся опытом работы. Таким образом, может осуществляться общий поиск

решений сложившихся проблем, а также разработка мероприятий, которые могут быть проведены совместно воспитателями и специалистом по социальной работе.

Для того, чтобы работа, проводимая с воспитанниками интернатного учреждения, была наиболее эффективной, нужно разрабатывать мероприятия, ориентируясь на возраст воспитанников. Так, например, могут быть проведены грани между тремя возрастными группами: младшие школьники, средние школьники (подростки), старшие школьники. Это связано с тем, что материал, доступный в понимании для одной возрастной группы, может тяжелее усваиваться другой группой.

Одной из форм работы, в которой смогут принять участие и воспитанники и сотрудники интернатного учреждения, может стать круглый стол – собрание лиц с целью обсуждения волнующего вопроса. Целью проведения круглого стола является обобщение идей и мнений относительно проблемы.

Наряду с круглым столом, формой работы с воспитанниками может быть тренинг. Целью тренингового занятия является формирование правовой культуры, общечеловеческих ценностей, воспитание уважения к правам и свободам личности, чувства собственного достоинства, справедливости у воспитанников. В процессе проведения тренингового занятия могут обсуждаться различные модели ситуаций правового характера, в которых может оказаться человек. Совместный поиск выхода из смоделированной ситуации поможет воспитанникам лучше усвоить необходимый материал, а также научиться защищать свои права.

Вышеуказанные и другие мероприятия можно проводить в дни правовых праздников, таких как Международный день защиты детей (1 июня), Международный день детей – жертв агрессии (4 июня), Всемирный день прав ребенка (20 ноября), День прав человека (10 декабря) и т.п. В эти дни можно проводить конкурсы рисунков, в которых воспитанники будут отражать свои знания и свое понимание данного праздника.

Таким образом, правовое воспитание детей, находящихся в интернатном учреждении, является важным вопросом, требующим особого внимания со стороны сотрудников данного учреждения, органов образования и социальной защиты. Их конструктивное взаимодействие будет способствовать наиболее эффективному решению данной проблемы.

Литература

1. Андриенко, Е.В. Социальная психология: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластёнина – 2-е изд., доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 264 с.
2. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособие для студ. вузов / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2008. – 272 с.
3. Мудрик, А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведение / А.В. Мудрик – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский

центр «Академия», 2006. – 304 с.
4. Певцова, Е.А. Теория и методика обучения праву: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 400 с.
5. Прихожан, А.М., Толстых, Н.Н. Психология сиротства. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 416 с.

Махонин М.Ю., студент 3 курса
специальность «Социальная работа»
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
Научный руководитель:
Чудакова Ю.В., преподаватель кафедры общей педагогики
и педагогики профессионального образования
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ С ДЕВИАНТЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Социальные и экономические проблемы в российском обществе на современном этапе развития существенно ослабили институт семьи. Результатом этого процесса является рост численности безнадзорных детей, увеличение распространения в детской среде алкоголя, наркотиков и различных психотропных препаратов. И, как следствие, увеличение числа правонарушений среди несовершеннолетних. За последние 10 лет численность больных наркоманией среди молодежи возросла в 17 раз. Ежегодно в стране выявляется более 300 тысяч уголовных деяний несовершеннолетних, причем 100 тысяч из них совершается детьми, не достигшими возраста уголовной ответственности.

Постоянную тенденцию к увеличению имеет социальное сиротство, т.е. ситуация, при которой дети по вине родителей, не выполнивших предназначенных им функций, оказываются на улице и становятся бомжами, попрошайками, беспризорниками.

Кардинальные перемены, происходящие в нашем обществе требуют переосмысления содержания социальной политики в целом, прежде всего такого ее важного аспекта, как профилактика социальных отклонений.

Психологические и социальные аспекты работы с подростками рассматривали в своих трудах такие учёные как С.А. Беличева, Ю.А. Клейберг, И.С. Кон, В.Н. Кудрявцев, В.Д. Менделевич, В.Ф. Пирожков и др.

В социально-педагогической и психологической литературе на сегодняшний день существуют различные точки зрения на определение понятия «девиантное поведение». Девиантное поведение всегда связано с каким-либо несоответствием человеческих поступков, действий, видов деятельности распространенным в обществе или группах нормам, правилам поведения, идеям, стереотипам, ожиданиям, установкам, ценностям.

Возрастные особенности детей подросткового возраста создают

благоприятные условия для возникновения первичных форм девиантного поведения. Для подростков характерна личностная нестабильность, проявляющаяся, прежде всего в частых сменах настроения, эмоциональной лабильности, связанной с процессом полового созревания, физиологическими перестройками в организме [1].

Подросток во многом зависим от мнения других, что определяет неустойчивость его поведения. В результате он легко попадает под влияние сверстников, «компании». Подросткам свойственна и неустойчивая самооценка. Так же, как поведение, их самосознание во многом зависит от внешних оценок [4].

К типично подростковым девиациям поведения относятся, прежде всего, ранняя алкоголизация, токсикомания и наркомания, делинквентное (противоправное) поведение, суициды (самоубийства), вандализм. В подростковом возрасте девиантное поведение часто рассматривается как «способ разрешения» кризисной ситуации [3].

В качестве причин девиантного поведения в подростковом возрасте называют особые обстоятельства: изолированность, отсутствие понимания в семье и школе, встреча с асоциальной группой или сверстником, имеющим соответствующий жизненный опыт. В результате девиантное поведение возникает как реакция протеста на поведение окружающих взрослых, а также на ситуацию своего неуспеха в деятельности, неудовлетворенность своим положением, физическим обликом.

В 2012 году в процессе выполнения курсовой работы за третий курс (специальность «Социальная работа») нами было проведено исследование среди подростков, находящихся в Государственном казенном учреждении «Социальный приют для детей и подростков города Арзамаса» которое показало, что в приют круглосуточно принимаются несовершеннолетние, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, в том числе: безнадзорные, беспризорные, оставшихся без попечения родителей, находящиеся в социально-опасном положении и на патронатном воспитании.

В качестве психодиагностических методик в исследовании были использованы анкета социально-педагогического обследования ребенка Р. В. Овчаровой и методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) для выявления предрасположенности к тем или иным девиациям в поведении подростков (разработана Вологодским центром гуманитарных исследований и консультирования «Развитие»)

Результаты диагностики свидетельствуют о том, что на часть подростков воздействуют следующие факторы, способствующие возникновению девиантного поведения: неудовлетворенность отношениями с окружающими (родителями – у 66%, сверстниками – у 33%, учителями – у 50%), принятие элементов алкогольной культуры (наблюдается у 42%), склонность к нарушению норм и правил (у 58%), к агрессии (у 50%).

Несмотря на некоторые расхождения в определении понятия «девиантное поведение», видов его классификации, самым эффективным

направлением деятельности в работе с девиантными детьми является социально-педагогическая и психологическая профилактика.

В целях предупреждения девиантного поведения используются различные социально-психологические методы. Среди ведущих методов профилактической работы выделяют изменение социальной среды, информирование, методы активного социально-психологического обучения социально важным навыкам, психотерапевтические методики [3].

Выделяют следующие направления социальной работы с подростками с девиантым поведением:

1. Организация работы с семьей через реализацию программ, направленных на мобилизацию нейтрализующего потенциала семейной среды.
2. Организация работы с подростками включает в себя мероприятия по профилактике ранних форм школьной учебной дезадаптации, по развитию класса как социальной группы, по развитию нравственной сферы подростков, по формированию психологических защит и просоциальных установок для обеспечения здорового трезвого образа жизни и профилактики употребления ПАВ, по организации активного досуга детей.
3. Организация работы с педагогами включает в себя мероприятия по ознакомлению с возрастными особенностями подростков, приводящих к возникновению девиантного поведения, по освоению здоровье сберегающих технологий в работе с дезадаптированными подростками.

В приюте мы наблюдали работу с детьми и подростками, включающую в социально-педагогическое, социально-психологическое, социально-правовое направления.

Таким образом, особенности социальной работы с подростками с девиантным поведением заключаются в выявлении подростков данной категории, организации взаимодействия различных субъектов реализации этой работы (психолог, врач, педагоги) и непосредственной индивидуальной или групповой работы с подростками с учётом социально-экономического положения их семей.

Литература

1. Выготский, Л.С. Возрастная психология [Текст]: Собрание сочинений. / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1984. – Т IV. – 432 с.
2. Девиантное (отклоняющееся) поведение детей и подростков: проблемы и пути их решения [Текст]: /под. ред. Ю.А. Клейберга. – Тверь, 2000. – 397 с.
3. Собкин, В.С. Проявление девиации в подростковой субкультуре [Текст] / В.С. Собкин, З.Б. Абросимова, Д.В. Адамчук, Е.В. Баранова // Вопросы психологии. – 2004. – № 3. – С.3-16.
4. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: ТЦ Сфера, 1995. – 382 с.

Митичева Т.И., к.п.н.,
доцент кафедры социальной работы, сервиса и туризма
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

На современном этапе модернизация высшего образования кардинально меняется система подготовки высококвалифицированных специалистов, способных осуществлять проектную деятельность в новых условиях. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения зафиксировано, что основное внимание следует уделять формированию основных ключевых профессиональных компетенций у выпускников вузов.

Ключевой особенностью основных образовательных программ высшего профессионального образования нового поколения является реализация идей компетентностного подхода. Основным результатом деятельности образовательного учреждения в условиях реализации ФГОС нового поколения, должна стать не система знаний, умений и навыков, а способность человека действовать в конкретной жизненной ситуации. Поэтому главными целевыми установками в реализации ФГОС ВПО третьего поколения являются компетенции, полученные студентами в ходе обучения. В связи с этим, первостепенной задачей, на наш взгляд, является необходимость переориентировать образование в вузах на компетентностный подход.

Идеи компетентностного подхода как принципа образования рассматриваются в работах А.М. Аронова, А.В. Баранникова, А.Г. Бермуса, В.А. Болотова, И.А. Зимней, Г.Б. Голуба, В.В. Краевского, О.Е. Лебедева, М.В. Рыжакова, Ю.Г. Татура, И.Д. Фрумина, А.В. Хуторского, О.В.Чураковой, М.А. Чошанова, П.Г. Щедровицкого и др.

В научной литературе рассматриваются различные подходы к определению понятия компетенция, которая включает в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

В федеральном образовательном стандарте третьего поколения выделяют общекультурные и профессиональные компетенции, которые должны быть сформированы у студентов вуза. Выделяют несколько групп компетенций, среди которых мы большое внимание уделяем формированию компетенций, относящихся к деятельности человека. Такие виды деятельности, как планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская и научная деятельность, ориентированы на повышение качества подготовки специалистов и эффективного освоения

студентами компетенций, необходимых в профессиональной деятельности.

Социальная значимость (миссия) ООП ВПР по направлению подготовки 040400 «Социальная работа» и утвержденном профиле «Социальная работа в системе социальных служб» состоит в концептуальном обосновании и моделировании условий подготовки высокопрофессиональных современных специалистов, способных эффективно, с использованием фундаментальных теоретических знаний и инновационных технологий осуществлять социальную деятельность по социальной защите, обслуживанию, обеспечению различных категорий населения в различных сферах жизнедеятельности.

Развитие у студентов личностных качеств, а также формирование общекультурных (универсальных, общенаучных, социально-личностных, инструментальных и др.) и профессиональных компетенций, навыков их реализации осуществляется в основных видах профессиональной деятельности бакалавра: социально-технологической, организационно-управленческой, исследовательской, социально-проектной.

Обучение социальному проектированию профессиональной деятельности будущих социальных работников психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского осуществляется на практических и лабораторных занятиях по следующим предметам: «Введение в профессию Социальная работа», «Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе», «Технология социальной работы», а также на курсах по выбору.

Через проектирование основных видов деятельности на занятиях, а также в ходе прохождения практик, нами решается задача формирования профессионально-значимых качеств личности и профессиональных компетенций будущего специалиста. На практических и лабораторных занятиях студенты:

- ✓ знакомятся с основными направлениями и технологиями работы в профессиональной деятельности социального работника;
- ✓ изучают нормативно-правовую базу и используют ее в практической деятельности при решении различных социальных ситуаций;
- ✓ моделируют различные социальные ситуации клиентов, проектируют пути их решения и разрабатывают модели профессиональной деятельности социального работника с различными категориями населения;
- ✓ разрабатывают социальные проекты, направленные на разрешение конкретных социальных проблем различных категорий населений, которые в дальнейшем реализуются ими в период прохождения практик;
- ✓ создают модели по взаимодействию различных структур по решению социальных проблем клиентов; по оказанию социальной помощи различным категориям населения, используя в работе необходимые документы социальной поддержки.

В работе преподавателя вуза со студентами, наиболее

востребованными и перспективными технологиями работы, является проектная технология. Проектная деятельность будущих социальных работников способствует регуляции их практических действий, развитию навыков самоуправления, развитию профессионально-важных качеств личности и их профессиональной готовности к осуществлению социально-педагогической деятельности.

Наиболее значимым в работе будущего социального работника является разработанный студентами проект «Волонтерская деятельность как средство профессионального становления будущего социального работника». Данный проект осуществляется по следующим направлениям:

- ✓ «Знать, чтобы не оступиться». Психолого-социальные методы профилактики, реабилитации и просвещения;
- ✓ «Наши социальные инициативы». Технологии развития творчества и креативности в различных областях жизнедеятельности;
- ✓ «От сердца к сердцу». Проективные технологии организации деятельности в социальной сфере;
- ✓ «Время добрых дел». Формирование профессионально важных качеств будущего специалиста в волонтерской деятельности.

Этот проект осуществляется студентами при прохождении практики, который единой нитью проходит во всех видах практик на протяжении всех лет обучения студента.

Важное значение в формировании профессиональной компетентности будущих социальных работников играет практика, которая осуществляется не только в учреждениях образования, учреждениях социальной защиты населения, но и учреждениях здравоохранения, культуры, спорта и молодежной политики и др. Организация и проведение практик у студентов по направлению «Социальная работа в системе социальных служб» требует совершенно иных подходов по сравнению с практиками, осуществляемыми на педагогических специальностях.

Будущий социальный работник в процессе прохождения практик должен быть подготовлен к работе со всеми категориями населения. Причем работа социального работника с различными категориями населения имеет ярко выраженную специфику, она неодинакова в разных учреждениях и службах, что предъявляет свои требования к организации и проведению практики.

Практика (учебная, производственная) по новому государственному образовательному стандарту имеет сквозной, непрерывный характер и проводится ежегодно на протяжение всех лет обучения. Выбор учреждений для прохождения практики студентов проводится с учетом учебных планов, интересов студентов и социального заказа учреждений.

Цель практики состоит в том, чтобы обеспечить выпускникам вуза приобретение практических навыков и умений по социальной работе, соответствующих Государственному образовательному стандарту и квалификационным требованиям, предъявляемым в учреждениях

социального обслуживания населения. Необходимость практического обучения диктуется тем, что студент должен расти профессионально вместе с освоением новых элементов профессии, включением в нее новых направлений.

Особенностью данных видов практики по этой специальности является то, что студент выполняет весь комплекс функций социального работника, осваивает социальные роли, с которыми до сих пор не сталкивался. В ходе практики так же реализуются различные проекты, в рамках которых студенты-практиканты приобретают профессиональные знания, умения и социальные навыки работы с различными категориями населения.

Таким образом, необходимо отметить, что, используя в процессе обучения технологию проектной деятельности, у будущих социальных работников наиболее эффективно формируются профессиональные компетенции, которые свидетельствуют о позитивной роли проектирования. На наш взгляд, проектная деятельность способствует формированию у студентов профессионально значимых качеств личности, развитию умения проектировать, оценивать и корректировать свою профессиональную деятельность, а также осуществлять целеполагающую, прогностическую, проектировочную, рефлексивную функции специалиста. Эффективный отбор соответствующих средств, методов и форм при создании и реализации проектов социальной деятельности обогащают опыт студентов, помогают им адаптироваться к социальной практике в самостоятельной профессиональной деятельности.

Огородник С.И., преподаватель
кафедры общей педагогики и
педагогики профессионального образования
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В условиях модернизации российского образования особую значимость приобретает проблема профессиональной подготовки специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, свободно владеющих своей профессией. С решением социальных проблем органично связан вопрос совершенствования теоретической и практической подготовки специалистов социальной сферы (социальных педагогов, социальных работников), способных продуктивно решать задачи, связанные с социализацией, адаптацией всех категорий населения к современным условиям жизни в обществе. При этом важно оказать будущему специалисту поддержку в его профессиональном становлении при помощи использования личностно-развивающих технологий в вузе и построения индивидуальной

траектории профессионального развития. В рамках гуманистической парадигмы развития образования требуется создать педагогическую среду, способствующую активизации личностного потенциала студента (С.Л. Симонович, 2005; с.3-4).

Анализ практики работы вузов по подготовке специалистов социальной сферы свидетельствует о том, что в основном учебный процесс ориентирован на повышение компетентности будущего профессионала, при этом недостаточно учитывается индивидуальное своеобразие профессионального развития студента в течение всего периода его обучения. Также отмечается преобладание унифицированных методов и приемов работы преподавателей, направленных на формирование у будущих специалистов стереотипных профессиональных умений (С.С. Шиндаулетова, 2003; с. 25).

Специалист социальной сферы, как профессионал должен быть: высоконравственным, обладать сильной волей, иметь четкую целеустремленность, выдержку, настойчивость; должен чувствовать людей, понимать их и сопереживать им; должен обладать сильной подвижной и вместе с тем выносливой нервной системой, так как ему приходится иметь дело с большой массой людей; должен быть очень внимательным, уметь быстро ориентироваться во внезапно возникающих ситуациях; иметь чувство ответственности и т.д. К тому же, эти профессии предполагают обширное взаимодействие с различными категориями людей. Однако в ходе получения только теоретических знаний, студент не сможет в полной мере овладеть всеми профессиональными знаниями и навыками и выработать профессионально-личностные значимые в работе качества. А это возможно только при отработке этих знаний на практике. К тому же для студенческого возраста характерно стремление к самоутверждению, самореализации, творческой активности. А все это можно в полном объеме реализовать посредством волонтерской деятельности (Т.А. Макаренко, 2006; с.98).

Волонтерство – это огромный резервуар позитивной социальной энергии людей, направленной на благо других.

Нами была проведена первичная диагностика всех студентов 1 курса специальностей «Социальная работа» и «Социальная педагогика». Всего было продиагностировано 76 студентов по следующим методикам: активизирующий опросник «Личная профессиональная перспектива» Н.С.Пряжникова, карта интересов В. Столина, опросник профессиональной готовности Голланда.

Предложенные методики позволили выявить профессиональные предпочтения студентов и их социальную направленность. Методики просты в проведении и взаимодополняют друг друга. Полученные данные оказались следующими.

По итогам проведения диагностики было выявлено, что 30% студентов читают дополнительную литературу (научно – популярную, научно – техническую, художественную), беседуют с людьми, работающими в данной области деятельности 25%, посещают кружки и секции дополнительного

образования по предмету интереса 13%, на предприятия города никто из ребят, для ознакомления с будущей профессией, не обращался. В свободное время ребята не только стараются получить знания в какой-то конкретной области, но и занимаются спортом – 35%, посещают выставки – 20%, театры – 10%, музеи – 10%, ходят на концерты – 10%, читают – 5%, слушают музыку – 5%, осваивают персональный компьютер – 95%.

Первокурсники отмечали, что в свободное время стараются отдохнуть от учебы, переключить свое внимание. Никто из них не отметил, как их отдых связан с изучением будущей профессии.

Студенты отметили, что выбор получаемой профессии в УПК в школе был случайным – или по совету родителей, или по совету педагогов, или же «за компанию с друзьями». Хотя все отмечали, что навыки, приобретенные в шитье, вождении автомобиля, ремонте, воспитании детей, несомненно, пригодятся им в жизни.

Первокурсники написали, что для выбранной ими профессии необходимы такие черты характера, как: целеустремлённость, смелость, дисциплинированность, ответственность, организованность, терпимость, активность.

Многие студенты отмечали, что они в дальнейшем выберут, те профессии, в которых необходимо общаться с другими людьми, так как в их общении преобладают такие эмоциональные реакции, как общительность, дружелюбие, коллективизм.

Половина студентов заявили, что им трудно постоянно общаться с другими людьми, потому что нет коммуникативных навыков с разными категориями людьми. Многие считают, что у них есть качества, которые затрудняют осуществление их профессиональных намерений.

Анализируя полученные данные можно прийти к выводу, что в данной группе испытуемых достаточно сильно развита мотивация на продолжение обучения по выбранным специальностям.

Выявлена достаточно высокая личностная активность по самовоспитанию качеств, помогающих в профессиональной деятельности. Однако не все студенты готовы участвовать в волонтерской деятельности, мотивируя это тем, что нет свободного времени на это, не считают ее значимой в профессиональной деятельности.

Поэтому первокурсники были разделены на две группы: контрольную (те, кто не желают стать волонтером) и экспериментальную (потенциальные волонтеры). На протяжении пяти лет обучения студенты экспериментальной группы активно участвовали в разноплановой волонтерской деятельности.

Волонтерская деятельность на психолого-педагогическом факультете ФГБОУ ВПО «Арзамасский государственный институт им. А.П. Гайдара» появилась практически с начала образования факультета. Начиная с первого курса, студенты включаются в проведение комплекса взаимосвязанных программ социально-педагогической и психологической работы с детьми-сиротами разных возрастов, воспитывающихся в Детском доме. Основная

цель их волонтерской работы была гармонизация развития личности воспитанников детского дома и повышение их возможностей в социальной адаптации. Эта работа явилась дополнением типовых государственных программ работы детского дома и построены на использовании интенсивных групповых тренинговых поведенческих, игровых и драматических технологий, развивающих у детей-сирот основные сферы личности – коммуникативную, эмоциональную, этическую, интеллектуальную; а так же мотивацию и способности в учебной деятельности; психологические защиты от трудных жизненных ситуаций; установки на здоровый образ жизни и создание собственной семьи. Один из блоков программы был направлен на обеспечение детям-сиротам опыта общения в нормативной социальной среде (Т.Т. Щелина, 2006; с.125).

Студенты-волонтёры участвовали в организации досуга детей, в приготовлении школьных домашних заданий, спортивных играх, в кружковой работе, в посещении воспитанниками учреждений культуры вне Детского дома и др. Студенты в непосредственном общении с воспитанниками и в совместной с ними деятельности формировали у них адаптивный социальный опыт.

С декабря 2002 года началось тесное сотрудничество психолого-педагогического факультета с Арзамасской воспитательной колонией, которое в январе 2003 года переросло в проект с названием «Поддержание социальных связей несовершеннолетних осужденных», выигравший на конкурсе «Студенческая инициатива» Программы малых грантов «Тюремная реформа в России» при финансовой поддержке Renal Reform International (Международная тюремная реформа). Студенты-волонтеры являлись активными участниками всех направлений проекта: работали соведущими в тренингах, помогали психологам в проведении диагностики личностных особенностей воспитанников и составляли индивидуальных коррекционно-реабилитационных программ, помогали воспитанникам в подготовке домашних заданий, в организации досуговых, спортивных, познавательных и других мероприятий, в которых сами же и участвовали со своими подшефными. Однако и до настоящего времени студенты осуществляют волонтерскую деятельность с несовершеннолетними осужденными, которая включает в себя проведение спортивных мероприятий, культурно-массовых мероприятий, тренингов. Среди волонтеров и юноши, и девушки, что усиливает эффект подражания и идентификации с социально успешным сверстником, а также обратной связи со сверстниками своего и противоположного пола. Волонтерская деятельность студентов ведется и до сих пор (Т.Т. Щелина, 2006; с.127).

С января 2008 года студенты-волонтеры приняли участие в детском Рождественском фестивале в рамках Гуманитарных проектов для воспитанников детских приютов при монастырях на базе школы – интерната для мальчиков при Троице – Сергиевой Лавре в с. Топорково, Сергиево – Посадского района, Московской области. Организатором стал концерн

«Росэнергоатом», Троице-Сергиева Лавра. Волонтеры работали с воспитанниками Николаевского Георгиевского женского монастыря с. Абабково, Нижегородской области, школы-интерната для мальчиков при Троице-Сергиевой Лавре с. Топорково, Сергиево-Посадского района, детского дома слепо-глухих детей Московской области при Женском монастыре г. Углича, Центра социального помощи детям – приюта г. Арзамаса. В своей работе студенты-волонтеры использовали следующие методы: игру, коллективно-творческую деятельность, спортивные мероприятия. Особо важное место отводилось проведению с детьми социально – психологического тренинга. Деятельностью волонтеров были довольны и организаторы, и сами дети. Поэтому волонтеры продолжили сотрудничество с монастырями, которые воспитывают детей-сирот.

В 2009 году студенты-волонтеры стали сотрудничать с воинской частью г. Арзамаса. Главной целью их деятельности стало общение с военнослужащими и культурно-развлекательная деятельность. Данные направления работы были выбраны в связи с тем, что военнослужащим не хватает общения с противоположным полом, а в подростковом возрасте данное общение является значимым и доминантным.

Так же студенты-волонтеры сотрудничают со школами города, детскими садами, разнообразными центрами, что дает им огромный опыт работы с разными категориями людей.

А в 2010 году на базе психолого-педагогического факультета был создан педагогический отряд, целью которого было развитие у студентов лидерских и организаторских качеств, оказание помощи в работе с детьми группы риска и трудными подростками. В содержании социально-педагогической работы студентов педотряда выделяются 3 уровня: индивидуально-личностный – оказание адресной помощи конкретному ребёнку посредством индивидуальных бесед, установления дружественных контактов, оказания помощи в личностном самоопределении; социально-групповой – организация конкретных групповых проектов, направленных на решение определенных педагогических задач, например, занятия по интересам; общественный – подготовка и проведение коллективных форм воспитательной работы с целью включения подростков в досуговую деятельность.

Таким образом, педагогический отряд является важной составной частью профессиональной подготовки будущих специалистов, вносят существенный вклад в педагогическую науку и практику, оказывают реальную волонтерскую помощь в воспитании и развитии детей.

Полученные знания в ходе участия в волонтерской деятельности студенты отражают в курсовых работах, участвуют в проведении международных, межрегиональных и региональных научно-практических конференций по социальной тематике; взаимодействуют и обмениваются опытом с волонтерами других городов; проводят сами мастер-классы для других студентов и т.д.

К тому же, по результатам опроса и наблюдениям преподавателей,

студенты которые участвуют в волонтерской деятельности отличаются более глубокими профессиональными знаниями, толерантностью, эмпатией, коммуникабельностью, адаптивностью в любой ситуации, позитивным настроем и т.д. В конце пятого курса с этими же студентами-волонтерами была проведена повторная диагностика по тем же методикам.

В экспериментальной группе во втором диагностическом срезе были получены следующие результаты, студенты отметили, что они стали больше интересоваться не только выбранной профессией, но и похожими профессиями из той же области знаний, для этого они успешно учатся по предметам (80%), читают дополнительную литературу (научно-популярную, научно-техническую, художественную) (85%), беседуют с людьми, работающими в данной области деятельности 5 человек (96%), посещают кружки и секции дополнительного образования по профессии (85%). Осваиваемая специальность полностью устраивает всех студентов экспериментальной группы. После окончания школы работать или продолжать обучение по получаемой специальности собираются все студенты. 55% студентов уже работают по специальности.

В контрольной же группе данные были не такими хорошими. Многие студенты не очень хорошо обучаются по профильным предметам, преподаватели отмечают у них не достаточно высокий уровень ответов.

Таким образом, в волонтерской деятельности происходит учет потребностей, мотивов студентов, соблюдается преемственность в практической работе, а это в свою очередь определяет дальнейший выбор специализации в профессиональной деятельности. А волонтерство является важной составной частью профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы, вносит существенный вклад в педагогическую науку и практику, оказывает реальную помощь в воспитании и развитии детей. Участие в волонтерской деятельности и выполнение практических заданий способствует формированию профессионально важных качеств, практических умений и навыков.

Литература

1. Симонович, В.Л. Формирование профессионально важных качеств социального педагога в учебно-практической и волонтерской деятельности студентов: Проект ДИМСИ «Волонтер и общество. Волонтер и власть». [Текст]. Составитель: Тетерский С.В. – М.: Академия, 2005. – 184с.
2. Макаренко, Т.А. Формирование индивидуальных траекторий профессионального развития будущих социальных педагогов». [Текст]: Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Т.А. Макаренко. – Якутск, 2006. – 173с.
3. Шиндаулетова, С.С. Проблемы правового регулирования волонтерской деятельности [Текст] / С.С. Шиндаулетова. – Алматы: Фортресс, 2003. – 44 с.
4. Щелина, Т.Т. Духовно-ценностная ориентация социальных педагогов [Текст] / Щелина Т.Т. – М.: МПГУ, 2006. – 167с.

Актуальные проблемы социальной педагогики и психологии

Волгунов А.В., аспирант кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования,
Научный руководитель:
Щелина Т.Т., д.п.н., профессор
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского,
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКОГО ОТДЫХА В ДОЛ

На современном этапе одной из ключевых задач государства является создание оптимальных условий для формирования и развития интеллектуального, культурного, здорового и социально-активного потенциала подрастающего поколения. Непосредственная реализация сформулированных задач традиционно рассматривается в контексте деятельности учреждений дополнительного образования и организации досуга и отдыха детей и молодежи.

В структуре дополнительного образования важное место продолжают занимать детские оздоровительные лагеря и центры, специально предназначенные для организации детского досуга, отдыха и оздоровления в каникулярное время. В изменившихся условиях развития современного детства, с учетом существенно иной психологии детства и подростничества начала XXI века проблема эффективной подготовки педагогов детского оздоровительного лагеря становится все более актуальной (Т.С. Юровская, 2006).

В современных условиях, отмечает Т.Т. Щелина, работа педагогического коллектива детского оздоровительного лагеря во многом обусловлена тенденциями развития системы организации каникулярного времени, оздоровления и отдыха детей и подростков, их социально-психологических характеристик, психологической и методической готовности и подготовленности самих вожатых и воспитателей (Т.Т. Щелина, 2010).

Неслучайно исследования показывают, что современные тенденции в организации отдыха и оздоровления детей характеризуют необходимость разработки нового подхода к процессу подготовки вожатых для детских оздоровительных лагерей. Большинство авторов обращают внимание на необходимость разработки и реализации комплекса организационно-педагогических условий развития профессионально-педагогической

компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря.

В этой связи отметим, что общетеоретические основы изучения проблемы подготовки кадров для организации детского отдыха и досуга в оздоровительных лагерях, раскрытия структуры и путей формирования и повышения их профессионально-педагогической компетентности ее представлены в работах Л.Г. Логинова (2003), А.В. Хуторского (2005) В.В. Лаврентьева (2002) др.

В исследованиях последних 10-15 лет интересующая нас проблема изучается в контексте формирования рефлексивных умений у студентов университетов в процессе подготовки к воспитательной деятельности (С.И. Вострокнутов, 1999), формирования социально-педагогической компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря (Н.С. Чагина, 2008), развития профессионально-педагогической компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря (А.Н. Никульников, 2011).

Проведённый анализ состояния разработанности проблемы в науке и практике позволил выявить объективно существующее противоречие между необходимостью повышения профессионально-педагогической компетентности вожатого современного детского оздоровительного лагеря и недостаточно разработанными организационно-педагогическими условиями подготовки вожатых в изменившейся ситуации развития детей, подростков и студенческой молодежи.

В этом смысле становится весьма актуальным преодоление разрыва между сложившимися тенденциями подготовки вожатого и реальным процессом развития личности в профессии, динамикой профессионального продвижения во взаимодействии с развертыванием профессиональной деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря. Как показал анализ литературы, методология таких исследований формировалась в ходе рассмотрения профессии вожатого как сложного психолого-социального и педагогического явления.

В контексте исследуемой проблемы представляется весьма продуктивным подход Н.С. Чагиной, в исследованиях которой выделены три уровня психолого-социальной и педагогической компетентности вожатых, воспитателей в детском оздоровительном лагере:

– низкий (*начальный*): вожатый, воспитатель проявляет интерес к профессиональной деятельности, но трудно ориентируется в сложных педагогических ситуациях, организаторские способности проявляет редко; эмпатия и рефлексия проявляются также достаточно редко, что мешает налаживанию тесных контактов с детьми, родителями и коллегами, слабо развита креативность, не стремится к самосовершенствованию и самореализации;

– средний (*репродуктивный*): теоретические знания есть, но применять их на практике вожатый не готов; его умения ограничены применением знаний лишь в рамках конкретной ситуации; общителен, но не всегда гибок в отношениях с детьми, родителями и коллегами; организаторские качества

проявляются в недостаточной степени; интерес к выбранной профессии выражен недостаточно; обладает достаточно высоким уровнем эмпатии и рефлексии; творческая деятельность осуществляется под воздействием стимулирующих извне факторов; невысока потребность в самосовершенствовании и самореализации;

– высокий (*креативный*): у вожатого сформированы общие социально-педагогические знания, умения, навыки, способы решения профессиональных задач; ярко выражена способность и готовность к научно-исследовательской работе; в контактах с детьми, родителями, коллегами проявляет открытость, общительность, гибкость, умеет устанавливать доброжелательные отношения; обладает организаторскими способностями; проявляет постоянное стремление к творчеству, к самопознанию, самосовершенствованию и самооценке; применяет на практике социально-педагогические технологии соответственно ситуации (Н.С. Чагина, 2007).

Представленные уровни психолого-социальной и педагогической компетентности вожатых положены в основу разработанной в рамках лаборатории педагогического менеджмента в детском оздоровительном лагере психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского Программы «Школы вожатых», реализуемой совместно с вожатским отрядом «Молодежь FM» филиала ООО «Газпром Трансгаз Нижний Новгород» ДОБО «Ласточка».

Цель данной программы заключается в обеспечении подготовки студентов высших учебных заведений педагогического профиля для работы в качестве вожатых детского оздоровительного лагеря.

Задачи данной программы предполагают:

- ввести слушателей в нормативно-правовое поле деятельности вожатого;
- сформировать у будущих вожатых знания психолого-педагогических основ работы с детьми, особенностей формирования и развития временного детского коллектива
- сформировать умения работать в коллективе, действовать в нестандартной, конфликтной ситуации;
- познакомить с активными методиками формирования и организации деятельности временного детского коллектива;
- научить проектировать собственную педагогическую деятельность.

В соответствии с поставленными задачами обучение разделено на следующие тематические блоки:

- нормативно-правовой;
- основы возрастной и педагогической психологии;
- основы педагогической подготовки;
- имидж вожатого как средство педагогического воздействия.

Итоговый контроль осуществляется в следующих формах:

- тестирование по учебным дисциплинам (теоретическая часть);
- зачеты по учебным дисциплинам (практическая часть);

- подготовка и защита проекта собственной педагогической деятельности на смене;
- коллективная разработка проекта смены, при которой учитывается:
  - групповая оценка результативности каждого участника (рейтинг);
  - личная оценка собственного уровня результативности;
  - внешняя (экспертная) оценка.

Развитие профессионально-педагогической компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря определяется следующими организационно-педагогическими условиями:

- использование интерактивных методик как основной формы подготовки вожатого детского оздоровительного лагеря;
- организация психолого-педагогического сопровождения деятельности вожатого в детском оздоровительном лагере;
- организация методического сопровождения деятельности вожатого в условиях детского оздоровительного лагеря (Образовательная программа школы вожатого ДОБО «Ласточка», 2011; с. 4).

Теоретические положения, результаты и выводы могут стать основой модели организации эффективной подготовки педагогических кадров к работе в детских оздоровительных лагерях в изменившихся условиях развития современного детства и системы каникулярного отдыха.

Литература

1. Образовательная программа школы вожатого ДОБО «Ласточка» [Текст]. – Арзамас, 2011. – 6 с.
2. Чагина, Н.С. Теоретическая модель социально-педагогической деятельности вожатого в детском оздоровительном лагере [Текст]: Психолого-педагогические проблемы социального становления личности: сборник научных трудов / Под ред. Никитиной Н.Н., Демаковой И.Д. – Ульяновск: УлГПУ, 2007. – 251 с.
3. Щелина, Т.Т. Современный вожатый в современном лагере: психолого-педагогический и методический аспекты [Текст].// Волгунов В.А. Летняя педагогическая практика: учебное пособие. – Арзамас: АГПИ, 2010. – С. 4-9.
4. Юровская, Т.С. О региональной проблеме подготовки вожатых // Сборник ССК. – 2006. – № 1. [Электронный ресурс] – Режим доступа:URL:http://elib.gasu.ru/konf/sssk/arhive/2006/01/R_2_6.html.

Дворникова И.Н., к.пс.н.,
доцент кафедры общей и педагогической психологии
Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ

Традиционно, в большинстве научных исследований, да и в

представлениях простых обывателей, личность предпринимателя наделяется следующими характеристиками: интеллектуальные и организаторские способности, знание людей, коммуникабельность, творчество (в самом широком смысле), способность генерировать новые идеи и воплощать их в реальность (творчество (креативность) в узком смысле), способность переносить неопределенность жизненных обстоятельств и умение рисковать, способность в известной мере управлять своей судьбой и судьбой своего дела, принимать на себя ответственность за происходящее, нацеленность на достижения и успех, преобладание позитивного отношение к будущему и к исходу всякого дела, сочетание разума и интуиции, способность оказывать влияние на других, сильная воля и т.д.

Согласно словарю В. Даля, «предпринимать» означает: затевать, решиться исполнить какое-либо новое дело, приступать к совершению чего-либо значительного. Отсюда, предпринимательская деятельность непосредственным образом связана с началом чего-то нового, того, что сначала зарождается в виде идеи, а затем посредством принимаемых решений и действий воплощается в реальность. Таким образом, предприимчивость следует представлять как психологическое качество личности или как некую способность, как внутреннее побуждение к новой деятельности, к реализации уникальных проектов в рамках экономической сферы общества. Именно сфера приложения и развертывания данной разновидности творчества и позволяет идентифицировать ее как предприимчивость. Отсюда специфика сферы приложения предприимчивости, то есть собственно специфика деятельности предпринимателя создает его как особый психологический тип человека. Другими словами, предприимчивость бизнесмена, уникальность его психологического типа рождаются в деловой среде, в деятельности предпринимателя и связаны, прежде всего, с организацией и управлением процессами производства, обмена и распределения материальными и духовными благами в обществе.

В экономической и психологической литературе делаются попытки определения предпринимателя не просто как субъекта особого вида экономической деятельности, но как человека особого психологического типа, отличительные свойства которого могут проявляться и рассматриваться безотносительно к содержанию выполняемой им экономической функции. Эта идея легла в основу проведения психологических исследований, направленных на поиск тех специфических качеств, которые побуждают человека к предпринимательской деятельности и обеспечивают эффективное выполнение предпринимательских функций.

Значительную часть таких исследований посвящена изучению мотивации предпринимательской деятельности.

Американский психолог Д. Макклеланд, развивая теоретические идеи и эмпирические подходы исследований мотивации достижения Х. Мюррея, предположил, что отличительной психологической особенностью

предпринимателей является более высокий уровень мотивации достижения, которую он определял как соревнование с некими существующими стандартами. Мотивация достижения проявляется при следующих условиях:

– ситуация поведения индивида характеризуется наличием определенных стандартов, по которым оценивается успешность или неуспешность решения индивидом поставленных задач;

– индивид рассматривает себя как субъекта, ответственного за результаты своего поведения;

– достижение успеха в решении задачи не является заранее предрешенным, но связано с определенным уровнем риска. Он провел серию экспериментов, объектами которых выступали как студенты учебных заведений, так и предприниматели.

Для оценки выраженности мотивации достижения Д. Макклеланд использовал ТАТ (тематический апперцепционный тест) – проективную методику, разработанную американским психологом Х. Мюрреем и модифицированную в последствии немецким психологом Х. Хекхаузеном (1988). Испытуемым предъявлялись картинки с достаточно неопределенными изображениями, допускающими различную интерпретацию, и предлагалось сочинить по каждой картинке рассказ о том: что происходит на предъявленной картинке, что привело к возникновению изображенной ситуации, что может произойти в будущем, о чем думают и что переживают изображенные лица.Д. Макклеланд и его сотрудники пришли к выводу о том, что индивиды с высоким уровнем мотивации достижения вели себя как успешные, рациональные предприниматели. Они устанавливали для себя средний уровень трудности задач и стремились к достижению максимального успеха в их решении.Кроме того, для них были характерны: позитивное отношение к ситуации достижения; стремление к решению интересных, достаточно сложных, но реально выполнимых задач; уверенность в успешном решении задачи; высокая настойчивость в достижении поставленной цели; стремление к разумному риску и отсутствие интереса к сверхсложным и очень простым задачам; интерес к ситуации соревнования с другими индивидами и активный поиск информации о своих результатах; проявление активности, решительности и ответственности за результат в неопределенных ситуациях; повышение уровня притязаний при достижении успеха и его снижение при неудаче. На основе полученных результатов Д. Макклеланд выдвинул гипотезу о том, что предприниматели (люди, достигшие успехов в бизнесе) имеют более высокую потребность в достижении успеха, чем профессионалы – не предприниматели. Результаты эмпирических исследований, проведенных в ряде стран, подтвердили это предположение.

В более поздних исследованиях мотивации (Д. Аткинсон, Х. Хекхаузен) стали различать мотив достижения успеха и мотив избегания неудачи. Для людей, мотивированных на достижение успеха, характерны: четкая постановка позитивных целей деятельности и активное последовательное

стремление к их достижению, уверенность в своих возможностях, адекватная самооценка. Они предпочитают задачи средней трудности, а при неудачах они мобилизуют свои силы и повышают активность. Люди, мотивированные на избегание неудачи проявляют: неуверенность в своих возможностях, тревогу в ожидании возможной неудачи. Они нередко характеризуются неадекватной самооценкой (завышенной или заниженной), поэтому склонны выбирать или очень легкие, или очень трудные задачи. Успех повышает их активность, однако неудачи приводят к еще более резкому ее снижению. Индивидуальные особенности мотивации личности определяются сочетанием в разной степени выраженности того и другого типа мотивации.

По мнению многих исследователей, отличительной особенностью успешных предпринимателей является выраженное преобладание мотивации достижения успеха над мотивацией избегания неудач. Практика психологического консультирования показывает, что с помощью специальных упражнений можно корректировать индивидуальные особенности мотивации человека, повышая его уверенность в себе и направленность на достижение успеха.

Другая важная часть психологических исследований специфических качеств предпринимателя посвящена изучению локуса контроля.

Дж. Роттер (1966) предложил различать людей по тому, где они преимущественно располагают факторы контроля за собственным поведением и значимыми для них событиями. Люди с преобладанием внешнего (экстернального) локуса контроля – экстерналы, склонны считать, что основные значимые события их жизни определяются (контролируются) преимущественно внешними обстоятельствами (благоприятностью внешних условий, влиянием других людей, случайностью и т.д.). Свои успехи и неудачи они также склонны объяснять преимущественно внешними по отношению к себе факторами. Люди с преобладанием внутреннего (интернального) локуса контроля – интерналы, напротив, полагают, что они сами способны в высокой степени контролировать значимые для себя события и склонны принимать на себя ответственность как за свои достижения, успехи, так и за неудачи. Оценивая уровень экстернальности-интернальности с помощью специально разработанного опросника, Д. Роттер и другие исследователи показали, что преобладание экстернального локуса контроля чаще сочетается с такими качествами как конформность, т.е. уступчивое, зависимое поведение, неуверенность в себе, тревожность. Люди с преобладанием интернальности отличаются более высокой активностью, независимостью и самостоятельностью, они более уверены в себе, имеют более высокую самооценку и проявляют более высокую ответственность за свое поведение.

Результаты исследований подтвердили также связь интернальности с мотивацией достижения успеха. Эти данные легли в основу гипотезы о том, что предприниматели характеризуются более высоким уровнем интернальности, чем профессионалы-непредприниматели, например,

менеджеры. Результаты ряда эмпирических исследований (Р. Брокхаус, М. Кетс де Врис, Д. Миллер и др.) подтвердили эту гипотезу. Они показали также, что менеджеры с более высокими оценками интернальности проявляют более высокую маркетинговую активность и более склонны к нововведениям в управлении производством

Экономическая деятельность в условиях неопределенности и риска является одной из отличительных особенностей предпринимательской деятельности, поэтому изучению отношения предпринимателей к риску посвящено значительное число психологических исследований. Для изучения отношения предпринимателей к риску Р. Брокхауз (1982) использовал методику Когана-Уоллача. В ней испытуемым предлагался ряд ситуаций, в которых они должны были сделать выбор между более безопасными (менее рискованными), но и менее привлекательными и более рискованными, но и более привлекательными альтернативами. Например, предлагалось определить, при какой вероятности сохранения финансовой устойчивости компании (шкала вероятности варьирует от 1 до 9 из 10) испытуемый рекомендовал бы некому лицу наниматься на работу. На основании полученных данных Р. Брокхауз сделал вывод о том, что более успешные предприниматели характеризуются предпочтением умеренного риска. В сравнительном исследовании менеджеров и предпринимателей (руководителей – собственников фирм) он обнаружил отсутствие значимых различий между ними по отношению к риску. Однако, в сравнении со средними (нормативными) значениями, обе группы показали более высокую склонность к риску.

Список качеств и способностей, составляющих каркас предприимчивости, а также формы ее выражения, приводит известный российский исследователь предпринимательства Ю.Б. Рубин. Ниже мы представили самые важные из них:

1. Проницательность, умение заметить то, чего не видят другие
2. Способность критически относиться к собственным и чужим ошибкам и преодолевать их с помощью применения альтернативной стратегии и тактики поведения
3. Находчивость, нахождение новых решений, умение делать то, что пока не пришло в голову никому, в том числе умение «поймать удачу»
4. Новаторство, внедрение в жизнь новшеств на основе изменения привычных представлений о предметах и явлениях
5. Инициирующая активность (инициативность) – постоянное возбуждение самого себя и своего окружения различными идеями в опережение идей, исходящих из внутрифирменной и межфирменной среды, умение ловить и удерживать вдохновение
6. Маневренность и гибкость в поведении и согласовании интересов в среде своего бизнеса
7. Трудоголизм, способность думать о собственном бизнесе круглосуточно, постоянно стремясь найти наилучшие способы воплощения

собственных деловых инициатив

8. Способность к адаптации различных знаний, стандартных представлений к своим задачам, способность к моделированию собственного поведения под воздействием этой адаптации, анализа и прогнозирования собственного поведения и поведения окружения

9. Способность к быстрым ситуационным реакциям под воздействием изменения конъюнктуры

10. Способность к администрированию собственных и чужих мотиваций, в том числе путем усиления или ослабления тех или иных мотивов.

При этом Ю.Б. Рубин указывает, что предприимчивостью наделены многие люди, но именно для предпринимателей она становится ключевой способностью к профессиональному предпринимательскому труду.

В мировой науке накоплен большой опыт психологических исследований предпринимателей и предпринимательской деятельности, есть попытки описания образа типичного предпринимателя. К сожалению, как показывают зарубежные авторы, наличие у индивида психологических черт, соответствующих сложившемуся психологическому портрету предпринимателя, не гарантирует успеха в реальном бизнесе. Кроме того, полученные данные характеризуют социально-психологические особенности зарубежных, прежде всего, американских, предпринимателей и не могут рассматриваться как релевантные для задачи исследования образа российского предпринимателя. Однако конкретных эмпирических исследований, посвященных социально-психологическому анализу личности предпринимателей, крайне мало. Это связано, прежде всего, с тем, что предприниматели являются чрезвычайно сложным и труднодоступным объектом для психологического исследования. Результаты ранее проведенных исследований говорят о том, что предпринимательство в Росси имеет отличительные особенности, в том числе социально-психологические. Эти особенности связаны со спецификой исторического развития России, национальными традициями и особенностями современного состояния экономики, политики и культуры российского общества. По-видимому, данное направление может стать весьма интересным в этой области знания.

Литература

1. Позняков В.П., Журавлев А.Л., Соснин В.А., Красников М.А. и др. Социальная психология предпринимательства: состояние исследований и современные тенденции развития // Социальная психология. Учебное пособие. – М.: Форум, 2006.
2. Рубин Ю.Б. Курс профессионального предпринимательства. 11-е изд., перераб. и доп. – М.: Московская финансово-промышленная академия, 2011.
3. Щербатых Ю.В. Психология предпринимательства и бизнеса. – СПб: Питер, 2008.

Емельянов Е.В., начальник отдела МВД по г. Арзамасу
Волков Д.А., начальник штаба отдела МВД по г. Арзамасу,
соискатель кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОТРУДНИКОВ ОТДЕЛА МВД С НАСЕЛЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ СРЕДНИХ ГОРОДОВ РОССИИ

Ощущение защищенности как социально-психологическая категория отражает, прежде всего, комфортное состояние индивида, вовлеченного в целый комплекс общественных отношений. Специалисты социологи отмечают, что между страхом перед преступными посягательствами, с одной стороны, и ощущением беззащитности перед ними – с другой, существует достоверно значимая корреляция, но это разные аспекты, грани восприятия криминальной ситуации. Можно «в целом» чувствовать себя защищенным, но испытывать страх перед преступниками, понимая, что абсолютных гарантий безопасности – в любое время и в любом месте – не бывает.

Одним из главных индикаторов социального напряжения в российском обществе является степень защищенности от преступных посягательств, уровень комфортности по месту проживания, работы и отдыха. Исследования показывают, что в целом по стране психологическое чувство защищенности испытывают около 40% российских граждан. Как правило, распределение ответов среди защищенных/незащищенных категорий граждан варьируется не только в зависимости от социально-демографических характеристик респондентов, от экономической и политической стабильности, от техногенных катастроф и погодных аномалий, но и от криминальной составляющей [3].

В условиях реформирования системы и деятельности МВД РФ важную роль играют Общественные советы при полиции [1], цель создания которых непосредственно связана с улучшением взаимодействия сотрудников ОВД с населением в целом и различными возрастными и социально-профессиональными сообществами. Примером такого взаимодействия в городе Арзамас Нижегородской области стал проведенный совместно с членами Общественного совета мониторинг интереса населения к деятельности сотрудников ОВД, сопровождающегося растущими ожиданиями горожан к обеспечению их личной и имущественной безопасности [2].

В опросе приняли участие 113 жителей города Арзамас. Как показали результаты, ощущение защищенности, синонимами которого являются «безопасность», «неприкосновенность», «небеззащитность», «огражденность» от криминальных посягательств, свойственно представителям более «ресурсных» социальных групп – лицам мужского пола, достигшим положительных результатов по служебной лестнице, а также лицам, имеющим более высокие доходы. Женщины в отличие от

мужчин значительно реже чувствуют себя защищенными (35,4% и 64,6% соответственно).

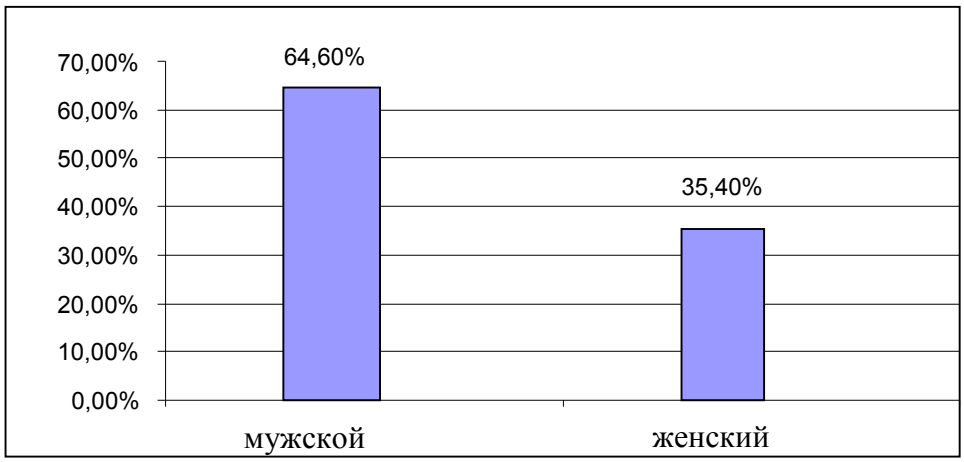


Рис. 1. Соотношение оценок уровня защищенности по половому признаку

Также ощущение защищенности больше присуще работающей возрастной категории респондентов 30-39 лет, среди которых практически каждый третий относит себя к гражданам, у которых состоялась служебная карьера (38,8%). В возрастной группе 40-49 лет ощущают себя защищенными только 24,8%, а после 50 лет – 20%. В более младшем возрасте тех, кто чувствует себя «защищенным», также не столь много. Среди лиц 25-29 лет – 24,7% респондентов, в возрастном диапазоне 18-24 года – 16,5%. В данном случае отмечается зависимость: чем младше и старше возраст людей, тем ниже доля лиц, чувствующих себя защищенными.

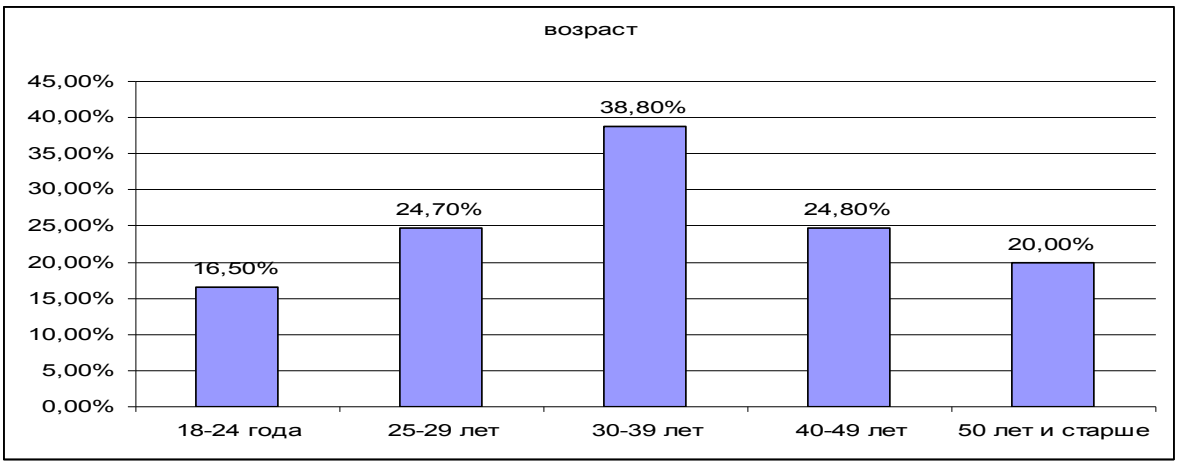


Рис. 2. Соотношение оценок уровня защищенности по возрастному признаку

Уровень благосостояния респондентов, различия между социально-профессиональными группами и ощущение защищенности – две взаимозависимые категории. Среди лиц, имеющих низкие доходы, в категорию которых входят безработные, учащиеся вузов, техникумов и колледжей, пенсионеры, отмечается наименьшая степень защищенности от преступных посягательств. Так из 113 опрашиваемых респондентов только

14% пенсионеров, 12,1% учащихся вузов, техникумов и колледжей, 9,3% безработных считают себя защищенными от преступных посягательств. 18,7% военнослужащих и 17,8% работников аппарата управления, чьи доходы считаются выше среднего, на вопрос: «Чувствуете ли Вы себя в целом, защищенными/незащищенными от преступников, посягательств на Вашу жизнь, здоровье и имущество?» дали положительный ответ, в то время как среди обладателей высоких доходов – предпринимателей – аналогичный ответ дали 23,4% опрашиваемых.

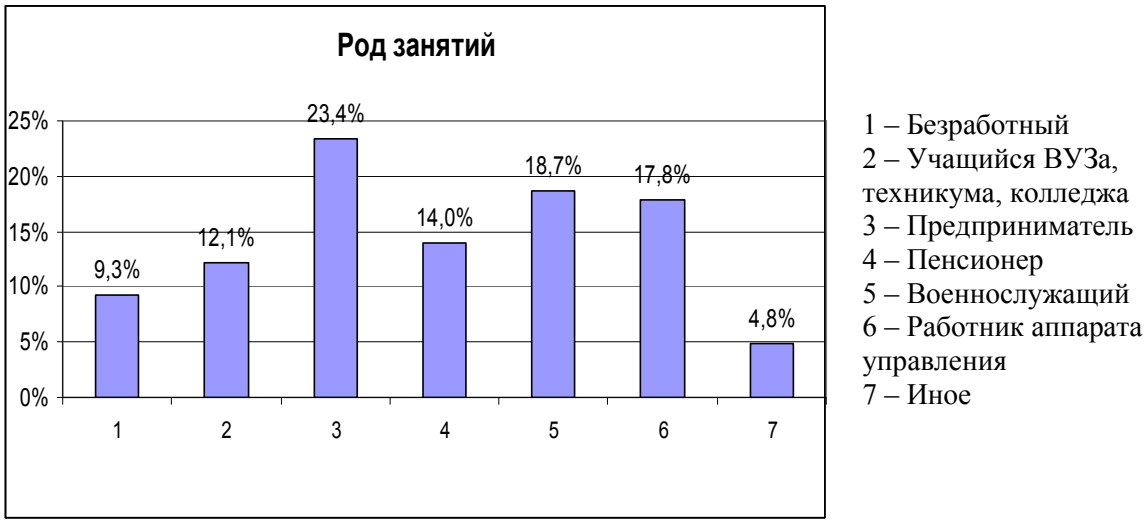


Рис. 3. Соотношение оценок уровня защищенности по социальному статусу

С самооценкой уровня защищенности личностных и имущественных интересов у граждан непосредственно связано и восприятие опасности. Результаты исследования показали, что уровень тревожности арзамасцев в 2013 году значительно снизился по сравнению с аналогичным периодом 2012 года. По данным проведенного мониторинга общественного мнения было установлено, что в 2013 году преступным посягательствам подверглось лишь 27,3% (в 2012 г. 43,25%) опрошенных респондентов. Удельный вес граждан, пострадавших от преступных посягательств и обратившихся за помощью в полицию, увеличился на 8,7% и составил 77,2% (в 2012 г. 68,5%). Из них 55,6% граждан, обратившихся за помощью к сотрудникам Отдела МВД России по городу Арзамасу, полностью удовлетворены принятыми правоохранительными органами мерами в отношении их заявления. 23,3% удовлетворены деятельностью правоохранительных органов города Арзамаса частично.

Факт увеличения доли потерпевших, высказавших положительное мнение относительно принятых сотрудниками полиции мер в отношении их заявления, имеет существенное значение для объективной оценки деятельности Отдела МВД России по г. Арзамас.

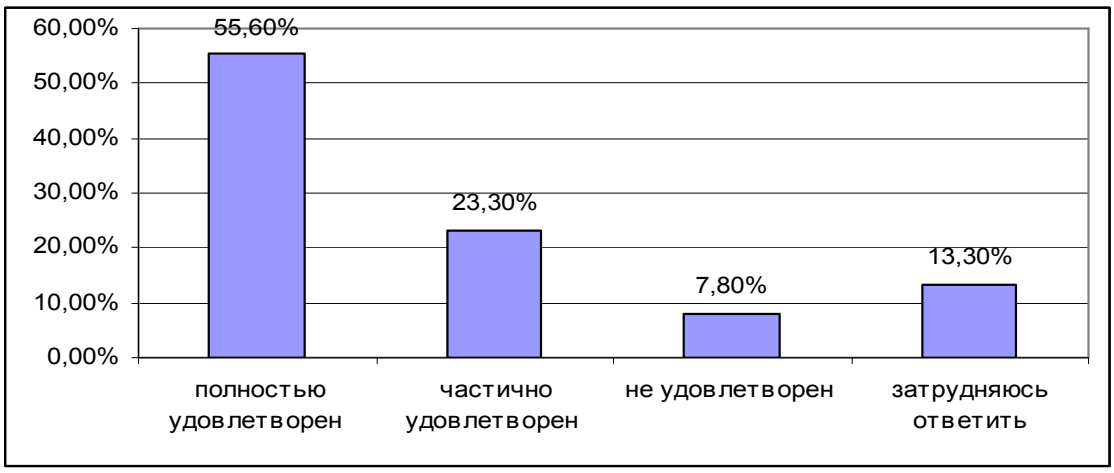
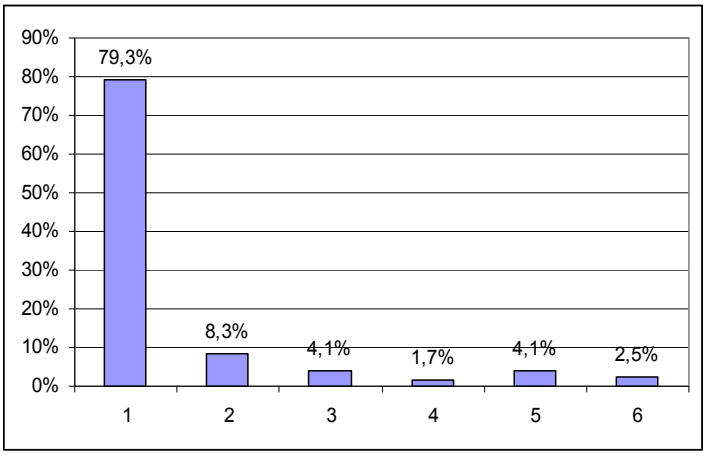


Рис. 4. Эффективность работы Отдела МВД России по г.Арзамасу по обеспечению защищенности граждан от противоправных посягательств

С состоянием защищенности достаточно тесно связаны и процессы обеспечения личной безопасности граждан. Результаты опроса показали, что население города Арзамаса, в первую очередь, рассчитывает на помощь сотрудников правоохранительных органов (79,3% опрашиваемых), в 2012 году на помощь полиции надеялись только 43% респондентов. 8,3% обратятся в другие государственные органы, 4,1% надеются только на свои силы или на помощь родственников и соседей.



1 – обращусь за помощью в ОВД
2 – обращусь за помощью в иные государственные органы
3 – сам обеспечу свою безопасность
4 – постараюсь поменять место жительства
5 – обращусь за помощью к соседям или родственникам
6 – затрудняюсь ответить

Рис. 5. Взаимоотношения Отдела МВД России по г.Арзамасу с потерпевшими и заявителями

Следует отметить, что в последнее время среди населения наметилась тенденция роста престижа работы в органах внутренних дел, а также общая положительная оценка деятельности органов внутренних дел (полиции). 66,1% опрашиваемых граждан положительно оценивают деятельность городского отдела полиции. И только 13,4% арзамасцев дали неудовлетворительную оценку деятельности сотрудников Отдела МВД России по городу Арзамасу.

Таким образом, исследование показало, что возобновление обще-

ственного интереса к деятельности органов внутренних дел и к мерам по их реформированию сопровождается растущими ожиданиями населения конструктивных отношений с полицией и повышения качества ее работы по обеспечению личной и имущественной безопасности граждан. По результатам опроса, несмотря на общее состояние социальной тревожности, в самых различных ситуациях граждане стали в меньшей степени опасаться преступных посягательств на свою личную и имущественную безопасность. Данная тенденция в общественном сознании свидетельствует о структурных изменениях в оценках и восприятии населением криминальных рисков, связанных с угрозами посягательств на личную и имущественную безопасность. Высокий уровень ощущения населением защищенности от преступных посягательств на личную и имущественную безопасность является одним из критериев оценки работы полиции и раскрывает социально-психологические аспекты ее взаимодействия с местным сообществом.

Литература

1. Приказ МВД Российской Федерации №1246 от 30.12.2007 года «О повышении эффективности исследования общественного мнения, об уровне безопасности личности и деятельности органов внутренних дел РФ на основе использования вневедомственных источников социологической информации».

2. Указ Президента Российской Федерации от 23 мая 2011 года №668 «Об Общественных советах при Министерстве внутренних дел РФ и его территориальных органах».

3. Ситковский, А.В., Яковлев, О.А., Защищенность граждан от противоправных посягательств: Оценка и региональные особенности// Популярно-правовой альманах МВД России // Профессионал, – №1, – 2012. – С. 26-30.

Зарецкая И.И., д.п.н.
профессор кафедры педагогики и психологии
ФГАОУ ДПО АПКиППРО
г. Москва, РФ

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Особенности развития информационного общества связаны с расширением сферы коммуникативной деятельности. Появляются новые источники информации, и необходимо быть готовым к ориентации в неоднозначном потоке информации. Происходит общее снижение культуры, в том числе и речевой, что актуализирует задачу развития коммуникативной культуры в процессе общего и профессионального образования. Социальное расслоение общества, усложнение детско-родительских отношений,

проблемы, связанные с дискредитацией семьи как социального института повышают значение различных направлений социальной работы, успешность которой зависит от готовности субъектов её реализации к гармонизации межличностных коммуникаций.

В этих условиях одним из существенных показателей профессионализма социальных работников, социальных педагогов становится их коммуникативная культура. Она необходима любому педагогу, потому что общение – главный инструмент педагогической деятельности. Но для социального педагога владение этим инструментом особенно важно, потому что, как справедливо отмечает В.П. Сморчкова, «на него как активного субъекта социальной политики возлагается миссия гуманизации и гармонизации взаимодействия человека с социальной средой. Стратегическая цель профессиональной деятельности социального педагога определяется как помощь человеку в преодолении различных форм отчуждения… восстановления нарушенных коммуникативных связей [1, с.3].

На протяжении ряда лет кафедра педагогики и психологии АПКиППРО проводила курсы переподготовки социальных педагогов в Калмыкии, и для нас важно было выявить трудности, проблемы, которые волнуют слушателей. Отвечая на вопросы анкеты (опрошено более 300 слушателей), чаще всего отмечали: «отсутствие учебной мотивации, пассивность» (35%); немотивированная агрессия, обидчивость (68%); «зажатость, невозможность вызвать на откровенный разговор»(46%); «невозможность проникнуть во внутренний мир ребёнка, понять его психологическое состояние (27%); трудности установления контакта с родителями (43%). Ответы разные. Но все они говорят о коммуникативных проблемах.

И неслучайно с наибольшим интересом и благодарностью наши слушатели воспринимали лекции и практические занятия, которые вели известный психолог Лев Моисеевич Фридман и заведующая нашей кафедрой Ирина Дмитриевна Демакова. Раскрывая основы общей и возрастной психологии, Л.М. Фридман обращал внимание на психологические закономерности общения, зависимость продуктивности коммуникации от способности понять и принять другого, проявить эмпатию, вызвать доверие. И.Д. Демакова, знакомя с педагогическим наследием Януша Корчака и других педагогов-гуманистов, анализировала вместе со слушателями конкретные жизненные, педагогические ситуации и убеждала в том, что гуманизация пространства детства зависит от личностной позиции социального педагога.

Сформировать эту позицию, подготовить будущих социальных педагогов к продуктивному диалогу с теми, кого им предстоит понять и принять, кому нужна их помощь и содействие, – первостепенная задача профессионального образования. При этом внимание к развитию коммуникативной культуры имеет общественное и личностное значение. Личностное – как условие комфортности, чувства удовлетворённости педагога своей деятельностью; общественное – как залог успешности

выполнения профессиональных функций.

Профессиональные функции будущего социального педагога весьма разнообразны, в зависимости от того, с какой категорией предстоит решать коммуникативные проблемы. Станет он социальным педагогом в школе, учреждении дополнительного образования детей – предстоит снимать проблемы межличностных отношений между субъектами образовательного процесса: педагогами, детьми, их родителями. В роли социального работника понадобится умение находить верную тактику общения с людьми из разных социальных групп, обеспокоенных разными проблемами. Будет его деятельность связана с защитой прав ребёнка, возникнет необходимость коммуникаций не только с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, но и с должностными людьми различного ранга.

При всех вариантах специалист социальной работы должен быть выдержанным, терпеливым, готовым принять боль другого как свою. Такая позиция возникает не сразу, на её становление направлен целостный процесс профессионального образования. Методологическим основанием перестройки позиции социального педагога являются идеи гуманистического образования. Определяя приоритетные характеристики педагога-гуманиста, Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич выделяют как интегративную характеристику – культуру профессионального поведения, проявляющуюся в ценностях деятельности, способности к рефлексии, саморегуляции собственной деятельности [2, 104].

Каковы же те психологические характеристики социального педагога, так называемого педагога-фасилитатора, определяют его коммуникативную культуру?

Эмпатия как способность сочувствия, понимания состояния собеседника.

Принятие – это, по определению К. Роджерса, принятие ребенка, индивида таким, как он есть.

Конгруэнтность – соответствие позиции субъекта общения, искренность и открытость ему.

Креативность – это не только способность к творчеству, но и быстрота реакции в нестандартных ситуациях, своего рода артистизм, способность увлекать, реагировать с юмором.

Суггестивность – способность воздействовать на эмоциональную сферу собеседника, создавать благоприятную атмосферу, доброжелательный климат.

Терпимость – толерантность, принятие права ребенка, взрослого на несовпадающее с позицией социального педагога право на собственное мнение, права на ошибку.

Способность к рефлексии – как самоанализ своего поведения, самоконтроль своего поведения в процессе общения, а также помощь собеседнику в осмыслении того, что происходит с ним.

С.Л. Братченко говорит о фасилитаторской (поддерживающей)

способности педагога как о сочетании пяти искусств: искусства уважения, искусства понимания, искусства помощи и поддержки, искусства договора, искусства быть самим собой [3]. Это в полной мере можно отнести и к социальному педагогу.

Ведущие характеристики социального педагога, способного быть фасилитатором, проявляются в общении, в организации конкретной коммуникативной ситуации. Отсюда следует вывод: одним из перспективных направлений развития профессиональной культуры социального педагога в современных условиях становится развитие культуры речи, умения владеть силой слова.

Словом можно вдохновить! Неосторожное слово может вызвать обиду, страх, неприязнь. В Евангелии – «Сначала было слово!» Исключительное значение слову как отражению работы души человека придавал А.Н. Радищев. Л.Н. Толстой говорил: «Слово – это поступок!» По отношению к педагогической деятельности внимание к произнесённому слову – одно из условий успеха во взаимоотношениях, преодоления проблем общения.

Продуктивно проведение тренинга общения, анализ педагогических ситуаций для развития коммуникативного самоконтроля, способности видеть себя как бы со стороны, оценивать творческий потенциал своего общения и общения других. Основой такого самоанализа может служить так называемое коммуникативное ядро личности. Коммуникативное ядро, по определению психологов, – это ключевое понятие, характеризующее направленность, потенциал, меру устойчивости личности, которые проявляются в процессе общения.

Направленность личности – жизненное кредо личности, проявляющееся в потребностях, стремлениях, ценностях, мотивах деятельности. Потенциал личности складывается из способностей: эмпатии, идентификации, рефлексии, децентрации. На основе эмпатии, как отмечается в словаре по эффективной коммуникации, «достигается согласие в диалоге, формируются и реализуются многие коммуникативные стратегии в политике, шоу-бизнесе, рекламе и «паблик рилейшнз» [4, с.592].

Идентификация – процесс отождествления себя с другим человеком, социальной группой, образцом, к которому стремится человек

Рефлексия – размышление, самонаблюдение, самоанализ, самопознание; способность анализировать свое поведение, акт общения, чтобы понять возникшие проблемы или оценить продуктивность тактики общения, обеспечившей успех. Рефлексия дополняет и усиливает способность эмпатии и идентификации, развивает способность самоконтроля в процессе общения.

Децентрация – способность «выходить» за пределы своего «Я» и делать центром внимания других людей, общее дело, взаимные интересы. Развитая готовность к децентрации способствует росту коммуникативного потенциала личности, пониманию других обычаев, другой культуры, что особенно значимо для проявления толерантности в условиях полиэтнического

образования и развития миграционных процессов

Последняя характеристика особенно важна для развития коммуникативной культуры социального педагога, деятельность которого при любой профессиональной специализации связана со способностью принятия и понимания позиции субъекта коммуникативного контакта.

В процессе профессиональной подготовки или повышения квалификации социальных педагогов опираются на системный, деятельностный, субъектный, личностно-ориентированный подходы. Особое значение в подготовке будущего социального педагога приобретает герменевтический подход. В широком смысле герменевтика – искусство понимания и толкования проявлений духовной деятельности человека. Для педагогики полезна «понимающая герменевтика», во многом близкая «понимающей психологии» В.Дильтея и «понимающей социологии» М.Вебера.

Герменевтический подход основан на очевидном факте: если предметы и явления физического объективного мира доступны для восприятия, то гуманитарный мир, прежде всего внутренний мир человека не дан в прямом восприятии и может «открыться» только в результате особой «понимающей активности» исследователя, учителя, социального педагога.

В современной науке герменевтический подход получил название «методологии вчувствования» (Г.Х. Вригт) и рассматривается как шаг к реализации концепции гуманитарного познания ребенка, в котором большую роль играет субъективный фактор (М.М. Бахтин). Герменевтический подход повышает эффективность педагогической деятельности: высокие результаты обеспечиваются обращением социального педагога во взаимодействии с детьми и взрослыми не только и не столько к педагогическим фактам, но к тому, что за ними стоит, а именно – к смыслам тех или иных фактов, характеризующих поведение субъекта общения.

Понимание – это процесс, подчиняющийся определенной логике и включающий точно обозначенные процедуры, независимо от типов мыслительной деятельности педагога: оно всегда начинается с выявления непонимания, затем следуют операции по его преодолению через обращение к собственному интеллектуальному, эмоциональному, оценочному, культурному, жизненному опыту, а потом следует рефлексия как осмысление, выявление, распознавание собственного профессионального непонимания. Это сложная педагогическая задача, и овладение будущими социальными педагогами герменевтическим походом в профессионально направленной социальной практике можно рассматривать как инновационное направление развития их коммуникативной культуры.

Литература

1. Сморчкова, В.П. Формирование коммуникативной культуры социального педагога в системе профессиональной подготовки в вузе [Текст] / автреферат дисс… докт. пед. н. – М., 2007.

2.Бондаревская, Е.В., Кульневич, С.В. Педагогика [Текст]. – М., – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
3. Братченко, С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу [Текст] – М.: Смысл, 1999. – 137 с.
4. Эффективная коммуникация: история, теория, практика (словарь-справочник). – М.: КРПА «Олимп», 2005, – 960 с.

Колясникова М.Б., магистрант 2 курса
направление «Психолого-педагогическое образование»
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО КАЧЕСТВА СПЕЦИАЛИСТА В СФЕРЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одной из задач Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы является приведение содержания и структуры профессионального образования в соответствие с потребностями современного рынка труда. Ситуация на рынке труда в настоящее время такова, что конкурентно способным специалистом считается тот, кто способен к своевременности и эффективности принятия решений, к быстроте и точности выполнения действий и операций, готов к перегрузкам, умеет регулировать свои эмоции и проявляет выдержку в стрессогенных ситуациях.

Современная действительность предъявляет высокие требования к эмоциональным ресурсам молодых специалистов, так Б.Г. Ананьев писал, что «условия жизнедеятельности и труда рассчитаны не только и не столько на думающего, сколько на чувствующего человека» (Б.Г.Ананьев, 1980; с.88). В процессе адаптации к новым условиям, для молодого специалиста профессиональные знания и умения играют значительно меньшую роль, чем некоторые социально-психические особенности человека, такие, как умение быстро ориентироваться в коммуникативной среде, способность выдерживать длительное нервно-эмоциональное напряжение и находить оптимальные решения в условиях неопределенности.

Качественная подготовка будущих специалистов, ориентирована на формирование компетенций как основных результатов освоения образовательных программ. В соответствии с ФГОС ВПО (050400 Психолого-педагогическое образование), выпускник должен обладать навыками анализа своей деятельности и способностью контролировать стабильность своего эмоционального состояния в работе с детьми. Необходимость формирования таких компетенций у студента-психолога на этапе обучения в вузе обусловлена спецификой профессиональной деятельности психолога и нестабильностью современной социально-экономической действительности нашей страны.

Профессия психолога образования – одна их тех, которая в большей

степени подвержена влиянию феномена психического выгорания. Психолог входит в сферу с большим присутствием стрессовых факторов, эта деятельность предъявляет специалисту повышенные требования к его эмоциональной устойчивости. Его профессиональная деятельность направлена на оказание психологической помощи конкретному человеку или группе людей в ходе решения возникших у них психологических проблем, т.е. приходить им на помощь в трудное для них время. Люди обращаются к психологу в ситуации невозможности справиться самостоятельно со своими проблемами, они нуждаются в помощи и ждут ее от специалиста. Ответственность за разрешение проблем клиентов повышает уровень эмоциональной нагрузки психолога. Профессиональный долг обязывает психолога принимать взвешенные решения, преодолевать вспышки гнева, раздражительности, отчаяния. Внешнее сдерживание эмоций, как правило, не приводит к успокоению, а, наоборот, повышает эмоциональное напряжение и негативно сказывается на собственном психологическом здоровье специалиста. Трудные жизненные ситуации, кризисы, фрустрации, стресс, конфликты предъявляют повышенные требования к личностным ресурсам психолога.

Одним из важнейших профессионально значимых качеств выпускника-психолога, которое способствует адаптации в профессии, сохранению психологического здоровья и стабильности эмоционального состояния при реализации профессиональной деятельности, позволяющего предотвратить развитие синдрома эмоционального выгорания и деформацию личности выступает эмоциональная устойчивость.

Ряд ученых (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, Р. Мей, Л.В. Темнова и др.) рассматривают эмоциональную устойчивость как одно из базовых психологических качеств, необходимых в профессиональной деятельности психолога, позволяющих успешно преодолевать трудности профессиональной деятельности. Эмоциональная устойчивость уменьшает отрицательное воздействие сильных эмоциональных воздействий, предупреждает крайний стресс, способствует проявлению готовности к действиям в напряженной ситуации.

Уже на этапе обучения в вузе студенты подвергаются воздействию таких факторов, как нервно-эмоциональное напряжение и социальная незащищенность. Напряженность выпускных экзаменов за среднюю школу, вступительные экзамены в вуз, смена привычного образа жизни отрицательно отражаются на их здоровье и качестве жизни. Наиболее значимыми стрессогенными ситуациями для студентов являются периоды сессии и сдачи экзаменов.

Почти все студенты сталкиваются с трудностями обучения в вузе, которые связаны не только с необходимостью творческого усвоения большого объема знаний, выработкой нужных для будущей профессии умений и навыков, их практическим применением. Эти трудности явные, но существуют еще и скрытые трудности, которые сказываются, и порой весьма

существенно, на учебе и психоэмоциональном состоянии студентов. К ним относятся целый ряд обстоятельств студенческой жизни, кажущихся малозначительными, когда они взяты в отдельности, но в совокупности дающих отрицательный эффект: резко отличающаяся от школьной организация обучения, требующая значительной степени самостоятельности в овладении учебным материалом; отсутствие хорошо налаженных межличностных отношений, что характерно для всякого вновь формирующегося коллектива; проблемы организации жизнедеятельности, чаще возникающие у студентов, проживающих в общежитии. В связи с чем, становится очевидной и необходимой задача развития эмоциональной устойчивости будущего специалиста уже в период его обучения в вузе.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема становления эмоциональной сферы студентов может быть отнесена к малоизученной области знаний. Так, Н.В. Кузьмина подчеркивает, что долгое время психологические концепции обучения и развития акцентировали внимание лишь на одной стороне взаимосвязи личности и общества – обусловленности личности внешними условиями, тогда как вторая сторона взаимосвязи – активная роль жизненной позиции личности, ее установок, эмоциональности, оставалась в тени. Именно, поэтому наиболее изученными качествами являются те, которые непосредственно связаны с подготовкой специалиста с определенным набором заданных качеств. Сложность также заключается в том, что раздел психологии эмоций, связанный с изучением проблемы развития эмоций в онтогенезе, и, в частности, психологии эмоций взрослых, является практически неразработанным (Н.В.Кузьмина, 1990).

Е.И. Медведская, исходя из своего исследования готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности, предполагает, что основой готовности является система установок на безоценочное принятие другого человека. «Это означает представленность в профессиональном сознании психолога другого человека как потенциального объекта/субъекта своей профессиональной деятельности, или направленность своего профессионального сознания на Другого» (Е.И. Медведская, 2005; с.51), что требует от специалиста особых умений сохранения собственного психического гомеостаза, выдержки и терпения, поэтому будущие психологи должны владеть хотя бы простейшими методами и приемами саморегуляции и обладать достаточным уровнем сформированности эмоциональной устойчивости.

В то же время, проведенное на базе нашего вуза исследование уровня сформированности эмоциональной устойчивости студентов третьего курса специальности 050706.65 «Педагогика и психология» с помощью личностного многофакторного опросника (16-PF) Р. Кеттелла по факторам, объединенным в эмоционально-волевой блок, дало следующие результаты: более 50% респондентов отличаются низким уровнем эмоциональной устойчивости, что свидетельствует о наличии раздражительности, утомляемости, низкой толерантности к фрустрации; более 65% студентов

имеют высокую степень тревожности, что характерно лицам, чувствующим свою неустойчивость, напряженность в трудных жизненных ситуациях, но ее уровень существенно зависит от обстоятельств; у 60% студентов присутствует высокий уровень наличия внутренних напряжений; низкий уровень развития самоконтроля (27% студентов) наблюдается у людей с невысоким уровнем мотивации достижения, довольствующихся имеющимся. Это свидетельствует о недостаточном уровне сформированности эмоциональной устойчивости студентов.

Таким образом, в связи с тем что, эмоциональная устойчивость представляет собой важную составляющую эмоционально-волевого компонента психологической подготовленности будущего психолога образования к различным видам деятельности, работа по ее развитию на этапе обучения в вузе является необходимой. В этом плане цели и задачи психолого-педагогической службы вуза наилучшим образом соответствуют оказанию помощи будущим специалистам.

Литература

1. Ананьев, Б.Г. Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии [Текст] / Избр. психологические труды: в 2-х т., Т. 2. – М.: Просвещение, 1980. – 376 с.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
3. Медведская, Е.И. Личностная готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности [Текст] / Е.И. Медведская // Психология в вузе. 2005. – №2 – С.47-56.

Мухина М.Н., магистрант 3 курс
направление «Педагогика»
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С КОМПЬЮТЕРНОЙ ПОДДЕРЖКОЙ

Специфика учебного предмета «русский язык» в начальной школе и особенности возраста обучающихся определяют поддерживающий характер участия компьютерных средств в обучении русскому языку в сочетании с традиционными средствами обучения. На наш взгляд, выражение «поддерживающий характер» требует дополнительного содержательного осмысления.

В компьютерной лингводидактике, сравнительно молодой и современной области методики обучения языку, термины «компьютерное обучение языку», «компьютерная поддержка обучения языку», «методика компьютерного обучения языку», «компьютерное сопровождение в обучении языку» используются в качестве взаимозаменяющих. Эти понятия как рядоположенные

не разводятся между собой, не описывается характер и особенности каждого, что обусловливает их равноправное существование [1, с.35].

Мы используем понятие компьютерной поддержки как отражающее в своих содержательных смыслах двусторонний характер содействия компьютерных средств процессу обучения русскому языку во взаимодействии учителя и ученика (включая взаимодействие учащихся между собой).

Поддерживающий характер участия компьютерных средств в обучении русскому языку проявляется в целесообразности их использования [1, с.24].

Определение этой целесообразности осуществлялось нами на основе анализа обучающих возможностей современных КСО, их экспериментальной проверке в процессе обучения русскому языку и выявления эффективности. В результате были определены компьютерные аналоги традиционных видов учебной работы по основным разделам начального языкового курса (графике, орфографии, грамматике, развитию речи на различных уровнях) (См.таблица 1).

Представленные компьютерные варианты учебных заданий обладают определенными преимуществами наряду с бескомпьютерными аналогами заданий: динамическим показом языковых явлений, использованием элементов моделирования, применением мнемосхем, мобильностью конструирования ответа, использования электронного тезауруса, озвучивания задания и др. [2, с.27].

Таблица 1

Грамматико-орфографическое направление компьютерной поддержки

<table>
<tr><td colspan="2">Виды заданий</td><td rowspan="2">ТСО</td></tr>
<tr><td>Традиционное задание</td><td>Компьютерное задание аналог</td></tr>
<tr><td colspan="3">ГРАФИКА</td></tr>
<tr><td>Конструирование буквы из отдельных элементов на основе предметной манипуляции.</td><td>Визуальное конструирование буквы из отдельных элементов с помощью манипулятора «мышь» на экране компьютера.</td><td rowspan="5">1. Графический редактор.
2.Текстовый редактор.
3.Путешествие в страну Букварию
4. Баба-Яга учится читать
5. Веселая Азбука.</td></tr>
<tr><td>Узнавание буквы в слове на основе ее статического показа.</td><td>Узнавание буквы в слове на основе ее статистического и динамического показа.</td></tr>
<tr><td>Звуко-буквенный анализ и синтез, соотнесение звукового и графического образов слова.</td><td>Озвучивание названий предметов, изображенных на предметных картинках, соотнесение звучащих и графических образцов слов.</td></tr>
<tr><td>Письмо печатными буквами.</td><td>Клавиатурный набор.</td></tr>
<tr><td>Работа с разрезной азбукой.</td><td>Клавиатурный набор/работа с «мышью» (операция «перетаскивания» букв из области задач в рабочее поле).</td></tr>
<tr><td colspan="3">МОРФОЛОГИЯ</td></tr>
</table>

Грамматический анализ (разбор) записываемых слов, словосочетаний, предложений, посредством подчеркивания, использования условных обозначений, сокращений...	Грамматический анализ (разбор) заданных слов, словосочетаний, предложений через введение команд выбора (условных обозначений, терминов), клавиатурного набора грамматических характеристик.	1. Семейный наставник. Русский язык. 2,3.4 классы. 2. Радуга в компьютере. 3. Лото. 4. ЧуКоКола. 5. Кот ученый /Веселый состав. 6. Русский язык (тесты). 7. Местоимение. 8. Генератор контроля «Visual Teacher». КиМ. Русский язык.
Моделирование языковых явлений.	Сочетание различных видов моделирования языковых явлений (наглядно-образных, мнемосхем), их динамический характер.	
Неосложненное списывание слов, предложений, текстов. Осложненное списывание слов, предложений, текстов (со вставкой в слова пропущенных букв, обозначением начала и конца предложений, собственных и нарицательных существительных и пр.)	Клавиатурный набор на основе программ, предназначенных для редактирования текста. Вставка (замена, перестановка) букв в заданном графическом наборе (слов, предложений, текстов) на основе программ, предназначенных для редактирования текста.	1. Семейный наставник. Русский язык. 2,3.4 классы. 2. Радуга в компьютере. 3. Лото. 4. ЧуКоКола. 5. Кот ученый /Веселый состав. 6. Русский язык (тесты). 9. Местоимение. 10. Генератор контроля «Visual Teacher». КиМ. Русский язык.
РАЗВИТИЕ РЕЧИ		
Лексический уровень: подбор синонимов и антонимов; уточнение значения слов.	Использование электронного тезауруса, локальных электронных словарей.	1. Семейный наставник. Русский язык. 2,3.4 кл. 2. Радуга в компьютере. 3. Лото. 4. ЧуКоКола. 5. Кот ученый /Веселый состав. 6. Русский язык (тесты). 7. Местоимение. Генератор контроля «Visual Teacher».КиМ. Русский язык.
Синтаксический уровень: конструирование предложения из заданных слов, словосочетаний с последующей записью предложения; составление предложений по образцу (вопросу учителя и без образца) с последующей записью предложения.	Конструирование предложения с помощью «мыши» («перетаскивание» заданных элементов предложения в рабочее поле) или компьютерного набора; клавиатурный набор на основе программ, предназначенных для редактирования текста.	
Текстовый уровень: конструирование текста из заданных предложений, частей с последующей записью; самостоятельное создание и запись текста.	Конструирование текста с помощью «мыши» («перетаскивание» заданных элементов текста в рабочее поле) или компьютерного набора; клавиатурный набор на основе программ для редактирования текста; клавиатурный набор в текстовом редакторе с подключением графического редактора, инструментов Интернет.	

Положительный эффект выполнения заданий представленных в таблице заключается [3, с.220].: в повышении заинтересованности младших школьников учебной работой, создании ее положительного эмоционального

фона; «давайте еще поразбираем слова», «смешно, как муравьишка охает» (реакция на закадровый голос персонажа обучающей программы); в развитии у младших школьников слуховых, зрительных анализаторов устной и письменной речи; в повышении плотности тренировочных упражнений на уроке в 1,5 раза, а увеличение количества используемого в уроке дидактического материала – с 50 до 80 слов; в усилении индивидуального, дифференцированного подхода к учащимся.

С целью подтверждения выдвинутых положений в 2010- 2011 учебном году нами было проведено экспериментальное исследование на базе МОУ Лесогорская СОШ Нижегородской области. Результатом проведенной работы стала разработка факультатива для учащихся 2 классов «Компьютер – мой помощник». Целью факультатива является обеспечение у младших школьников необходимого технологического уровня для решения различных образовательных задач. Организационными условиями реализации факультатива выступали: деление класса на подгруппы, индивидуальная работа учащихся за компьютером в рамках одного еженедельного занятия. Работа за компьютером не превышала 20-25 минут, а остальное время урока посвящалось изучению теории, развивающим упражнениям, групповому взаимодействию при решении поставленных проблем. Приветствовалась инициатива детей в продолжении изучения того или иного учебного вопроса, рассмотренного на факультативе в условиях домашней работы с компьютером с помощью взрослых.

Начало работы факультатива (1 четверть 2 класса) связано с тем, что первоначальные знания и умения по русскому языку, полученные в период обучения грамоте (по графике, орфографии, пунктуации, механизмам чтения и письма, составлению предложений), создавали основу для знакомства с клавиатурой компьютера, компьютерного набора элементарных слов и предложений в текстовом редакторе, ведения «диалога» компьютером через чтение команд с его экрана и выполнения соответствующих действий. Содержание факультативных занятий в свою очередь, закрепляло изученный языковой материал и создавало мотивацию, с одной стороны для технологического воплощения, а с другой стороны – побуждало к последующему изучению языкового курса.

Осуществление межпредметных связей достигалось реализацией такого принципа компьютерной поддержки начального обучения русскому языку как спирально-концентрический принцип сочетаемости факультативного курса «Компьютер – наш помощник» и курса русского языка. Это способствовало тому, что технологические навыки редактирования текста совершенствовались в ходе изучения темы на занятиях по русскому языку в связи с орфографической работой, конструктивными и творческими заданиями по тексту и вместе с тем они обеспечивали компьютерную поддержку этих видов работы, их успешное выполнение.

В результате повышалась эффективность обучения русскому языку, развивались общеучебные умения и навыки, повышался рост компьютерной

грамотности младших школьников.

С опорой на содержание, разработанного нами факультатива «Компьютер – наш помощник» были выделены следующие уровни компьютерной грамотности детей младшего школьного возраста; «начинающий» (2 класс), «уверенный» (3 класс) и «опытный» (4 класс).

На протяжении всей экспериментальной работы постоянно проводилась диагностика по определению у детей уровня компьютерной грамотности. Этой диагностикой были охвачены дети, которым еще предстояло обучаться русскому языку с компьютерной поддержкой, а также дети, у которых эта поддержка уже осуществлялась (в том числе контрольный и экспериментальный классы).

В результате мы констатировали различие имеющихся у детей входных знаний и умений, предваряющих содержание факультативных занятий «Компьютер – мой помощник». Имея начальные знания и умения эти дети легче продвигались от уровня к уровню компьютерной грамотности, становились консультантами и помощниками учителя и привлекались для оказания помощи одноклассникам, у которых приобретение и совершенствование умений в обращении с компьютером шло труднее.

Как показала экспериментальная работа, уровень начинающего пользователя был пройден за год всеми (100%) учениками экспериментального класса. Уровень «уверенного пользователя». был сформирован у 88% обучающихся (исключение составили дети с недостаточно развитыми качествами навыка чтения). Переход на уровень «опытного пользователя» стал происходить в начале 2012-2013 учебного года. 4 классе. Это проявлялось в обращении школьников к компьютеру для решения разнообразных учебных и творческих задач по русскому языку, в индивидуальном и групповом взаимодействии по созданию информативно-творческих материалов с использованием разнообразных компьютерных программ, в использовании компьютерных средств для коммуникации (электронной переписки), во взаимном обмене компьютерными учебными материалами. В результате заключительного года факультативного обучения уровень «опытного пользователя» был показан 68% обучающихся.

Таким образом, в осуществлении компьютерной поддержки начального обучения русскому языку следует опираться на принципы обучения как исходные дидактические требования, обеспечивающие эффективность учебного процесса. При этом речь идет не только о замене традиционных принципов методики обучения русскому языку, а о наполнении их таким содержанием, которое позволяет конструктивно использовать их в ситуациях обучения, поддерживаемых компьютерными средствами. Обучение русскому языку с компьютерной поддержкой подчиняется той же системе дидактических (индивидуализации, наглядности, активности, занимательности) и собственно методических принципов (коммуникативного, опережающего усвоения устной речи по отношению к письменной речи, литературной образцовости речевой среды и пр.), что и традиционное обучение.

Литература

1. Актуальные направления развития начального образования / Под ред. А.В. Молоковой. – Новосибирск: Изд-во ИПКиПРО, 2010. – 56 с.
2. Кувакина Е.В. Функциональные особенности компьютерной поддержки начального обучения русскому языку // Ярославский педагогический вестник, ЯГПУ, 2008. – №4. – С.26-30.
3. Кувакина Е.В. Компьютерная поддержка русскому языку в начальной школе // Материалы Международной конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: ЯГПУ, 2008. – С.217-227.

Перевощикова Г.С., зам. директора по воспитательной работе
Институт психологии им. Л.С. Выготского,
ФГБОУ ВПО «Российский государственный
гуманитарный университет»
г. Москва, РФ

РАЗВИВАЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

Исследователи проблем современного образования все чаще обращаются к гуманистической его основе с позиций психологии (Ш. Бюлер, А. Маслоу, К. Роджерс и др.) и педагогики (Ш.А. Амонашвили, Дж. Браун, Я. Корчак, Л.Н. Толстой, Р. Штайнер и др.). Гуманистичность связывается с партнерским взаимодействием в обучении, созданием психологически благоприятной образовательной среды для каждого субъекта образовательного процесса. Такая среда обеспечивает стимулирование активности обучаемых, их свободный творческий поиск, раскрытие личностного потенциала.

Термин «среда» в понятии «развивающей образовательной среды» связан также с идеей Л.С. Выготского об источниках и движущих силах психического и личностного развития человека. По мысли Л.С. Выготского для того, чтобы человек развивался, его надо обучать, а подлинное обучение в психологическом смысле этого слова предполагает активное общение и того, кто обучает, и тех, кто обучается, между собой. Иными словами, для организации развивающего обучения, обучения, которое развивает личность, необходимо создание особой гуманистической образовательной среды. В этом контексте построение образовательной среды предполагает обучение, в котором основным механизмом развития является общение и взаимодействие всех участников образовательного процесса.

С изменением образовательной парадигмы в отечественной психологии и педагогике меняются и подходы к методологии мониторинга образования, в том числе образовательного пространства ВУЗа. Перспективными инструментами анализа современных образовательных систем рассматриваются экспертные методы (В.А. Гуружапов, А.Н. Тубельский,

В.А. Ясвин и др.). В этой связи базовые гуманистические ценности (права человека, его свободное развитие и т.п.) признаются важнейшими гуманистическими критериями экспертизы образовательных систем (благополучие и свободное личностное развитие учащихся и педагогов). Полноценная экспертиза высшей школы не может ограничиваться анализом каких-либо конечных результатов, необходимо научиться мониторинг состояния и развития субъектов образовательного процесса.

В нашем опыте одним из аспектов такой экспертизы является анализ субъективных отношений обучающихся к различным сторонам окружающей действительности, прежде всего, к самому пространству ВУЗа. Именно такой анализ образовательной среды вуза (Институт психологии им. Л.С. Выготского РГГУ) был проведен с помощью экспертов – студентов-психологов пятого курса. В основу понимания развивающей образовательной среды вуза положено определение, согласно которому «образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» (В.А. Ясвин, 2000). В данном определении особое методологическое значение приобретает понятие «возможности», которое предполагает активную роль самой личности в освоении ресурсов среды, поскольку определяется в равной мере, как специфическими свойствами среды, так и свойствами субъекта (Дж. Гибсон, 1988). «Влияния» и «условия» отражают воздействие среды на «пассивного» учащегося, занимающего объектную позицию.

Анализ типа среды проводился на основе метода векторного моделирования (В.А. Ясвин, 2000), в котором используются следующие диагностические шкалы «Свобода» – «Зависимость» и «Активность» – «Пассивность». На основе педагогической типологии Я. Корчака в данном контексте выделено четыре основных типа образовательной среды: догматический («зависимость» и «пассивность»), карьерный («зависимость» и «активность»), творческий («свобода» и «активность») и безмятежный («свобода» и «пассивность»).

По итогам нашего исследования (экспертизы) было выявлено, что в ИП РГГУ преобладает следующий тип образовательной среды: карьерная среда активной зависимости, что является типичным и нормативным, так как данное образовательное учреждение должно задавать участникам образовательного процесса некоторые рамки для осуществления образования. Это и является фактором зависимости. Вместе с тем, участники образовательного процесса должны обладать некоторой самостоятельностью и активностью, которая выражается в мотивации достижений, то есть карьерной направленности. Однако, согласно концепции В.А. Ясвина, в рамках такого типа среды личность тяготеет к догматической среде пассивной зависимости, это происходит за счёт, так называемого, эффекта «общественного ветра», т.е. социального влияния на характер развития личности, который склоняет вектор личности в сторону пассивности и

зависимости. Карьерная среда более ориентирована на различные внешние проявления, нежели на внутреннее содержание образовательного процесса. Расчётливость в этом случае может сопровождаться соответствующим упорством в достижении поставленных целей. По мнению В.А. Ясвина, в карьерной среде формируется хотя и активная, но зависимая личность. Карьерная среда более ориентирована на различные внешние проявления и высокие достижения учащихся, нежели на внутреннее содержание образовательного процесса: декларативность, культ этикета и т.п. Основной чертой личности, формирующейся в такой среде, является стремление к карьере, нередко сопровождающееся лицемерием. В карьерной среде формируется хотя и активная, но зависимая личность (В.А.Ясвин, 2000).

Догматическая среда характеризуется преобладанием авторитарных методов воспитания, жесткой дисциплиной. Догматическая среда формирует пассивную и зависимую личность. Исследуя более детально образовательную среду нашего вуза, мы пришли к выводу, что она обладает в первую очередь высокой устойчивостью, но в тоже время характеризуется высокой мобильностью и когерентностью. Это говорит о том, что при стабильном качестве образования ВУЗ обладает тенденцией к развитию образовательных методов, обладает способностью к интеграции с другими учебными заведениями, и при этом владеет достаточной материальной базой, чтобы это обеспечить.

На среднем уровне находится социальная активность студентов, осознаваемость и обобщённость. Уровень этих показателей говорит о том, что субъекты образовательной среды на достаточном уровне включены в образовательный процесс и скоординированы в нём, и что эти действия направляются не только вовнутрь, но и вовне – в социум.

На низком уровне – эмоциональность, доминантность, интенсивность. Это означает, что хотя среда и насыщена разнообразными условиями для развития, но за счёт невысокой эмоциональной включённости в образовательный процесс, прежде всего студентов, интенсивность образования остаётся невысокой, т.е. для студентов условия образовательной среды в достаточной степени не превращаются в её возможности. В целом, можно сказать, что образовательная среда РГГУ предоставляет хорошие возможности студентам не только для учебной, но и социальной активности, творческой реализации. По итогам исследования мы видим, что педагогический коллектив значительно активнее включен в общественную жизнь института, чем большая часть студентов, и в этом плане является некоторым образцом.

Высокая мобильность и широта образовательной среды даёт возможность для качественного обучения и получения профессиональных знаний, для подготовки специалистов высокого уровня. Вместе с тем, следует отметить, что формирование личностной позиции студентов происходит не столько в учебной деятельности, сколько в социальной и творческой деятельности, в активном участии в общественной студенческой жизни. Резервные возможности студентов в этом направлении полностью не

реализуются. Можно предположить, что одной из главных причин данного явления является несоответствие психологического и паспортного возраста студентов.

На основании результатов неоднократных психологических исследований и мониторинга «Общественная активность студентов в ИП РГГУ», большинство студентов нашего вуза являются преимущественно представителями подросткового психологического возраста. При этом многие студенты изначально являются инфантилизированными индивидами. Можно предположить, что инфантильность и прочие личностные качества, отражающие зависимый тип личности, преимущественно формировались школьной средой (и родительской гиперопекой), поощряющей выученную беспомощность и пассивность как наиболее приемлемый паттерн поведения. Таким образом, попав в институтскую среду карьерной зависимости, взрослый ребенок снова оказывается в рамках, и зависимый тип поведения усугубляется за счёт двустороннего давления. С одной стороны, свободе и активности препятствуют инфантилизм и зависимые паттерны поведения, а с другой, – среда не даёт стопроцентной возможности развитию психологического возраста ввиду своей односторонней направленности и имеющихся рамок.

Как уже было отмечено, зависимая среда, в свою очередь, задаётся высоким уровнем обобщённости (степенью координации деятельности, которая осуществляется за счёт активной работы педагогического коллектива и администрации при низкой включенности студентов в данный процесс) и низким уровнем осознаваемости (активности, заинтересованности в решении проблем учебного заведения) со стороны студентов. В этой связи результаты исследования ярко демонстрируют актуальность реализации главного принципа построения развивающей образовательной среды – создание условий для полноценного общения и взаимодействия обучающего и обучающихся. При этом основное внимание тех, кто обучает, должно быть направлено на изменения в психике и личности обучающихся, которые происходят под влиянием обучения.

По результатам исследования, личность студента преимущественно представляет собой зависимую личность со всеми основными типичными проявлениями. Здесь можно говорить о совокупности индивидуальной и социальной зависимости, поскольку индивид с определённым набором качеств зависимого человека попадает в среду, которая служит удовлетворению его потребности получения образования, а значит, ставит в зависимое положение.

Зависимость представляет собой совокупность личностных характеристик индивида и факторов среды, влияющих на развитие данных характеристик, которые подразумевают под собой в общепринятом смысле личностную пассивность и «несвободу». Основными факторами развития личностной зависимости (выделяемыми в разных подходах) являются:

• гиперопека (со стороны родителей, ведущая к общей психологической

инфантилизации);

• склонность к слиянию (нечувствительность к границам между «Я» и другими людьми);

• феномен выученной беспомощности (предполагающий влияние социума, поощряющего определённые пассивные паттерны поведения).

Исследователи выделяют зависимость нормальную (проявление человеком инфантилизма при столкновении с некоторыми видами трудностей в рамках конкретной ситуации); и патологическую (основной паттерн поведения личности в любой или практически любой ситуации). Зависимость бывает индивидуальной (личностные черты и психологические сферы, в рамках которых наблюдаются проявления зависимости) и социальной (определённая ситуация, в рамках которой в социуме имеется некоторый ресурс, а личность имеет потребность в данном ресурсе).

При выявлении зависимости личности говорят о задержке развития ядра личности – самосознания (а так же задержках в рамках интеллектуальной, эмоционально-волевой и мотивационной сфер). Наиболее характерными проявлениями зависимости личности являются неустойчивость внимания, несерьёзность в выполнении заданий, недостаточность организованности действий, слабость волевого усилия, нарушение контроля умственной деятельности, непостоянство интересов, неспособность к критической оценке, инфантильность, внушаемость, отсутствие чувства ответственности, подражательность, прогностическая некомпетентность, ригидность (негибкость), упрямство, максимализм. Кроме того, отмечается, что зависимая личность чаще всего имеет психофизиологические нарушения и обладает большей склонностью к психосоматическим заболеваниям.

Учитывая, что главной задачей вуза является формирование профессионального самосознания, можно предположить, что данная ситуация не позволяет полноценно решать центральную психологическую задачу высшего образования – целенаправленное формирование профессионального самосознания. Эта задача является собственно психологической, так как становление профессионального самосознания является психологическим критерием уровня развития личности человека. Более того, есть данные экспериментальных исследований о том, что возникновение профессионального самосознания обеспечивает переход человека к взрослости. Иными словами, если у человека нет сложившегося профессионального самосознания, он в психологическом смысле этого слова не является взрослым.

Становление профессионального самосознания предполагает в качестве психологического фундамента определенные новообразования и виды деятельности, которые возникают, вернее должны возникнуть у тех, кто приходит учиться в вузы. Это, в первую очередь, учебная деятельность, игра, такие функции как воображение, произвольное внимание и др. Однако в силу целого ряда обстоятельств и субъективного, и объективного характера приходящие в своем большинстве учиться студенты или не владеют этим

полностью или владеют лишь частично. Это ведет и к трудностям в обучении, и к тому, что большинство выпускников Вузов не имеют даже в зачаточном виде профессионального самосознания. Они в лучшем случае играют в профессию, что не удовлетворяет ни их самих, ни тех, с кем они общаются по работе.

Выявленные в ходе нашего исследования (экспертиза образовательной среды вуза) теоретические положения позволили сформулировать нам рекомендации для качественного улучшения образовательной среды вуза. Цель такой образовательной среды состоит в преодолении личностной и социальной зависимости студентов, их зависимого поведения в процессе освоения профессии. Сделанные выводы и положения легли в основу создания полноценных условий для развития и воспитания студентов, решения главной задачи высшего образования – формирование профессионального самосознания студентов.

Литература

1. Балабанова, Е.С. Теории «зависимой личности»: возможности социологической интерпретации. // Личность. Культура. Общество. – 2005. – № 4.
2. Руководство по аддиктологии / Под ред. проф. В.Д. Менделевича. – СПб.: Речь, 2007.
3. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.

Полухина А.В.,
ассистент кафедры социальной работы, сервиса и туризм
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Характерные для конца XX – начала XXI века изменения в направлении, целях, содержании высшего профессионального образования, вызваны вхождением в мировое образовательное пространство. Развитие творческого потенциала будущего специалиста, самостоятельности, конкурентоспособности, мобильности в настоящее время является залогом успешной профессиональной реализации. Новая социально-экономическая ситуация в нашей стране поставила вопрос об обновлении системы отечественного образования не только в области содержания, но и в области форм и методов обучения и воспитания.

Для формирования всесторонней профессиональной компетентности будущего социального педагога необходимо через полученные им в ходе образовательного процесса учебно-познавательные знания и умения

подвести студента к самостоятельному принятию решений, видению проблем и возможностей выхода из них, развитию аналитических способностей, инициативности при решении поставленных задач.

Проектная деятельность как способ системной организации деятельности, направленный на достижение определенного результата, в наши дни активно внедряется в различные сферы жизнедеятельности человека. Социальное проектирование с полным основанием можно отнести к категориям сложных наукоемких технологий, интегрирующих в себе методы целого ряда наук и одновременно располагающих собственными проектными средствами.

Термин «проектирование» происходит от лат. «projectus» – брошенный вперед; это процесс создания прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, специфическая деятельность, результатом которой является научно-теоретически и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых процессов и явлений. Проектирование – составная часть управления, которая позволяет обеспечить осуществление управляемости и регулируемости некоторого процесса (В.А. Луков, 2006; с.38).

Проектная деятельность относится к разряду инновационной, творческой деятельности, поскольку она предполагает преобразование реальности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать.

В процессе социального проектирования необходимо всесторонне продиагностировать проблемы, определив одновременно их источники и характер, найти и проработать различные варианты решений рассматриваемой проблемы с учетом имеющихся ресурсов, оценив возможные последствия реализации каждого из вариантов, выбрать наиболее оптимальное решение и оформить его в виде проекта, наконец, разработать механизмы внедрения проекта в социальную практику и материально-технические, финансовые, правовые условия, обеспечивающие его реализацию.

Проектный подход выступает как важный компонент системы продуктивного образования и представляет собой нестандартный, нетрадиционный способ организации образовательных процессов через активные способы действий (планирование, прогнозирование, анализ, синтез), направленных на реализацию личностно-ориентированного подхода.

Проектная методика как новая педагогическая личностно-ориентированная технология отражает основные принципы гуманистического подхода в образовании:

- особое внимание к индивидуальности человека, его личности;
- ориентация на сознательное развитие критического мышления студентов.

Таким образом, проектный подход является альтернативой традиционному подходу к образованию, основанному, главным образом, на усвоении готовых знаний и их воспроизведении.

В качестве общего определения результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих выступают понятия «компетенция» и «компетентность». Относительно образовательного процесса компетенция определяется как совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению определенной деятельности на основе полученных знаний, навыков и умений. В то же время, под компетентностью понимается актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная характеристика человека, его личностное качество (Г.Г. Даниленкова, 2010).

Таким образом, мы можем рассматривать компетентность будущего социального педагога как качество личности, которое предполагает владение, обладание студентом соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности и минимальный опыт деятельности в заданной сфере.

Проектный подход является важнейшим звеном в формировании профессиональной компетентности будущего социального педагога, поскольку имеет место слабое знание студентами педагогической практики, её запросов и ожиданий. Этот процесс происходит на границе идеального и деятельностного аспектов. Предполагается обращение к практике, ее предвидение, прогноз.

Применение этого метода в обучении и воспитании будущего профессионала приводит к повышению эффективности воспитательного процесса, включению в него большего количества участников и превращению их в активных субъектов социально-педагогической деятельности.

Проектная деятельность помогает воспитывать мыслящего, самостоятельного, готового к взаимодействию специалиста, понимающего, что знание – это не самоцель, а средство развития личности. Разработка и реализация проекта учит умению самому отыскивать информацию, включает студента в интеллектуальный творческий поиск, позволяет решать задачи социализации личности. Для студента, будущего социального педагога, образовательный процесс становится органичным, естественным делом, возникшим как способ реализации собственных потребностей.

Проектный подход всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей использование разнообразных методов, интегрирование знаний и умений из различный областей науки.

Проектная деятельность требует от преподавателя высшей школы не столько объяснения «знания», сколько создания условий для расширения научно-познавательно интереса студентов.

В ходе реализации социального проекта студент может проявить и апробировать себя в следующих ролях:

1) энтузиаст – повышает мотивацию студентов, поддерживая и направляя их в сторону достижения цели;

2) специалист – обладает знаниями и умениями в нескольких областях;
3) консультант – организатор доступа к ресурсам;
4) руководитель;
5) координатор проекта;
6) эксперт – четкий анализ результатов выполненного проекта (В. Васильева, 2010).

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что основным направлением проектной деятельности как средства формирования профессиональной компетентности будущего социального педагога является формирование различных ключевых компетенций, под которыми понимаются комплексные свойства личности, включающие взаимосвязанные знания, умения, ценности, а так же готовность мобилизовать их в необходимой ситуации.

Таким образом, основной тенденцией современного профессионального образования выступает смена знаниецентрической парадигмы на компетентностный подход. В нашем случае компетентностный подход реализуется посредством проектной деятельности, главной целью которой следует выделить развитие творческой инициативы, самостоятельности, мобильности студентов, что является основой формирования профессиональной компетентности будущего социального педагога.

Литература

1. Васильев, В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации / В. Васильев // Народное образование. – 2010. – № 9. – С. 177-180.
2. Даниленкова, Г.Г. Педагогическое проектирование учебного процесса / Г.Г. Даниленкова // Сб. научн. ст. / Калининград. ун-т. – 2010. – С. 25-27.
3. Луков, В.А. Социальное проектирование : учеб. пособие / В.А. Луков. – М.: ФЛИНТА, 2006. – 240 с.
4. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем : теория и практика / В.И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
5. Стефановская, Т.А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций. Учеб. пособие для студентов, преподавателей, аспирантов / Т.А. Стефановская. – М.: Совершенство, 2009. – 368 с.

Сидоркин А.М., Ph.D, профессор
декан факультета образования и психологии,
Роуд Айленд Колледж, США

ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В ОДНОМ АМЕРИКАНСКОМ ВУЗЕ: О ПОЛЬЗЕ ДОБРОВОЛЬНО-ПРИНУДИТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

В американских вузах используется значительное разнообразие форм педагогической практики для студентов педагогических университетов. На одном конце спектра можно найти чисто добровольческие объединения

студенческой молодежи, вовлеченные в т.н. общественное служение (community service). На другом – интернатуры в школах, где студенты играют роль почти полноправного учителя, занятого на полную ставку. В данной статье я опишу разновидность, которая находится ближе к добровольчеству по характеру деятельности, но, тем не менее, является обязательным требованием ко всем студентам педагогических специальностей. Остановлюсь на проблемах и уроках этой формы подготовки студентов.

Роу Айленд колледж (Rhode Island College) – это государственное высшее учебное заведение, образованное в 1854 году и насчитывающее около 9 тысяч студентов, из которых 6000 в бакалавриате и остальные – на магистерских программах. Плата за обучение составляет $7,598 в год для жителей штата и $18,296 для жителей других штатов и иностранцев[1]. Около тысячи студентов зачислены на педагогические специальности, а еще 600 заявили о своем намерении поступать на них. Дело в том, что в абсолютном большинстве американских вузов абитуриенты не выбирают специальность при поступлении, а если и выбирают, то потом могут ее неоднократно поменять. В течение первых 1-2 года они проходят общеобразовательный цикл, а потом выбирают специальность.

На некоторые специальности, включая педагогические, отбор внутри вуза конкурсный. Например, в Роуд Айленд колледже, им нужно иметь средний балл не менее 2,5 по четырех-балльной системе, сдать тесты на знание фундаментальных основ английского языка, математики и чтения, пройти проверку на криминальную историю, и пройти 25 часов общественно-педагогической практики с удовлетворительной характеристикой. В результате отбора, лишь около половины из тех, кто собирался попасть на педагогический факультет, в конечном итоге выпускаются как учителя. Остальные вынуждены выбирать другую специальность.

Разработчики программы подготовки учителей преследовали определенные цели для ОПП. Прежде всего, это шанс для студента проверить, действительно ли карьера учителя для него приемлема. Некоторое количество из них понимают, что это не так и добровольно отказывается от зачисления на педагогический факультет. Практика также позволяет выявить случаи серьезной профессиональной непригодности студентов, у которых нет элементарной способности работать с детьми и с коллегами. Для нас очень важно чтобы отсев произошел на первых курсах,[2] и у студентов бы остались реальные возможности закончить колледж по какой-то иной специальности. И последнее, ОПП позволяют студентам приобрести какие-то реальные навыки работы с детьми.

Наш опыт показывает, что нельзя просто направить сотни студентов в близлежащие школы. Это приводит к хаосу, дезорганизации, и неэффективному использованию времени студентов. Поэтому мы создали

[1] http://www.ric.edu/bursar/tuition.php

[2] Надо сказать что отсев происходит и на более старших курсах, включая последнюю преддипломную педагогическую практику.

партнерские отношения в рядом некоммерческих организаций, которые предоставляют критически важные услуги. Самый значительный партнер это организация Inspiring Minds,[3] финансируемая за счет частных фондов, пожертвований и небольшой помощи от властей штата. Ее сотрудники проводят двухдневную подготовку студентов по тьюторингу, организуют группы студентов по школам, координируют действия с учителями и директорами, ведут ведомости по учету рабочих часов студентов, и предоставляют наблюдателей, которые периодически проверяют работу студентов и исправляют их ошибки. Студенты работают с учениками начальной школы, испытывающими трудности в усвоении чтении и письма.

Без участия некоммерческой организации, колледжу было бы не под силу организовать такого рода практику. Во всяком случае, это потребовало бы, по крайней мере, две новые ставки сотрудников, которых у нас нет. Некоторые университеты так и поступают, если располагают финансовой возможностью. Но для многих, как и для нашего колледжа, трехстороннее партнерство (вуз-НКО-школа) представляется оптимальным вариантом.

По окончании практики, студенты предоставляют документацию через форму онлайн[4], где они не только отчитываются об отработанных часах, но и оценивают насколько этот опыт помог им в их профессиональном росте, а также насколько организованной и эффективной была принимающая сторона. Такие данные позволяют нам корректировать проблемы и отсеивать те школы и организации, которые не могут правильно организовать работу практикантов. Собранные данные также помогают нашей внутренней отчетности и используются с пиар публикациях. Так, например, мы отчитались перед властями штата, что за один лишь осенний семестр 2012 года, колледж предоставил местным школам и внеклассным учреждениям бесплатных услуг на условно-эквивалентную сумму свыше 50 тысячи долларов.

Достаточно большое количество студентов продолжают работу добровольно на тех же площадках по истечении требуемых часов. На старших курсах они включаются во все более профессиональные виды практики, и времени на волонтерство у них практически не остается.

Система ОПП сложилась в течение последних 15 лет, и в целом удовлетворяет потребности педагогического факультета. Однако мне не хотелось бы оставить впечатление, что все проблемы уже решены.

- Во-первых, потребности школ и внеурочных образовательных учреждений колоссальны, и мы ни с коей мере не можем их всех удовлетворить. Просьбы прислать студентов-практикантов приходят практически каждую неделю, и мы вынуждены отбирать только те, где есть ресурсы и условия для приема студентов. Поскольку этот вид практики является, так сказать, добровольно-принудительным, то перед администрацией вуза стоит непростая этическая дилемма. Мы ведь

[3] Вдохновенные Умы
[4] http://www.surveygizmo.com/s3/415251/Community-Service

распоряжаемся не своим личным временем, а временем студентов. Поэтому они направляются не туда где они нужнее, а туда где они могут большему научиться. Миссия нашего факультета – это подготовка педагогов, а не социальное служение, поэтому соображения профессиональной подготовки всегда должны перевешивать любые другие, даже самые достойные.

- Во-вторых, несмотря на устойчивость партнерских отношений, сбои и накладки в работе не так редки. И ничто так не может отвратить студента от педагогической профессии, как картины неорганизованности и беспорядка в школе. Например, если группа студентов приезжает в школу и их там никто не ждет, по причине потерянных сообщений или неполученных факсов, то это уже ЧП.
- В-третьих, содержание практики хорошо подходит студентам из программы начальных классов, но не очень – будущим учителям-предметникам. И это так не потому, что в старших классах меньшая нужда в помощниках, а потому что мы не можем найти партнера, который мог бы нам помочь в организации практики.

Несколько слов о «чистом» волонтерстве, то есть о социальном служении, которое никаким образом не навязывается извне и никем не требуется. В нашем колледже оно тоже есть, но не в таком объеме как в частных вузах, например в близлежащем Брауновском университете. Почему? – по той простой причине, что большинство наших студентов не принадлежит к верхнему социальному классу и их семьи в среднем зарабатывают лишь около 55,5 тысяч долларов в год[5]. Значительная часть наших студентов вынуждена постоянно подрабатывать и поэтому у них просто не остается времени на гражданское служение. Их нельзя в этом упрекать, как нельзя и искусственно подстегнуть процент участия в добровольчестве. Большинство студентов из Брауна такой проблемы не имеют, и поэтому намного легче поддаются призывам о социальном служении.

И второе наблюдение – любая внеаудиторная работа студентов – добровольная, полу-добровольная, или обязательная – требует значительных организационных усилий. Нельзя относиться к студентам как к бесплатной рабочей силе, позволяющей заткнуть бреши в социальной сфере. Такое отношение приводит к краткосрочным благотворительным проектам-однодневкам, и к дискредитации самой идеи социального служения. Если бы студенты могли организовать самих себя без посторонней помощи, то они бы не нуждались в дипломах, и были бы уже готовыми специалистами. Одного желания недостаточно, необходимы и организаторские навыки и время.

В России предпринимаются значительные усилия по развитию волонтерского движения,[6] часто встречающие значительные трудности. Мне представляется, что не следует пренебрегать и промежуточными формами

[5] http://www.ric.edu/oirp/pdf/FactBook2011-12.pdf
[6] http://www.jaba.ru/

вовлечения студентов в социально-полезную деятельность. Если их правильно организовать и поддержать достаточным количеством ресурсов, то можно и приучить будущих специалистов к мысли о помощи нуждающимся, и обеспечить профессиональную подготовку, обогащенную разнообразием социальной включенности.

Чуева М.Ю., к.э.н.,
доцент кафедры прикладная психология
МГУТУ им. К.Г. Разумовского
г. Москва, РФ

МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ, ЭФФЕКТИВНОСТЬ, ГАРМОНИЯ

Сегодня одной из наиболее трудно решаемых проблем в системе образования, как в нашей стране, так и во всем так называемом цивилизованном мире (Европа, США), является сочетание объективных требований, диктуемых идеологией, общественными потребностями, государственными интересами, уровнем развития экономики, культуры и т.д., и субъективными особенностями учащихся и педагогов, включенных в учебно-воспитательный процесс. Возникает противоречие между объективными требованиями общества к человеку и субъективными особенностями развития каждого. «Массовая школа» не обеспечивает интеллектуальное и личностное развитие учащегося, опираясь на его личностные особенности и способности. Прогрессирует известный феномен психологической незрелости молодежи, аспект психологически-возрастной и социальной дезадаптации. Это выражается в не самостоятельности, отсутствии чувства ответственности у молодых людей в общей массе, низком уровне интеллектуальной готовности к обучению в высшей школе, доминированию потребительских, рентных отношений к образованию, к семейной жизни и жизни в целом. У студентов первокурсников отмечаются неразвитость абстрактно-логического мышления, слабое владение техниками осмысленного запоминания и заучивания, низкая работоспособность, неумение работать с научной литературой, преобладание восстанавливающего воображения над творческим. Это выявляется на фоне растущей личной дисгармонии у студента (повышенной тревожности, неадекватной самооценки, нередко агрессивности, закрытости, демонстративности, инфантилизма).

Именно поэтому все острее возникает необходимость не только учитывать индивидуальные особенности ученика, студента, но и органично сочетать их с задачами воспитательного процесса, чтобы обеспечить формирование нравственно ориентированного поведения молодежи и юношества, развить позитивную личностную рефлексию и нивелировать негативные личностные качества. Все это естественным образом может и уже отражается в образовательных стандартах нового поколения.

В качестве конкретной работающей эффективной новой модели в

обучении можно рекомендовать апробированную методику Ректора С.-Петербургского Международного Института Социальной Экологии, В.В.Губанова, Модульное обучение, которое, являясь сугубо практическим, уже около десяти лет работает с очень высоким «коэффициентом полезного действия», как для учащегося, так и для будущего работодателя (Губанов В.В. Модульное обучение).

Сегодня человек живет в условиях качественного эволюционного скачка всего комплекса энергоинформационных взаимодействий с окружающим миром. При этом меняется скорость психических процессов, возрастают требования к объемам информации, находящимся в распоряжении индивидуума, резко ухудшаются экологические условия жизни, меняются нормы поведения, обеспечивающие физическое и творческое выживание. Постоянно растущий процесс технического перевооружения и меняющиеся условия получения средств к существованию сделали крайне актуальным применение скоростных методов освоения человеком необходимых для него в ближайшем будущем специальных знаний. Мозг современного человека вынужден работать в качественно новых условиях энергоинформационной среды по сравнению даже с девяностыми годами прошлого столетия, т.е. еще 15-20 лет назад.

Упомянутое выше изменение среды можно сравнить с переходом самолета на сверхзвуковую скорость. Так называемый самолет остается самолетом, но двигаться ему приходится в уже жидкостной, а не в газовой среде с точки зрения аэродинамики. И мозг человека сейчас переходит своеобразный звуковой барьер в повседневной и творческой жизни. Именно поэтому в этих условиях жизненно важным является освоение новых методов обучения и переквалификации специалистов, которые можно охарактеризовать как модульные.

Однако, новый подход к обучению имеет как свои положительные качества, так и сопутствующие ему отрицательные последствия, которые требуют выполнения правил техники безопасности в этом виде человеческой деятельности. Для преподавательского состава современных учебных заведений кардинально новым может явиться то, что приемы обучения напрямую влияют на состояние здоровья их самих и ими обучаемых слушателей. Более того, если преподавателей несколько, то через обучаемых они влияют на состояние здоровья друг друга и, что уже совсем неожиданно для большинства, в процесс взаимодействий вовлекаются генетические родственники до третьего колена включительно и сотрудники предприятий, на которых работают родственники преподавателей. Эти взаимосвязи необходимо учитывать и регулировать их воздействие, чтобы процесс обучения оставался планируемым, качественным, воспроизводимым во времени.

Концепция данного модульного обучения подразумевает такую организацию процесса получения человеком информации, при которой:

- в сжатые сроки единичное предприятие или целое общество получает необходимое количество дееспособных специалистов определенного (как

правило узкого) профиля, способных удовлетворить внезапно возникшую в них потребность. Тут можно вспомнить известное движение «Комсомольцы – на самолет!», идеологии САПР (Системы автоматизированного проектирования) и ГАП (гибкое автоматизированное производство), бухгалтер-экономист, менеджер и др.;

- специалист в своей повседневной деятельности достигает предела совершенствования. Ему требуется освоение качественно новой идеологии для того, чтобы создавать конкурентоспособную продукцию: «электронщик» аналоговый – «электронщик» цифровой – «микропроцессорщик» – системный программист.

Данный подход исходит из абсолютно новой для современного человека концепции и отношения к мыслительной деятельности как к взаимовыгодному процессу общения живых собеседников: человека и «информаториев», как самостоятельных энергоинформационных объектов на разных планах устойчивого существования материи, составных частей Ноосферы Вернадского.

Головной мозг – это узел связи энергоинформационных оболочек живого объекта со средой обитания в плотном проявленном Миру. Его деятельность сродни работе комплекса радиолокационных станций и средств космической связи на большом военном корабле. Знания о назначении каждого устройства и о принципах его работы позволяют достичь совместимости и согласованности их деятельности, избежать расстройства здоровья или потери определенных качеств психики, таких как разум или положительные эмоции, без чего успешность любого процесса познания может свестись к минимуму.

Коротко, несколько тезисов, связанных с особенностями данного подхода и его использованием в сфере образования:

- для корректной реализации идеи модульного подхода к скоростной подготовке специалистов необходимо подбирать обучаемых в группы по качеству застрессованности мозга. В процессе обучения или на этапе подготовки к нему необходимы мероприятия по освобождению мышления обучаемых от энергоинформационных стрессов;

- в процессе скоростного обучения у слушателей могут наблюдаться расстройства состояния здоровья, носящие временный характер и обусловленные уничтожением стрессового воздействия на их мозг. Слушатели должны быть предупреждены о природе и проявлениях предстоящих изменений, должны быть обучены технологиям самопомощи и взаимопомощи для ликвидации последствий перегрузок психики;

- особое внимание необходимо уделять обучению и критериям нормализации межличностных отношений в семьях и производственных коллективах, вступающих в конфликтную зону из-за быстрого изменения спектра частот мозгового излучения у обучаемого. Этика межличностных взаимодействий становится техникой безопасности, необходимой для дальнейшего выживания обучаемого как в физическом плане, так и в плане

социальном и творческом;

- преподаватели обязательно должны являться носителями канала связи с информаториями изучаемых в рамках учебного процесса дисциплин;

- преподаватели, работающие в рамках идеологии модульного обучения, должны проходить подготовку по восстановлению экологической чистоты индивидуального информатория после выполнения профессиональных действий, то есть выполнять правила полевой энергоинформационной гигиены (Губанов В.В. Модульное обучение).

Упомянутая выше модель обучения построена и успешно работает на принципе гармоничного развития человека, эволюции и взаимодополнении всех сфер проявлений его жизни. Известно, что человек имеет три основных проявления:

- физиологическое,
- социально-юридическое
- психологическое.

Это значит, что с точки зрения физиологии, у человека можно рассматривать работу и развитие его системы организма, физического тела. В социально-юридическом плане человек может занимать определенные статусные позиции, нести ответственность за свои решения и т.д. А психологический критерий, его взрослость, осознанность, духовность и прочее, связан с отношением человека к самому себе, к своей жизни среди людей.

Действительно, человек – существо триединое, в нем гармонично и равноправно могут и в разной степени сочетаются все три начала:

-биологическое,
-социальное,
-духовное.

Подлинное исцеление современного человека, как физическое, так социально-личностное и духовное, действительная полноценная жизнь возможны только при создании и поддержании этой триединой гармонии. Люди, страдающие перекосом в какую-то одну сторону, сегодня становятся абсолютно нежизнеспособными. Так, чрезмерный уход в духовность делает человека социально неадаптированным и «умерщвляет плоть» вместо ее оздоровления. Забота лишь о теле и игнорирование потребностей Души и Духа рано или поздно приводят к проблемам «оскотинивания». А ориентация лишь на социум, когда человек забывает и о Душе, и о Теле, попросту делает из человека «роботозверя», плодит бюрократов и «энергетических вампиров», которые и сами не живут, и другим не дают, штампуют и плодят Комиссии, Комитеты, проверяющие и контролирующие инстанции. Тут уместно вспомнить историю Древнего Рима, одной из причин гибели которого было то, что на одного работающего раба приходилось до семи командующих, принуждающих и охраняющих инстанций, надсмотрщиков. Со временем, тех, кто хотел безответственно «покомандовать», стало существенно больше, чем ответственных конкретных работников. В итоге,

произошла чрезмерная заорганизованность среды и утрата качества жизни, что в свою очередь привело к жесткому администрированию и потере здоровья нации.

Здоровье нации всегда являлось и является индикатором правильности поступков человека и гражданина, всей системы в целом, идет ли речь о семье, как ячейке общества, системе образования или государственной структуре в целом. Подробно эта тематика с точки зрения практики развития гармоничного, а значит успешного и здорового человека освещается в публикациях Института социальной экологии (С.-П.). Речь идет о введении в практику новых стандартов качества жизни, основы того, что может называться «полевым правом» человека (Губанов В.В., 2002).

Данный подход укладывается в русло экзистенциально-гуманистического подхода в психосоциальной теории и практике, при этом органично опирается на современные исследования о строении и функциях работы головного мозга человека. Изучение и более широкое применение данного подхода может существенно изменить сложившуюся тенденцию развития сферы образования нашей страны, здоровья нации в целом.

Литература

1. Губанов В.В. Модульное обучение. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.lifexpert.ru/research/modulstudy.html
2. Губанов В.В. Стандарты качества жизни человека и человечества // Жизнь и безопасность. – 2002. – №4. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.lifexpert.ru/research/standart.html

Щелина Т.Т., д. пед.н., профессор,
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИНСТИТУТА СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ДЕТСТВА

В статье с позиций социальной педагогики рассматриваются проблемы современной школы и воспитания в меняющихся условиях развития общества и растущего человека в нем. Автор обращается к задачам, которые стоят перед школой и педагогами в процессе модернизации образования с позиций сохранения и развития детства, анализирует возникающие при этом проблемы.

Согласно определению, представленному в Большом энциклопедическом [1] и социологическом словарях [8], социальный институт – это элемент социальной структуры, исторически сложившиеся формы организации и регулирования общественной жизни, обеспечивающие выполнение жизненно важных для общества функций, включающие совокупность норм, ролей, предписаний, образцов поведения, специальных учреждений, систему

контроля. Как правило, обретение той или иной формой организации и регулирования общественной жизни статуса социального института (институционализации) характеризует относительно состоявшийся процесс и результат упорядочения, формализации и стандартизации общественных связей и отношений в какой-либо из основных сфер жизнедеятельности общества – социальной, экономической, политической, духовной.

В социальной педагогике, изучающей воспитание в контексте социализации, социальный институт рассматривается как исторически сложившиеся устойчивые формы совместной деятельности членов общества по использованию общественных ресурсов для удовлетворения тех или иных социальных потребностей [5]. В этом смысле воспитание как социальный институт возникло на определенном этапе исторического развития для организации относительно социально контролируемой социализации членов общества, для трансляции культуры и социальных норм, а в целом – для планомерного создания условий удовлетворения социальной потребности, связанной с осмысленным взращиванием членов общества [7].

Воспитание становится одной из важнейших функций государства с середины XIX века, когда сознательно прилагаются усилия с целью его совершенствования, вырабатывается определенная политика в этой сфере и создается государственная система воспитания как эффективного формирования человека в соответствии с социальным заказом, определяемым общественным и государственным строем. Последующий путь развития человечества подтверждает объективно существующую, закономерную взаимосвязь воспитания с социально-экономическим, политическим и культурным состоянием общества, с его этноконфессиональными и социально-культурными особенностями.

Отражением конкретно-исторического характера воспитания является его возрастающая значимость в условиях социального обновления современного российского общества, в котором среди приоритетных задач государственной политики обозначены: развитие воспитания как общенациональной задачи (а не только системы образования); активизация и обновление форм патриотического воспитания детей и молодежи; формирование и развитие ценностей здорового образа жизни. Это связано с серьезными последствиями системного кризиса общества в России конца XX – начала XXI вв., которые наиболее остро проявились в утрате духовности как социальном явлении, критическом для судьбы человечества и развития современной цивилизации [4]. К середине 2000-х гг. философы описали феномен «девальвации личности», имея в виду объективные изменения регрессивного характера, затрагивающие основные характеристики личности – сугубо психологические, духовно-нравственные, психофизические [3]. К 2010 г. психологами зафиксированы значимые изменения в психологии и ситуации развития современного детства. Полученные данные констатируют неблагоприятный прогноз дальнейших изменений в сфере общего психического развития и формирования личности ребенка в ближайших

поколениях россиян [9].

Социологи относят учреждения системы образования к социокультурным и воспитательным институтам, регулирующим жизнедеятельность общества в социальной (отношения между различными социальными и возрастными группами; деятельность по обеспечению социальной гарантии) и духовной (отношения, возникающие в процессе создания духовных ценностей, их сохранения, распространения, потребления) сферах. Это связано с целями названных институтов и их функциями в жизни общества: освоение и последующее воспроизводство культурных и социальных ценностей, включение индивидов в определенную субкультуру, социализация индивидов через усвоение устойчивых социокультурных стандартов поведения, защита определенных ценностей и норм.

С позиций социальной педагогики школа может быть охарактеризована как воспитательная организация, основной задачей которой является социальное воспитание детей и подростков в соответствии с основными функциями в процессе социализации: приобщение человека к культуре общества; создание условий для индивидуального развития и ценностной ориентации; автономизация подрастающих поколений от взрослых; дифференциация воспитуемых в соответствии с их личностными ресурсами применительно к реальной социально-профессиональной структуре общества [7]. Характеризуя школу как социальный институт и как воспитательную организацию в современной ситуации развития детства, обратим внимание на механизмы социализации, которые обусловливают освоение и воспроизводство растущим человеком соответствующих знаний и опыта социально одобряемого поведения либо его имитации, а также опыта относительно бесконфликтного избегания выполнения культивируемых в воспитательных организациях общественных норм (институциональный); знаний и опыта реальной жизни, получаемые воспитанниками в ходе стихийной практики взаимодействия (стилизованный); опыта доверительных отношений и взаимодействия (межличностный) [6].

В этом смысле влияние школы на социализацию воспитанников зависит от того характера жизнедеятельности и той атмосферы, которые отличают ее как воспитательную организацию, от ее быта, содержания и организации жизнедеятельности и взаимодействия, которые создают более или менее благоприятные возможности для развития ребенка, удовлетворения им своих позитивных потребностей, способностей и интересов. Одним из определяющих факторов влияния школы на успешность и обеспечения благополучной жизнедеятельности детей являются педагоги, реализующие в своей деятельности те или иные ценностные устремления, установки, имплицитные теории воспитания, обусловливающие содержание, характер и воспитательную эффективность взаимодействия как диалога воспитателей и воспитуемых, а также воспитуемых между собой.

Признавая важность выдвинутого в качестве приоритетного

направления модернизации образования как института социализации и развития детства совершенствование учительского корпуса, отметим два принципиальных момента, без учета которых эффективность преобразований может стать иллюзорной. В этом смысле обратим внимание на ряд социально-психологических особенностей главных субъектов современного образования как института социализации и развития детства: педагоги и учащиеся.

Реальность показывает, что как никогда ранее, современные педагоги оказались в принципиально иной ситуации не только в целом социального, но и личностного, и профессионального развития. Дело в том, что их собственная профессиональная и личностная эффективность сегодня определяются готовностью и подготовленностью к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности, позволяющей им ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений, а также быть готовыми и способными к самоизменению [6]. Это значит, что от готовности и способности работающих педагогов быть гибкими в освоении современных технологий образования и самообразования, развития и саморазвития как важнейших личностных и профессиональных ценностей во многом зависят и успешность растущих граждан России, и эффективность воспитания и образования как институтов социализации и развития детства.

В контексте модернизации образования как института социализации и развития детства выявленная недостаточная социальная и психологическая зрелость детей предполагает необходимость определения школой реально достижимых задач, средств и методов профилактики и коррекции неблагоприятных условий, в которых проходила социализация, в соответствии с возрастом, полом, социокультурной принадлежностью детей, их средой обитания, конкретными социальными отклонениями. В этой связи современная школа как социальный институт может функционировать достаточно эффективно, если созданная в ней воспитательная система предусматривает необходимость:

- осуществлять мониторинг качества работы образовательного учреждения в области социализации личности;
- создавать равные образовательные возможности для детей из разных социальных сред, осуществлять профилактику рисков школьной дезадаптации учащихся;
- использовать технологии индивидуализации развития личности в системе образования, содействовать социальному, профессиональному, жизненному самоопределению учащихся;
- осуществлять социально-педагогическую профилактику социальных рисков и психолого-педагогическую помощь детям в сложной (кризисной) жизненной ситуации;
- разрабатывать и осуществлять программы развития здоровьесберегающей инфраструктуры образовательного учреждения, мониторинг здоровья обучающихся, а также мониторинг и технологии профилактики

употребления учащимися наркотических и ПАВ;

- разрабатывать и осуществлять программы и технологии обеспечения информационной безопасности детей, мониторинга и психолого-педагогической экспертизы популярной среди учащихся информационной продукции;
- определять приоритеты и разрабатывать эффективные механизмы взаимодействия образовательного учреждения с другими социальными партнерами (семья, система профессионального образования, медицинские, коррекционные, правоохранительные и другие службы) [2].

Обозначенные требования к воспитательной системе современной школы в новом качестве представляют проблему психолого-педагогической подготовки специалистов, способных разработать и осуществить проект «Школа будущего». В условиях меняющейся России и системы образования в ней педагоги вынуждены одновременно осуществлять обучение и воспитание различных категорий детей (из разных социокультурных сред, с особыми образовательными потребностями, одаренных детей и др.), разрабатывать соответствующие технологии профессионального взаимодействия с ними и обучаться этому, повышая свою компетентность.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.vedu.ru/DigEncDic.
2. Выездное заседание Президиума Российской академии образования в Брянске «Детство как стратегический ресурс развития общества» [Текст] // Вестник практической психологии образования. – 2011. – №1. – С. 3-8.
3. Крапивенский, С.Э. Девальвация личности: причины и возможности коррекции [Текст] / С.Э. Крапивенский, Э.Фельдман //Философия и общество. – 2004. – №2. – С.24-47.
4. Кутырев, В.П. Духовность, экономизм и «после»: драма взаимодействия / В.П. Кутырев // Вопросы философии. – 2001. – №8. – С.56-65.
5. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику. Уч. пособие для студентов. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 365 с.
6. Мудрик, А.В. Социализация человека: учеб. пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 624 с.
7. Мудрик, А.В., Щелина, Т.Т. Социальная педагогика: теория и методика социального воспитания: ученое пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Арзамас: АГПИ, 2008. – 223 с.
8. Социологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.soclexicon.ru/institut-socialnyj.
9. Фельдштейн, Д.И. Современное Детство: проблемы и пути их решения.//Вестник практической психологии образования. – 2009. – N2. – С. 28-32.

Психолого-социальная работа с семьёй и детьми

Циглер Л., студентка Лейпцигского университета
Universität Leipzig, Ritterstraße 26

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ГЕРМАНИИ
PARENTING IN GERMANY

New culture, new customs. Every country is host to a unique set of traditions and quirks when it comes to having and raising children. It should be said that the most important thing about parenting in Germany is perhaps, that parents can expect a lot of governmental support—both financially and in the form of legal rights.

As for **financial support** child benefit should be mentioned. It is an allowance paid to parents by the federal government in order to ensure the livelihood of their children. In 2010 the amount paid for a couple's first child was raised 20 euro to a sum of 184 euro per month per child. For a second child, parents receive an additional 184 euro per month and for a third or fourth child, 190 and 215 euro respectively.

Parents or guardians are eligible to receive child benefit at least until the child's 18th birthday. Children who pursue further education after high school may receive child benefit until they are 25, while children with unemployed parents may receive payments until they are 21 years old. Though it is generally the parent or guardian of the child who receives payments, in the case of orphans or missing parents, the money may be paid directly to the child.

Another federal government program, **Parents money** is a limited income subsidy for new parents covering the first 12-14 months of a child's life. Payments total 67% of the applying parent's income for a maximum of 1,800 euro per month, with 300 euro per child paid for each additional birth. Eligibility is based on whether: you have a residence permit that allows you to work in Gremany, you and your child reside together, you personally care for your child, and you work more than 30 hours per week during the time in which Parents money is paid. Though only one parent may receive payments at a time, the payments can be split between mother and father throughout the 12 month eligibility period.

Now let's turn to the topic of **Parents' Rights**. Many English-speaking expats are surprised to hear about Maternity Protection Act, as it offers much more extensive support for mothers than is common in most English-speaking countries. This law, instituted in 1968, was created to ensure that mothers are not the target of workplace discrimination, as well as ensuring time-off and job security when and if a mother decides to return to work once her maternity leave is complete.

The Maternity Protection Act goes into affect as soon as the expecting mother has notified her employer of the pregnancy and the child's due date, though

expecting mothers applying for jobs are not required to make the pregnancy known before being hired. A pregnant woman may not be dismissed from her job the beginning of pregnancy until four months following childbirth.

Mothers are also protected in any number of other ways under the Act: from limitations on daily and weekly hours to the provision for adequate break rooms for both expecting and nursing mothers. Expecting mothers are not required to work during the last six weeks of their pregnancy (though they may do so if they wish) and are not allowed to return to work until at least eight weeks after the birth.

There is also so called "parent's time" which refers to the right of parents in Germany to take up to three years' time off from work to care for a new child. Both parents are entitled to "parent's time", and employers are legally compelled to keep the position open for the parent's eventual return to work. If the employer is in agreement, 12 of these months may be carried over to any time between the child's 3rd and 8th birthday.

In the case of **custody rights**, unwed fathers in Germany recently gained more protection. Previously, shared custody was only possible with the express consent of the mother. This meant, in effect, that if the mother said no to joint custody, the father had no legal recourse. But a court case in 2010 overturned this law, declaring that unwed fathers had the right to sue for custody or joint custody of their children.

Nowadays **Redefining fatherhood** has become a hot topic to discuss in the German media .The new generation of fathers is more interested than ever before in taking an active part in raising their children and in sharing all the work of maintaining a house and a family with their partners. But studies have shown that young fathers' behavior hasn't yet caught up with the ideal.

Ursula von der Leyen's programs offered more German men the opportunity to be active parents. With women's emancipation movements and more and more lesbian and gay couples raising children in the last two decades, social mores have moved in a direction demanding that traditional gender-based parenting roles be re-examined and redefined. "Younger cohorts, in view of changed living conditions, increasingly question such traditional role ideas and are developing their own new concepts of masculinity and femininity, respectively of fatherhood and motherhood," said Dr. Tanja Mühling, a researcher for the State Institute for Family Research at the University of Bamberg.

Statistics show clearly that men's attitudes toward parenthood have changed. The percentage of German fathers who believe that men should take a larger part in parenting was 67 percent at the writing of Mühling's report, while fathers who believed children suffer when their mothers returned to work during early childhood have declined. In 1988, 38 percent of men surveyed in West Germany agreed that "Men's job is work, women's job is household." In 2002 a survey showed that that number had shrunk to 16 percent.

This change in perspective has had as much to do with women as with men: women are better educated than they were in the last century, which has in turn lead to better employment opportunities as the gap between what men and women earn for the same positions begins to close, and more women become career-oreinated.

This has changed women's expectations of their partners—a women who wants to return to work after a pregnancy needs a partner willing to take on his (or her) share of the work—and what were once considered radical feminist ideas have become societal norms. Government programs such as Parents money and Fathers month have supported this shift in ideology as well, making it easier for fathers to take on a more active parenting role than ever before.

However, stay-at-home or part-time dads still remain in the minority in Germany, and what Dr. Mühling's research revealed was that fathers were not yet practicing what they preached. While they may have equally divided housework with their partner before becoming parents, research revealed that the introduction of a child into the family often caused the couple to revert back to traditional gender-based parenting roles.

Speaking about **expatriate parents and raising a child on foreign ground**, it's obviously that for some expats, moving to Germany was a conscious choice. When an expat becomes a parent, the joys and challenges of two potentially high-stress (and extremely joyful) experiences collide. Some challenges are magnified—a new expat parent is simultaneously confronted with two enormous tasks: learning how to be a mom or a dad and take care of his or her child while learning how to navigate a foreign culture in a new language—but the benefits are manifold.

Every expat blogger tells a similar story: At one time or another they've all wrung their hands and pulled out their hair over the issue of language. German can be a difficult language to learn, and making friends in a language you speak like a four year old even harder. If a child is a good motivation for expat parents to improve their language skills, then the benefits for their children are even greater. Children are capable of learning languages more quickly than adults, and early exposure to a second language can mean the difference between faltering intermediate-level German proficiency and native fluency. In an increasingly globalized world, language skills can be an advantage, and research has shown that the benefits on brain function are even greater.

The majority of Germans make a conscious effort to have family time, to be with their children. They head out to a new park or hiking area and spend the day exploring together as a family. Those small moments make it easier for Germans to deal with the hardships and stress . They want their children to have good memories to look back on to help get them through the tougher times.

Акутина С.П., д.п.н.,
профессор кафедры общей педагогики
и педагогики профессионального образования
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

В эпоху глобальных перемен, охвативших все мировое сообщество, в

том числе и российский социум, приоритетным становится вопрос о ценностях, формирующихся «в условиях семейного социума». Новые социально-экономические условия и демографический кризис в России породили множество проблем в сфере семейного воспитания и подготовки растущего человека к осознанному родительству, формированию собственной семьи: ослаблены нравственные представления о браке и семье; у молодежи в значительной степени утрачено традиционное восприятие родительства и детства; для современной семьи характерным является приоритет материальных ценностей над духовными Снижена социальная значимость отцовства и материнства.

В исследованиях отечественных ученых установлено, что ценность семьи и семейных отношений у молодежи падает в связи с формированием системы ценностей, основанной на приоритете индивидуалистического «Я», утратой семейных традиций и обычаев, разрушением семейного уклада, низким уровнем представлений о базовой социально-психологической функции человека – родительстве (материнство или отцовство). Пройдя длительный путь исторического развития, семья видоизменялась, трансформировалась, менялись социальные роли. В связи с ухудшением и кризисным развитием института семьи в современной России, проблем в семейном воспитании возникла необходимость рассмотрения типологий современной семьи.

Существует множество типологий семьи (психологические, педагогические, социологические).

1. По количеству семейных ядер авторы выделяют две категории: нуклеарная семья (от лат. nucleus – ядро), состоящая из одной пары супругов с детьми или без детей. Она может быть как полной, так и неполной. Если в семье несколько семейных ядер (прародители, их дети и внуки, либо семья братьев и сестер), она называется расширенной, многопоколенной, крупной семьей.

2. Разделение семей по региональному признаку: городская, сельская.

3. По национальному признаку.

4. По религиозной принадлежности.

5. Разделение семей по уровню доходов.

6. Семьи социального риска (многодетные, неполные, матери-одиночки, с детьми-инвалидами или родителями-инвалидами, с детьми-сиротами, или опекаемыми). В эту группу необходимо включить также семьи, где родители уклоняются от уплаты алиментов; семьи беженцев и вынужденных переселенцев; семьи военнослужащих срочной службы и проживающих в депрессивных регионах; семьи безработных; семьи малообеспеченные, с низким прожиточным минимумом; внебрачная семья, семьи в повторном браке, родители-учащиеся или студенты; с недееспособными родителями.

7. Появился новый тип семьи, который вызывает у педагогов и психологов больше вопросов, чем ответов: гражданский брак; замещающие семьи; двухкарьерные семьи; дистантные браки; гостевые браки; серийные

браки (Э. Тоффлер) – модель успешного кратковременного союза, распространена среди людей шоу-бизнеса и политической элиты; альтернативные формы брака – гомосексуальные, лесбийские семьи, свингерство; семьи с сознательным выбором бездетного союза.

8. Неблагополучные семьи, подразделяющиеся на конфликтные, кризисные и проблемные.

9. Типология семьи по видам отношений между супругами: семьи с отношениями сотрудничества, с паритетными отношениями, с соревновательными отношениями, с конкурентными отношениями, с антагонистическими отношениями.

10. Разделение семей по семейно-жизненному циклу.

По брачному состоянию или возрасту: жизненный путь каждого человека можно представить как добрачный, брачный (новобрачный, повторный, незарегистрированный брак), послебрачный (разведенные, одинокие, не вступившие в брак, вдовствующие).

По семейному циклу: молодожены; семья, ждущая ребенка; молодая семья (с ребенком-первенцем, детьми до трех лет); семья среднего возраста; пожилых и престарелых (Акутина С.П., 2009).

Благополучные семьи успешно справляются со своими функциями, практически не нуждаются в поддержке социального педагога, так как за счет адаптивных способностей, которые основываются на материальных, психологических и других внутренних ресурсах, быстро адаптируются к нуждам своего ребенка и успешно решают задачи его воспитания и развития.

Семьи группы риска характеризуются наличием некоторого отклонения от норм, не позволяющего определить их как благополучные, например, неполная семья, малообеспеченная семья и т.п., и снижающего адаптивные способности этих семей. Они справляются с задачами воспитания ребенка с большим напряжением своих сил, поэтому педагогу необходимо наблюдать за состоянием семьи, имеющимися в ней дезадаптирующими факторами, отслеживать, насколько они компенсированы другими положительными характеристиками, и в случае необходимости предложить своевременную помощь.

Неблагополучные семьи, имея низкий социальный статус в какой-либо из сфер жизнедеятельности или в нескольких одновременно, не справляются с возложенными на них функциями, их адаптивные способности существенно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно, малорезультативно.

Асоциальные семьи – те, с которыми взаимодействие протекает наиболее трудоемко и состояние которых нуждается в коренных изменениях. В этих семьях, где родители ведут аморальный, противоправный образ жизни и где жилищно-бытовые условия не отвечают элементарным санитарно-гигиеническим требованиям, а воспитанием детей, как правило, никто не занимается, дети оказываются безнадзорными, полуголодными, отстают в развитии, становятся жертвами насилия как со стороны родителей, так и

других граждан того же социального слоя (М.А. Галагузова).

Выделение типологий семьи по типу воспитательных ошибок: семьи с попустительски-снисходительным стилем воспитания, семьи с позицией круговой обороны воспитания, семьи с демонстративным стилем воспитания, семьи с педантично-подозрительным, стилем воспитания семьи с жестко-авторитарным стилем, воспитания семьи с увещевательным стилем воспитания, семьи с отстраненно-равнодушным стилем воспитания, семьи с воспитанием по типу «кумир семьи», семьи с непоследовательным стилем воспитания.

И.П. Подласый выделяет следующие модели отношений родителей и детей:

1. *Семьи, уважающие детей*. Детей в таких семьях любят. Родители знают, чем они интересуются, что их беспокоит. Уважают их мнение, переживания, стараются тактично помочь. Развивают интересы детей.

2. *Отзывчивые семьи*. Отношения между взрослыми и детьми нормальные, но существует определенная дистанция, которую ни родители, ни дети стараются не нарушать.

3. *Материально ориентированные семьи*. Основное внимание уделяется материальному благополучию. Детей с раннего возраста приучают смотреть на жизнь прагматически, во всем видеть свою выгоду.

4. *Враждебные семьи*. В семье царят неуважение, недоверие к младшим, слежка, телесные наказания. Дети растут скрытными, недружелюбными, плохо относятся к родителям, не ладят между собой и со сверстниками.

5. *Антисоциальные семьи*. Это скорее не семьи, а временные пристанища для детей, которых здесь не ждали, не любят, не приемлют. Родители, как правило, ведут аморальный образ жизни (И.П. Подласый, 2000).

Кратко говоря о классификации семьи, мы видим, что психолого-педагогические проблемы у этих семей, разные и подходить к работе с ними нужно учитывая те или иные сложности в семейном воспитании.

Какие проблемы в семейном воспитании мы можем вычленить?

1. Демографические. Происходит трансформация возрастной модели рождаемости, сдвиг ее к более старшим возрастам.

2. Родительская некомпетентность (отстранённость, правовая безграмотность, отсутствие педагогических навыков, незнание детской психологии развития).

3. Многообразие классификаций, что затрудняет работу специалистов в поиске и определении «правильных технологий» по оказанию помощи семье.

4. Социально-экономические проблемы семьи.

5. Неготовность педагогов, воспитателей оказывать психолого-педагогическое сопровождение и поддержку семьи в современных условиях ее развития.

6. Проблема в здоровье семьи (детей, родителей, старшего поколения). Ученые, занимающиеся проблемами здоровья (Д.И. Фельдштейн и др.), выявили, что за последние годы резко снизилось когнитивное развитие детей,

снизилась энергичность детей, их желание активно действовать. При этом возрос эмоциональный дискомфорт, фиксируется неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень детской любознательности и воображения. Отмечается недостаточная социальная компетентность у 25% детей младшего школьного возраста, их беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты.

7. Проблема обеднения и ограничения общения детей, в том числе и подросткового возраста, со сверстниками, рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности, включая несформированность мотивов сотрудничества и кооперации у значительной части растущих людей. Имеется значительное число детей с ограниченными возможностями здоровья. Увеличивается категория одаренных детей, требующих особого внимания со стороны педагогов, психологов и родителей. Отмечаются серьезные изменения ценностных ориентаций детей, подростков, юношества: на первый план выдвигаются интеллектуальные (1 место), волевые (2 место) и соматические (3 место) ценностные ориентации. Весьма тревожно, что эмоциональные и нравственные ценности – чуткость, терпимость, умение сопереживать занимают последние места в этой иерархии.

8. Наблюдается негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций современной молодежи (Т.Т. Щелина).

Все это порождает новые проблемы в семье, а только в семье первоначально у детей формируется опыт семейной жизни, отношение к ней как важнейшей социальной и духовной ценности. По мнению Л.И. Новиковой, в каждом конкретном случае проблема «ребенок в семье» решается по-своему, ибо каждая семья не похожа на другие и каждый ребенок индивидуален, к ним не подойдешь только с общих позиций. Стиль и тон отношений в семье никогда не уложатся в рамки общих рекомендаций, общих правил. Однако они нужны, эти общие правила, и нужны именно для того, чтобы на их основе каждая семья находила свой собственный почерк в воспитании, свой стиль отношений.

Для того, чтобы оказывать квалифицированную помощь, мы должны изучить семью, как говорится «со всех сторон». Важно изучить: состав семьи, структуру (полная, неполная, с одним ребенком, многодетная, разведены и т.д.); жилищно-бытовые условия; материальную обеспеченность; воспитательный потенциал семьи (сильный, неустойчивый, слабый, негативный); характер взаимоотношений в семье: а) между взрослыми членами семьи (гармоничные, компромиссные, неустойчивые, мнимые, конфликтные, аморальные и др.); б) между другими членами семьи и ребенком (слепое обожание, заботливость, доверие, дружба, равноправие, отчужденность, равнодушие, мелочная опека, полная самостоятельность, независимость, бесконтрольность); в) позицию ребенка в семье (педагогически оправданная; «кумир семьи»; объект постоянных ссор взрослых, каждый из которых стремится привлечь его на свою сторону;

предоставлен самому себе, никто им не интересуется; запуган авторитарным отношением, не уверен в себе, избегает общения с родителями; на положении «Золушки»); г) отношение ребенка к родителям.

Выделяют четыре установки ребенка по отношению к родителям и самому себе: «Я нужен и любим и люблю вас тоже»; «Я нужен и любим, а вы существуете ради меня»; «Я не нужен и не любим, но я от всей души желаю приблизиться к вам»; «Я не нужен и не любим, оставьте меня в покое». Именно первые две позиции являются оптимальными для развития ребенка. К сожалению, чаще встречается менее благоприятная установка, что создает проблемы в развитии личности.

Выделяют следующие типы отношений ребенка к родителям: дорожит семейными отношениями; родители авторитетны; относится безразлично; относится пренебрежительно; остро переживает семейную драму; тяготеет к одному из членов семьи. Рекомендуется выделить те проблемы в семье, которые оказывают негативное воздействие на ребенка, могут приводить его в состояние скрытых и явных конфликтов (отклонения в поведении членов семьи: алкоголизм, наркомания и т.д., низкий достаток, слабый воспитательный потенциал, конфликтные взаимоотношения и т.д.).

Учитывая взаимозависимость отношений в семье, их описывают через те роли, которые выполняет ребенок. Наиболее типичны четыре роли (по А.С. Спиваковской): «козел отпущения», «любимчик», «примиритель», «бэби». «Козел отпущения» – это объект для проявления взаимного недовольства супругов-родителей. «Любимчик» заполняет эмоциональный вакуум в супружеских отношениях, забота и любовь к нему чрезмерно преувеличены. Напротив, при сильной близости супругов друг к другу ребенок раз и навсегда остается в семье только ребенком, «беби» с очень ограниченными правами. «Примиритель» вынужден играть роль взрослого, регулировать и устранять супружеские конфликты и, таким образом, занимает важнейшее место в структуре семьи.

Среди популярных в России современных психолого-педагогических движений выделяются «Сознательное родительство» (И.Б. Чарковский), модель «Семейной педагогики Любви и Свободы» (Ю.П. Азаров), Модель «Дородового воспитания» («Пренатального воспитания») (М.Л. Лазарев), «Эффективный родитель» (Г.К.Селевко), педагогика Б.П. Никитина, «Нравственная психология и педагогика» (А.Ц. Гармаев), модель «Воспитание отцовства» (проект Санкт-Петербургских ученых по созданию и развитию «папа-школ»), православное семейное воспитание. В их основе лежат философские и педагогические концепции, помогающие родителям ощутить истинное счастье и радость от общения с ребенком, понять его уникальность.

Сегодня семья испытывает значительные трудности для реализации своего воспитательного потенциала. Так, И.В. Крупина в своей монографии пишет, что реальная ситуация такова, что наблюдается тенденция ухудшения качества семейного воспитания. Произошли глубинные деформации в

психологии людей, которые стали следствием недостаточного материнского и отцовского тепла, атмосферы счастья. Наблюдается низкий уровень самоорганизации семьи, обеспечивающей стабильность и благополучие, недостаточное использование ею педагогического потенциала в процессе воспитания детей через создание самоорганизующейся воспитывающей среды (И.В. Крупина, 2001).

Выделим наиболее важные положения, отражающие приоритеты семейной политики в современном мире:

- утверждение ценности семьи, уважение и защита всех типов семей независимо от их национальных, культурных, региональных различий, недопущение их дискриминации;
- обеспечение лучших условий жизнедеятельности семьи, создание предпосылок для здорового развития общества, социального и экономического прогресса в интересах семьи;
- осуществление специальных мер социальной и экономической поддержки бедных семей, семей с особыми проблемами (инвалидность ее членов, наличие иждивенцев, престарелых, многодетные семьи, молодые, неполные семьи и др.);
- оказание семьям поддержки в гармоничном сочетании ее членами профессиональных и семейных обязанностей;
- содействие полноценному физическому и умственному развитию девушек и юношей, подготовка их к материнству и отцовству;
- предупреждение насилия, злоупотреблений и эксплуатации внутри семьи в отношении ее членов, в том числе скрытых форм этих явлений, осуществление мер по усилению защиты членов семьи;
- предоставление помощи семьям, столкнувшимся с проблемами наркомании, алкоголизмом, преступностью, агрессией, принятие мер по их искоренению;
- формирование позитивного для семьи информационного пространства.

В связи с этим семейная политика должна укреплять положение семьи в обществе и быть нацелена на: укрепление семейного образа жизни, ответственного родительства, укрепление социальных норм семьи и брака, создание благоприятных условий для развития семьи, эффективного выполнения ее функций; создание и поддерживание позитивного образа семьи; социально-правовую защиту проблемных семей; изменение отношения к собственному образу жизни, своему здоровью, ведение здорового образа жизни; целенаправленную подготовку кадров, способных квалифицированно и профессионально взаимодействовать с семьей.

Отметим, что основными направлениями субъектного взаимодействия образовательных учреждений и семьи являются:

- педагогическая диагностика семьи как педагогической системы в структуре воспитательного процесса, особенностей семейного воспитания;
- формирование позитивной мотивации родителей к взаимодействию с образовательным учреждением и педагогами путем создания условий для

ощущения успешности этого взаимодействия;

- поиск и создание условий для активного участия родителей в управлении процессом образования, активизация интеллектуального и практического опыта родителей;
- создание эффективных возможностей для участия родителей в демократизации педагогического процесса в образовательном учреждении;
- создание в рамках образовательного учреждения условий для развития индивидуальных творческих способностей детей в связи с сокращением и коммерциализацией этой сферы в масштабах микро- и мезосферы;
- сотрудничество в решении социальных, валеологических и духовно-нравственных проблем;
- оказание посреднической помощи семье в гармонизации ее отношений с социумом;
- создание в образовательных учреждениях эффективных информационных, просветительских и консультационных центров в помощь семье, школ опережающего обучения родителей; проведение Интернет-конференций по обмену опытом семейного воспитания, участие в совместной проектной деятельности.
- сотрудничество всех социальных институтов воспитания в организации ценностно-ориентированного досуга и отдыха детей;
- создание условий для развития родительских общественных объединений (родительские комитеты, попечительские советы, общества содействия семье, общественные комиссии, семейные ассоциации, семейные клубы и т.д.),
- поиск и активное использование инновационных форм и методов работы с семьей (альбомная технология, семейный вернисаж, презентация семейного совета, семейный КВН, семейная гостиная, родительский кружок, семейный клуб, педагогические тренинги, семейный музей, семейный архив, педагогическая мастерская и др.

Только общими усилиями специалистов мы сможем преодолеть кризис семейного воспитания.

Литература

1. Акутина, С.П. Семейные духовно-нравственные ценности и их воспитание у старшеклассников в условиях взаимосвязи семьи и школы: монография [Текст] С.П. Акутина // под ред. Л.В. Загрековой, В.В. Николиной; НГПУ/ – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2009. – 305 с.
2. Крупина, И.В. Образовательная среда семьи и школы как средство воспитания и обучения [Текст]: дис. …д-ра пед. наук: 13.00.01 / И.В. Крупина. – М, 2001. – 314с.
3. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн.1. – 573с.; Кн.2. – 255с.
4. Спиваковская, А.С. Девять диалогов о психологии обыденной жизни [Текст] / А.С. Спиваковская. – М.: Беато-Пресс, 2006. – 234с.

Егорова О.Ю.,
аспирантка ФГНУ ИСП РАО
г. Москва, РФ

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В СЕМЕЙНОМ СОЦИУМЕ

В самом раннем детстве начинают закладываться основы отношения ребенка к себе, другим людям, окружающему миру. Будет ли он доверять людям, проявлять инициативу и активность по отношению к миру, испытывать уверенность в себе, во многом определяется опытом взаимодействия с родителями, начиная с первых дней жизни ребенка.

Только в условиях семейного общения ребенка с близкими людьми возможно удовлетворение его основных потребностей: безопасности, благополучия, свободы и на этой основе сохранение физического и психического здоровья, становление полноценной личности. Поэтому на ранних ступенях жизни ребенка семейное воспитание является приоритетным.

Именно с помощью близкого взрослого ребенок входит в окружающий мир, познает нормы и правила, принятые в обществе. Ребенок является «отражением» своей семьи, в которой растет и развивается. Семья во многом определяет его ценностные ориентации, взгляды, круг интересов.

Одним из ведущих линий развития в раннем возрасте является развитие речи. Речь – одна из линий развития ребенка. Благодаря родному языку малыш входит в наш мир, получает широкие возможности общения с другими людьми. Речь помогает понять друг друга, формирует взгляды и убеждения, а также оказывает огромную услугу в познании мира, в котором мы живем.

Как правило, проблемы межличностного (диалогического) общения для ребенка начинаются в основном в семье. Нежелание общаться (из-за нехватки времени, усталости родителей), неумение общаться (родители не знают, о чем разговаривать с ребенком, как строить диалогическое общение с ним) отрицательно влияет на деятельность и душевное самочувствие малыша, является серьезным тормозом речевого развития. Участие родителей в речевом развитии ребенка играет колоссальную роль. Речь детей формируется под влиянием речи взрослых. Оно благотворно, когда ребенок слышит нормальную речь, живет в культурной, здоровой обстановке. Нарушение такого влияния искажает его речевое развитие. Чем больше ребенок общается с близкими людьми и родителями, тем интенсивнее и качественнее происходит его речевое развитие.

Для ребенка речь является не только незаменимым средством общения, но также играет важнейшую роль в развитии мышления и в саморегуляции поведения. Направленная с конца раннего детства не только на окружающих людей, но и на самого себя, речь позволяет ребенку овладевать собственным поведением и собственными психическими процессами, делать их в

определенной степени произвольно регулируемыми. Без речи невозможны были бы ни человеческое восприятие действительности, ни человеческое внимание, ни развитая память, ни совершенный интеллект. Благодаря речи между взрослым и ребенком возникает деловое сотрудничество, становится возможным сознательное, целенаправленное обучение и воспитание (Н.А. Гвоздев, 2007).

Речь возникает и первоначально развивается в онтогенезе как средством общения со взрослыми. В дальнейшем она становится средством мышления и овладения своим поведением. Между довербальным периодом и периодом разговорной речи находится этап автономной детской речи, который приходится на начало второго года жизни. Слова ребенка этого возраста отличаются от взрослых слов и по звучанию и по значению.

К полутора годам совершенствуется понимание ребенком обращенной к нему речи взрослых. Он быстро усваивает названия предметов. Достаточно два-три раза показать предмет и назвать его, как малыш уже запоминает новое слово и по просьбе взрослого указывает на этот предмет пальчиком. Это и есть понимание речи. Если дети своевременно не овладеют пониманием речи, то может наблюдаться отставание не только в развитии их самостоятельной речи, но и психическом развитии в целом.

Для того чтобы ребенок верно понимал название предметов, действий, он должен больше общаться с предметом – не просто рассматривать, а, если можно, держать в руках, ощупывать, действовать и одновременно слышать обозначение признаков предмета: «Какой круглый мячик, большой мячик, красный, красивый. Давай покатаем мячик, вот так, вот так (действия с мячиком). Ой, укатился мячик, принеси мне красный мячик». В этом возрасте важно учить ребенка выполнять поручения. Необходимо использовать активнее разные режимные моменты: кормление, одевание, укладывание спать. Здесь очень многое можно показать, назвать, причем ненавязчиво для малыша. Разговаривать с малышом – рекомендуем в любой удобный момент. Очень многое для развития речи и обогащения знаний дают прогулки, наблюдения за живыми объектами, транспортом. Но при этом надо учесть, что постоянные вопросы, разговор могут утомить ребенка, все будет зависеть от его самочувствия, желания в данный момент общаться.

Так, ребенок уже понимает и может выполнить некоторые простые поручения. Для развития активной речи ребенка нужно создавать такие ситуации, при которых он вынужден обращаться с речью к взрослым.

На третьем году понимание речи возрастает и по объему, и по качеству. Дети понимают уже не только речь-инструкцию, но и речь-рассказ. Это важное приобретение. В сказке, рассказе, стихотворении сообщается много информации о предметах и явлениях, недоступных непосредственному опыту (И.В. Дубровина, А.Г. Рузская, 2005).

Художественная литература служит действенным средством умственного, нравственного и эстетического воспитания. Она развивает мышление и воображение ребенка, обогащает его эмоции, дает прекрасные

образцы русского литературного языка. Книга дает возможность домыслить, «пофантазировать». Она учит размышлять над новой информацией, развивает креативность, творческие способности, умение думать самостоятельно. «На третьем году малыш может не только слушать, но и понимать литературные произведения, рассказы взрослого, что, безусловно, обогащает его знания и речевой опыт» (Г.Г. Григорьева, Н. П. Кочетова, Д.В. Сергеева, 2003). Родители должны как можно чаще читать детям сказки, потешки, стихи. Все, что ваш малыш воспринимает, он по своей инициативе начинает отражать в речи. Возникает описательная речь, речь-монолог. Появление ее связано с расширением круга представлений, с ростом самостоятельности ребенка.

На третьем году жизни дети очень любят слушать и быстро запоминают стишки, песенки, потешки, прибаутки. Это также существенный показатель развития их мышления, памяти и, конечно же, речи, причем речи образной, эмоциональной. К сожалению, в последнее время из нашей речи уходят эти прекрасные образцы народного творчества, известные еще нашим бабушкам и прабабушкам. Не следует забывать о них, периодически читая, давать ребенку возможность насладиться яркой россыпью русского слова.

В этом возрасте формируется описательная развернутая речь детей – речь-монолог. Появление ее связано с расширением круга общения, представлений ребенка, с ростом его самостоятельности. И здесь роль взрослых особенно велика! Родителям следует знакомить малыша с примерами такой речи, ее эталонами, чаще рассказывать сказки, читать стихи, небольшие рассказы вместе с ребенком.

В этот период, во второй половине третьего года жизни, дети начинают задавать огромное количество вопросов, что также свидетельствует о развитии речи и мышления. Родителям следует с уважением относиться к детским вопросам и давать на них краткие, ясные, понятные ответы (Г.Г.Григорьева, Н.П. Кочетова, Д.В. Сергеева, 2003).

Знание особенностей понимания речи детьми помогает решать следующую очень важную задачу на втором году жизни – развитие самостоятельной речи. Предпосылки ее закладываются на первом году. Напоминаем, что подготовительные элементы в развитии звуковой стороны речи – это лепет и подражание звукам и словам. Лепет – это доречевое средство общения и способ выражения эмоционального состояния. Подражание выступает как своеобразная форма общения между взрослым и ребенком и как механизм развития его речи. Не умея мыслить критически, дети этого возраста подражают всему, что они видят и слышат в окружающей обстановке, но более всего тем людям, которые непосредственно с ними связаны, к которым у детей сложилось положительное отношение. Таким близким человеком, с которым непосредственно связан ребёнок в семье, являются родители. Поведение, речь родителей, их внешний облик – всё является образцом для детей.

Звуковая сторона языка включает в себя различение звуков языка

(фонематический слух) и формирование правильного произношения звуков речи. Сначала, ребенок улавливает общую ритмико-мелодическую структуру слова или фразы, а в конце второго, на третьем году жизни строится правильное произношение звуков. Это повышает требования к речи взрослых. Очень важно, чтобы она была правильной, все звуки, произносимые взрослыми, были четкими, а ритм речи – не слишком быстрой. Если речь ухаживающего за ребенком взрослого имеет дефекты – картавость, шепелявость, заикание, то эти дефекты будут воспроизводиться ребенком (И.В. Дубровина, А.Г. Рузской, 2005).

Конец 2-го года жизни характеризуется усвоением грамматического строя предложений. На третьем году жизни ребенок осваивает ряд новых звуков, начинает произносить мягкие свистящие. Однако произношение многих звуков еще далеко от совершенства, что на данном возрастном этапе является характерным для детской речи, так как подвижность мышц языка и губ еще недостаточно развита.

Для успешного развития речи детей существуют следующие приемы:

Рассказывание – один из приемов развития детской речи, он очень нравится детям. Рассказывают детям небольшие произведения, простые и доступные для понимания, рассказывают и сказки, читают стихотворения.

Стихи, рассказы и сказки для лучшего восприятия их детьми рекомендуется говорить наизусть. Необходимо, чтобы дети, слушая рассказчика, удобно сидели вокруг него и хорошо видели его лицо. Да и сам рассказывающий должен видеть детей, наблюдать за впечатлением от рассказа, за реакцией детей. Ничто не должно мешать детям – слушать.

Чтение детям книжек, также является средством развития речи и мышления детей. Это увлекает детей, нравится им, и довольно рано, подражая взрослым, дети сами начинают рассматривать книгу, «читать» ее, пересказывая часто наизусть то, что им было прочитано. Интересную книжку дети иногда запоминают наизусть целиком.

Рассматривание картинок – хороший прием развития речи, так как речь при этом делается наглядной и более доступной для понимания. Вот почему рассказ хорошо сопровождать показом картинок, беседой по картинке.

Игра – одно из лучших средств развития речи и мышления детей. Игра доставляет ребенку удовольствие, радость, а эти чувства являются сильным средством, стимулирующим активное восприятие речи и порождающим самостоятельную речевую активность.

Интересно, что, играя даже в одиночку, младшие дети нередко говорят, высказывая вслух свои мысли, которые у детей более старших возрастов протекают – молча, про себя.

Обыгрывание игрушек – очень помогает развитию речи и мышления маленьких детей, когда им не только даются игрушки для самостоятельной игры, но и показывается, как в них играть. Такие организованные игры, сопровождаемые речью, превращаются в своеобразные маленькие спектакли, так занимающие детей и так много дающие для их развития.

Многократное повторение речевого материала. Дети, со слов взрослых, способны запомнить и воспроизвести наизусть, слышимое ими. Для этого необходимо многократное повторение речевого материала.

Ознакомление детей с окружающим миром – также способствует развитию речи и мышления детей. Важно обращать внимание малышей на предметы и окружающую их жизнь, беседовать с ними об этом.

Таким образом, правильный подход к развитию речи у детей раннего возраста, а также компетентность родителей в вопросах воспитания может способствовать повышению воспитательного потенциала семьи, её роли в стимулировании гармоничного развития ребенка раннего возраста с учетом его физиологических и психологических особенностей, ориентировать родителей и членов семьи на процесс самопознания и самообразования.

Стоит отметить, что потери в развитии ребенка раннего возраста в это время невосполнимы, и это накладывает огромную ответственность на родителей. Поэтому, чтобы обеспечить своевременное и полноценное развитие ребенка, родителям и другим членам семьи важно знать общие закономерности этого процесса. И с учетом его особенностей создавать такие условия для развития малыша, которые могли бы гармонично войти в мир и реализовать потенциал, заложенной в нем природой.

Литература

1. Гвоздев Н. А Вопросы изучения детской речи / Н.А. Гвоздев. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
2. Кроха: Пособие по воспитанию, обучению и развитию детей до трех лет / Г.Г. Григорьева, Н.П. Кочетова, Д.В. Сергеева. – М.: Просвещение, 2006. – 192 с.
3. Развитие речи у детей до трёх лет / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М.: Эксмо, 2005. – 208 с.

Николаева Н.О., студентка 5 курса
специальность «Социальная работа»
Научный руководитель:
Акутина С.П., д.п.н. профессор
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

СИСТЕМА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПОДДЕРЖКИ МОЛОДЫХ СЕМЕЙ

В настоящее время семья, как малая социальная группа и особый социальный институт, подвержены серьезным изменениям и модернизации. В современном обществе принято называть молодой семьей – семью в первые три года после заключения брака (в случае рождения детей – без ограничения продолжительности брака), в которой оба супруга не достигли 30-летнего возраста, а также семья, состоящая из одного из родителей в возрасте до 30 лет и несовершеннолетнего ребенка. Пристальное внимание

уделяется в последние десятилетия молодёжной семейной проблематике. Проблемы становления и развития молодой семьи исследуют в своих работах: Артамонова Е.И., Басов Н.Ф., Бочарова В.Г., Дементьева И.Ф., Меньшутин В.П., Мустаева Ф.А., Краснова М.Н., Куликова Т.А., Шнейдер Л.Б., Ястребова И.О. и многие другие. Исследователи единодушны во мнении, что на жизненном пути молодой семье приходится сталкиваться с многочисленными проблемами и трудностями, многие из которых она не в состоянии решить самостоятельно.

Специфика молодой семьи определяется тем, что она находится в процессе своего становления, интенсивного развития, нестабильности отношений между ее членами, освоения ими социальных ролей, а так же социализации семьи в обществе как самостоятельного социального субъекта и выполнения функций как социального института.

Все исследования представлений молодежи о браке и семье можно свести к 4 программам:

1. Взгляд на семью. - Отношение к семье. - Понимание ее сущности. - Оценка родительской семьи.	3. Идеал противоположного пола. - Выбор и его мотивация. - Добрачное поведение. -Социально-психологическая совместимость
2. Планирование семьи. - Размер семьи. -Дети, как главная семейная ценность. - Репродуктивное здоровье семьи	4. Отцовство – материнство. - Социальные роли в браке. - Долг – ответственность. - Детско-родительские отношения

Развитие молодой семьи – процесс становления субъектно-объектных отношений молодой семьи в государстве и обществе, в результате которого она получает необходимые условия и выполняет социальные функции и репродуктивные установки.

Оптимальная структура системы индикаторов развития молодой семьи может состоять из нескольких компонентов:

- возрастные границы;
- социологическая характеристика молодой семьи;
- динамика уровня разводов в молодых семьях по сравнению с семьями других категорий;
- социально-экономическое положение: уровень и структура доходов; жилищные условия; доступность медицинского обслуживания; уровень занятости (заняты оба супруга, один из супругов безработный, оба супруга безработные);
- динамика рождаемости в молодых семьях; количество детей; ориентация на количество детей; формы и средства стимулирования рождаемости;
- уровень общего и профессионального образования молодых супругов; образование как установка на успех и карьерное продвижение;

– система пассивной и активной социальной защиты молодой семьи: льготы, социальные пособия, социальные программы поддержки молодой семьи, мероприятия по охране здоровья молодых матерей;
– доступ молодой семьи к полноценному отдыху: семейные санатории и базы отдыха; семейные клубы; наличие радио – и телепрограмм для молодой семьи; спортивные соревнования для супругов с детьми.

Первые годы жизни – трудное испытание для молодой семьи. В процессе становления и жизнедеятельности молодая семья испытывает трудности, которые качественным образом влияют на развитие каждой из них. Тяжело приспосабливаться к привычкам, традициям своего партнера, идти в разрез со своими принципами; возникают первые конфликты, появляется желание изменить, переделать своего любимого. Кроме того, молодая семья сталкивается с целым комплексом проблем:

1. Материально-бытовые проблемы;
2. Жилищная проблема;
3. Проблема трудоустройства;
4. Медицинские проблемы;
5. Психологические проблемы.

Материально-бытовые проблемы. Финансовая проблема. Бюджет складывается из зарплаты (зарплата молодого специалиста, стипендии), пособия на ребенка; вторичные заработки непостоянные и минимальные; помощь родителей. В основной массе молодая семья является низкодоходной, а многие находятся за чертой бедности.

Жилищная проблема тоже одна из самых важных для молодых семей. Это вызвано сокращением жилищного строительства, свертыванием практики предоставления бесплатного жилья государством и недоступное из-за дороговизны жилья на свободном рынке.

Проблема трудоустройства молодого человека в возрасте 18-24 года существует, так как не имеют достаточного профессионального и социального опыта и в силу этого менее конкурентоспособны. Это студенты и молодые люди, завершающие или завершившие в основном профессиональную подготовку. Низкая зарплата, особенно в бюджетной сфере, неудовлетворенность вторичными заработками толкает молодых специалистов искать работу в другом городе и даже уезжать за рубеж. Работа, связанная с длительным отсутствием дома, не способствует укреплению семьи, созданию в ней атмосферы любви, взаимопонимания, доброжелательности.

Проблема трудоустройства молодых людей существенно отражается на молодой семье, а иногда вообще ставит под угрозу её существование. Ведь из-за отсутствия работы многие молодые люди стеснены в финансовом плане, из-за чего не могут содержать семью самостоятельно. Именно поэтому проблема своевременного трудоустройства на подходящую работу является одной из самых важных и актуальных для современной молодежи, и, стоит отметить, она естественным образом связана с материально-бытовой и

жилищной обеспеченностью молодых семей.

Проблема трудоустройства молодых людей крайне сложна, и её состояние напрямую отражается на молодой семье. Ведь можно с уверенностью сказать, что молодая семья, где хотя бы один из супругов работает на постоянной хорошо оплачиваемой работе, имеет гораздо меньше проблем и поводов для конфликтов.

Медицинские проблемы. Неподготовленность молодых семей к браку, недостаточное половое воспитание проявляется в несформированности культуры интимных отношений, неосознанным отношением молодых людей к репродуктивному поведению. Охрана здоровья семьи в репродуктивном возрасте играет большое значение, так как его уровень определяет эффективность выполнения функции деторождения.

Женщины, не состоящие в браке, страдают хроническими заболеваниями больше, чем замужние женщины из полных семей. Семейная неустроенность, отсутствие женской опоры существенно влияют на возникновение у мужчин хронических заболеваний. Выявлена связь между неблагополучным семейно-психологическим климатом и риском возникновения хронических заболеваний.

Психологические проблемы. К ним можно отнести совместные эмоциональные отношения, психологическую совместимость, привыкание супругов к изменившемуся образу жизни. Супругам приходится привыкать к увлечениям, проявлениям характера друг друга. Самыми счастливыми для молодой семьи являются первые месяцы брака, когда семья продолжает жить в праздничной атмосфере. Со временем начинают возникать первые конфликты при совместном решении материально-экономических и психологических проблем, т.е. ролевой структуры отношений, разделении домашних обязанностей.

В браке молодые семьи на первое место ставят взаимопонимание, доброжелательность; на второе – эмоциональные отношения; на третье – материальное благополучие; и лишь четвертое место – детей.

В раннем супружестве формируется единая ценностная система семьи, большое значение для этого имеет совместное проведение досуга. Молодая семья предпочитает ходить вместе в гости, проводить отпуск, смотреть телевизор, читать книги и газеты, и на последнем месте для многих семей стоит спорт, туризм, что можно объяснить объективными условиями (платными услугами).

Для того чтобы семья нормально функционировала, она должна иметь возможность удовлетворять все свои основные потребности. Молодые люди, вступая в брак и устанавливая правила семейной жизни, обязательно должны задуматься о важнейших вещах: где жить, на что жить, кто возьмет на себя обязанность обеспечивать семью материально, или супруги поделят эту обязанность хотя бы на какое-то время. Именно молодая семья нуждается в поддержке и помощи.

В социальной работе выделяют различные направления работы с

молодыми семьями.

Информационная работа: выявление, сбор, обобщение и доведение до заинтересованных отделов и учреждений официальной статистики и оперативной информации, полученной из различных источников (поликлиник, больниц, диспансеров, школ, органов внутренних дел, социального обеспечения, медвытрезвителей, суда, службы занятости, жилищно-эксплуатационных контор, почты и т.д.), о молодых семьях, нуждающихся в социальной помощи, или о фактах, требующих вмешательства социальной службы; организация телефонной «горячей линии» для экстренного обращения граждан в случаях, требующих письменной консультации специалистов; создание «банка данных» о молодых семьях и отдельных людях, нуждающихся в социальном патронаже.

Работа по обеспечению занятости членов молодых семей, изучение рынка труда, информирование о наличии вакансий для трудоустройства, организации профессиональной подготовки и переподготовки.

Методическая работа: изучение инновационных эффективных форм и методов деятельности сотрудников отделов и учреждений по социальной работе, ее обобщение и распространение в трудовом коллективе; повышение квалификации сотрудников, ознакомление их с передовым отечественным и зарубежным опытом социальной работы; сбор и систематизация информационных материалов, литературы по социальным вопросам, законодательных и иных правовых актов, организация пользования ими.

Рекламно-пропагандистская работа: реклама услуг, предоставляемых отделами и учреждениями по социальной работе, задач и содержания оказываемой им социальной помощи; пропаганда в местных средствах массовой информации укрепления и поддержки молодой семьи; издание листовок, пособий и т.д. в помощь молодой семье по различным вопросам ее жизнедеятельности.

Аналитико-прогностическая работа: изучение демографической ситуации, тенденций и причин социального и семейного неблагополучия, мнения населения о качестве и спектре оказываемой социальной помощи молодым семьям, актуальной и перспективной потребности в ней; разработка на этой основе предложений по корректировке и совершенствованию социальной работы, планированию социального развития, учету демографических факторов и показателей при строительстве жилья и социально-культурных объектов.

Социально-педагогическая работа: социальный патронаж молодых семей, имеющих неблагополучные психологические и социально-педагогические условия, оказание помощи в семейном воспитании, в преодолении родителями педагогических ошибок и конфликтных ситуаций с детьми, семейных конфликтов.

Создание условий для формирования среды общения и досуга молодежи, стимулирования развития семейного, молодежного туризма, развитие современных форм воспитания личности. К таким службам

относятся центры досуга, бюро путешествий и туризма, женские и молодежные клубы, клубы деловых встреч и т.п.

Социально-реабилитационная работа: помощь в социальной реабилитации и адаптации безработным, эмигрантам, лицам, вынужденно поменявшим место жительства (содействие в получении пособий, постоянного жилья, в трудоустройстве, переквалификации и устройстве на работу по вновь приобретенной специальности и т.д.); инвалидам, женщинам, имеющим детей; молодым семьям, имеющим неблагоприятные социально-правовые условия; организация работы отделений социальной реабилитации молодежи с дезадаптированным поведением.

Оказать помощь и поддержку молодой семье в решении многочисленных проблем может социальный работник. Для того чтобы молодая семья могла полноценно реализовать предписываемые обществом функции, социальная работа в ней должна быть направлена на решение повседневных семейных проблем, укрепление и развитие позитивных семейных отношений, восстановление внутренних ресурсов, стабилизацию достигнутых положительных результатов в социально-экономическом положении и ориентацию социализирующего потенциала.

Направления помощи молодой семье:

1. Формирование ответственного родительства у молодежи;

2. Создание различных служб для молодой семьи: В.Г. Бочарова, например, считает, что характерной чертой службы семьи является нацеленность на устранение помех, препятствующих нормальной жизни и гармоничному развитию молодой семьи. Исследователи выделяют в этой связи следующие службы: социальной, нравственной, психологической, педагогической, санитарно-гигиенической и интимно-личностной подготовки молодежи к браку; психологической и педагогической помощи уже сложившейся семье, куда входят консультации по вопросам психологических отношений между супругами; индивидуальные медико-сексологические и психо-терапевтические консультации; повышение коммуникабельности; умение сотрудничества, культуры общения.

С помощью подразделений служб семьи, при содействии их или непосредственно ими осуществляется:

• подготовка молодежи к семейной жизни (внутрисемейная подготовка, консультирование молодых людей в соответствующих вопросах и т.д.);

• ликвидация и устранение психологической безграмотности в вопросах супружеской и семейной жизни и повышение уровня осведомленности, компетентности членов семей в сфере общения;

• профилактика разводов и повышение стабильности семьи;

• деятельность клубов молодой семьи;

• весь спектр подготовки, обеспечения деторождения и ухода за новорожденным в семье;

• профилактика и устранение вредных привычек супругов (алкоголизм, курение, негативные черты характера);

• коррекция или изменение неверных взглядов, представлений и отношений человека к различным жизненным вопросам, к семейной жизни, к своему поведению; освоение методов самоконтроля и самокоррекции поведения и личностных качеств;

• рост культуры общения и умения наладить супружеское взаимодействие, умение нормализовать взаимоотношения;

• изучение основ психогигиены половой жизни, повышение культуры интимных отношений супругов, выявление и устранение диссонансов сексуальной сферы;

• устранение причин конфликтов, профилактика и умение решать бытовые и личные семейные конфликты;

• умение создать благополучный микроклимат и атмосферу сотрудничества в семье;

• заочное консультирование по Телефону доверия;

• различные формы совместного отдыха семьи;

• общее взаимодействие отдельных видов служб семьи при необходимости в конкретных случаях.

3. Поддержка со стороны общества и государства. И это связано не только с материальными и жилищными проблемами, но и с вопросами социального, духовно-нравственного развития семьи.

Потребности молодой семьи, удовлетворение которых предусматривает государственную поддержку: социальная защита и социальное обслуживание молодых семей в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации; материальные гарантии, стимулирующие реализацию репродуктивной функции, социально-экономические условия для сочетания репродуктивных и профессиональных ролей; жилищные условия; механизмы поддержки ориентации семьи на самообеспечение и саморазвитие; информационно-просветительская и социально-психологическая поддержка молодой семьи в государстве и обществе; помощь в формировании и развитии социально-педагогической инфраструктуры воспитания детей и организации семейного отдыха.

Таким образом, анализируя основные направления социальной работы с молодой семьёй и оказание помощи ей, считаем необходимым сделать следующее заключение: социальная работа с молодой семьей направлена на решение многочисленных проблем, психологического, социального, нравственного, медицинского и педагогического характера с которыми семья сталкивается в повседневной жизни, и которые не в состоянии решить самостоятельно. Также одним из механизмов регулирования брачно-семейных отношений в рамках социальной работы являются службы семьи, основная цель которых направлена на обеспечение оптимального выполнения семьей ее разнообразных функций, совершенствование внутрисемейных отношений, гармоничное развитие личности супругов и жизни семьи в целом.

Литература

1. Азисов, Н.Н. Социальный статус молодой семьи в условиях современной России [Текст] / Н.Н. Азисов. – Саранск, 2002. – 35 с.
2. Акутина, С.П. Семьеведение. Учебно-методическое пособие. – Арзамас: АГПИ, 2010. – 225 с.
3. Гребешева, И.И. Социальные аспекты репродуктивного здоровья и ответственного родительства / И.И. Гребешева // Планирование семьи. – 2001. – 220с.
4. Жедунова, Л.Г., Можаровский, И.А., Посысоев, Н.Н., Юрасова, Е.Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 345с.
5. Зуйкова, Е.М. Молодая семья / Е.М. Зуйкова, Н.В. Кузнецова. – М.: Европа, 2009. – 436с.
6. Кузнецова, М.В. Молодая семья и ее социальная защита в современном обществе – Социальная работа с семьей. – М., 2005. – 347с.
7. Швец, А.М. Мотивационная готовность к созданию семьи [Текст] / А.М. Швец, Е.А. Могилевкин, Е.Ю. Каргополова // Вопросы психологии. – 2006. – №2. – С.89-97.
8. Меньшутин, В.П. Помощь молодой семье: (заметки психолога). – М.: Мысль, 1987. – 203с.

Пигалева М.Н., студентка 5 курса,
психолого-педагогического факультета,
Научный руководитель:
Акутина С.П., д.п.н. профессор
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА» В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Сложные и противоречивые процессы развития российского общества, связанные с кардинальными переменами в политической, социально-экономической и культурной сферах, вызвал резкое ухудшение условий жизни всего общества, и как следствие этого наблюдается устойчивая тенденция роста числа детей «группы риска». Говоря о социальной значимости проблемы усиления проявления таких негативных явлений как совершение преступлений несовершеннолетними, наркомания, бродяжничество, беспризорность, резкое увеличение числа социальных сирот, детей с отклонениями в умственном и физическом развитии, увеличение количества подростков, покинувших школу до получения основного образования, актуальность выбранной темы трудно переоценить.

Социальное воспитание зародилось еще в античные времена, но научное обоснование этот термин получил только в конце XIX – начале XX в. О социальном воспитании и его влиянии на учебно-воспитательный процесс в

школе высказывались русские педагоги, философы, писатели – К.Д. Ушинский, Н.Ф. Федоров, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский. Ученые-исследователи и педагоги-практики, профессионально сложившиеся под влиянием идей русской прогрессивной педагогической мысли XIX в., уже в послереволюционный период продолжали отстаивать интересы ребенка («гуманистическая» научная школа: П.П. Блонский, Н.Н. Иорданский, А.С. Макаренко, СТ. Шацкий и др.). А.Г. Калашников, М.В. Крупенина, Н.К. Крупская, В.Н. Шульгин и другие педагоги в вопросах социального воспитания следовали от интересов общества («социологизаторская» научная школа).

Проблема детей группы риска рассматривалась на протяжении длительного времени. В 20-30 годы 20 века был создан специальный институт по изучению трудных детей, написано немало интересных статей и монографий о природе, происхождении и формах проявления трудного детства (П.П. Блонский, В.П. Кащенко, Г.В. Мурашев, Л.С. Выготский, В.Н.Мясищев и другие). Рядом ученых были предприняты попытки сгруппировать трудных детей (Н.В. Чехов, А.Н. Граборов, П.И. Озерецкий). С развитием педологии трудными детьми стали заниматься в основном педологи. В конце 50-х 20 века годов стали появляться отдельные работы, посвященные проблеме педагогической трудности детей (Л.С. Славина, В.А. Сухомлинский, Г.П.Медведев, В.Матвеев, Л.М.Зюбин, Э.Г.Костяшкин и др.).

Возрождение интереса к феномену социального воспитания в педагогической науке в 70-90-х гг. XX в. связано с актуализацией проблем социализации и социальной адаптации (Б.Н. Алмазов, В.Г. Бочарова, З.А. Галагузова, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов и др.), этнопедагогики (Д.М. Абдуразакова, Г.Н. Волков), теории воспитательных систем (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.А. Семенов, С.П. Акутина и др.), развития социально-педагогических функций школы (В.А. Мясников). Исследованиям структуры среды, управления процессом взаимодействия детей со средой, интеграции и педагогизации воспитательного потенциала среды посвящены работы Ю.С. Бродского, А.Т. Куракина, Л.Новиковой, В.Д. Семенова. Наряду с исследованиями общего характера стали накапливаться знания о конкретных составляющих социального воспитания в работах В.Г. Бочаровой, А.М. Мудрика, М.М. Плоткина, Т.Т. Щелиной и др.

Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева дают следующие определение понятию «дети группы риска» – категория детей, которые в силу определенных обстоятельств в их жизни более других подвержены негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, ставшим причиной дезадаптации несовершеннолетних (Олиференко, Л.Я., 2002).

В.Е. Летунова, Б.Ш. Ширгалин выделяют следующие группы факторов риска:

– медико-биологические (группы здоровья, наследственные причины, врожденные свойства, нарушение в психическом и физическом развитии,

условия рождения ребенка, заболевания матери и ее образ жизни, травмы внутриутробного развития);

- социально-экономические (многодетные и неполные семьи, несовершеннолетние родители, безработные семьи, семьи, ведущие аморальный образ жизни; неприспособленность к жизни в обществе: бегство, бродяжничество, безделье, воровство, мошенничество, драки, убийства, попытки суицида, агрессивное повеление, употребление спиртных напитков, наркотиков);
- психологические (отчуждение от социальной среды, неприятие себя, невротические реакции, нарушение общения с окружающими, эмоциональная неустойчивость, неуспех в деятельности, неуспех в социальной адаптации, трудности общения, взаимодействия со сверстниками и взрослыми);
- педагогические (несоответствие содержания программ образовательного учреждения и условий обучения детей их психофизиологическим особенностям, темпа психического развития детей и темпа обучения, преобладание отрицательных оценок, неуверенность в деятельности, отсутствие интересов к учению, закрытость для положительного опыта, несоответствие образу школьника) (Б.Ш. Ширгалин, 1999).

В условиях общеобразовательной школы социальный педагог осуществляет работу с детьми группы риска по нескольким направлениям: формирование банка данных детей и подростков группы риска. На данном этапе работы социальный педагог выступает в качестве исследователя и организатора должностного, подчас формального взаимодействия различных организаций, призванных оказывать помощь детям; диагностика проблем личностного и социального развития детей и подростков, попадающих в сферу деятельности социального педагога. Данная функция необходима для уточнения социальных и психолого-педагогических особенностей каждого ребенка, сведения о котором поступили в банк данных; разработка и утверждение программ социально-педагогическая деятельности с ребенком, группой, общностью. По результатам диагностики социальный педагог определяет суть проблемы или совокупности проблем, подбирает адекватные психолого-педагогические, социальные средства для их эффективного разрешения как индивидуально, так и в группах; обеспечение условий реализации программ. Социальный педагог, является, в зависимости от целей и задач программ, посредником между учащимся и образовательным учреждением, семьей, средой, специалистами различных социальных служб, ведомств и административных органов; консультирование, данная функция предполагает консультирование лиц, заинтересованных в разрешении социально-педагогических проблем детей группы риска; межведомственные связи социального педагога (Ю.В. Василькова, 2001).

На основе теоретического изучения проблемы подростков группы риска, нами была выдвинута гипотеза о том, что работа социального педагога по социальному воспитанию подростков группы риска будет эффективной при

условии использования специально разработанной развивающей программы, обеспечивающей комплексный социально-педагогический подход в работе с этой категорией детей в условиях общеобразовательной школы и будут созданы социально-педагогические условия эффективного социального воспитания в условиях общеобразовательного учреждения, а также определён педагогический инструментарий, позволяющий выявить показатели личностного роста и позитивного статуса подростков «группы риска» в классном и школьном коллективе.

Исследование проходило на базе МБОУ СОШ №6 г. Сергача Нижегородской области. В нем принимали участие учащиеся 9-х классов в составе 31 человека в возрасте 14-15 лет, из них 19 девочек и 12 мальчиков. Исследование мы проводили с помощью следующих методик: методика первичной диагностики и выявления детей «группы риска» М.И. Рожкова, М.А. Ковальчук, методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки и анкета «Изучение воспитанности учащихся» по М.И. Шиловой. Методики взаимодополняют друг друга и дают возможность получить объективные результаты. Первичная диагностика показала, что в экспериментальной и контрольной группах не зафиксировано значимых различий, что может свидетельствовать об их идентичности.

Проведя методику первичной диагностики и выявления детей «группы риска» М.И. Рожкова, М.А. Ковальчук мы пришли к выводу о том, что 20% детей из экспериментальной группы и 37,5% детей из контрольной группы не удовлетворены своим положением в семье. Высокий уровень агрессии показали 33,4% в 9 «а» классе и 37,5% в 9 «б». Сильно выраженное недоверие к людям показали 43,75% учащихся из экспериментальной группы и 56,25% из контрольной. Высокую тревожность, неуверенность в себе, низкую самооценку показали 80% учащихся из экспериментальной группы и 68,75% из контрольной.

Итоги изучения показателей и форм агрессии по методу А. Басса и А. Дарки, показали, что только 5 человек из всех испытуемых склонны к проявлению агрессивного поведения. В экспериментальной группе это Маша Л. (ИА) – 31, (ИВ) – 12; Валя Г. (ИА) – 29, (ИВ) – 15; Иван И. (ИА) – 26, (ИВ) – 11. В контрольной группе – Соня Р. (ИА) – 26, (ИВ) – 14; Алина П. (ИА) – 24, (ИВ) – 12. Из этого можно сделать вывод о том, что необходима коррекция агрессивного поведения подростков с целью снижения индексов враждебности и агрессивности.

Итоги изучения уровня воспитанности по методу М.И. Шиловой показали следующие результаты: низкий уровень воспитанности имеют 40% – 5 человек из экспериментальной группы и 31,25% – 5 из контрольной; уровень воспитанности ниже среднего показали 6,67% – 1 человек из экспериментальной группы и 6,25% – 1 из контрольной; средний уровень воспитанности показали 33,3% – 6 человек из экспериментальной группы и 37,5% – 6 из контрольной; уровень воспитанности выше среднего показали 13,3% – 2 человек из экспериментальной группы и 12,5% – 2 из контрольной;

высокий уровень воспитанности показали 6,67% – 1 человек из экспериментальной группы и 12,5% – 2 из контрольной. Отсюда можно сделать вывод о необходимости проведения коррекции с целью повышения уровня воспитанности.

На основании полученных результатов нами была разработана и проведена программа по социальному воспитанию подростков «группы риска» использованная в работе социального педагога (экспериментальная группа). Ее основными задачами были: вовлечение подростков в различные формы игровой деятельности; создание условий для достижения успешной социализации подростков группы риска; создание условий для их самовыражения, саморазвития; создание условий для организации совместного досуга детей и родителей; коррекция девиантного поведения у подростков.

По итогам программы была проведена повторная диагностика в обеих группах с использованием тех же диагностических методик. Она показала, что динамика результатов диагностики особенностей подростков группы риска показывает эффективность проведенной программы. Об этом свидетельствует изменение личностных характеристик подростков, которые произошли у испытуемых в экспериментальной группе, в отличие от контрольной.

При повторной диагностике по методике выявления детей «группы риска» М.И.Рожкова, М.А.Ковальчук в экспериментальной группе выявлено, что после проведенной программы, направленной на коррекцию процесса социализации подростков отклоняющегося поведения через их духовное, гражданское, физическое, творческое, социальное развитие, в экспериментальной группе уровень удовлетворения положением в семье повысился с 80% до 93,75%; уровень агрессии снизился с 33,4% до 20%; сильно выраженное недоверие к людям у детей снизилось с 43,75% до 26,7%; уровень неуверенности в себе, низкой самооценки снизился с 80% до 53,3%. Таким образом, улучшения по всем показателям произошли в среднем на 24,4%, что свидетельствует о положительной динамике исследования. В контрольной группе изменений не произошло.

При повторном проведении диагностики показателей и форм агрессии А.Басса и А.Дарки, высокий уровень физической и косвенной агрессии, склонности к раздражению, негативизма, обиды, подозрительности, вербальной агрессии и чувства вины в среднем снизился на 27,4%. Количество детей, склонных к агрессивному поведению снизилось до 3 человек, в той группе, в которой была апробирована программа работы социального педагога, что свидетельствует о положительной динамике исследования.

При вторичной диагностике по анкете «Изучение воспитанности учащихся» по М.И. Шиловой низкий уровень воспитанности и уровень воспитанности ниже среднего выявлены не были; средний уровень воспитанности повысился с 33,3% до 60%; уровень воспитанности выше

среднего показали 13,3% – 2 человека; высокий уровень воспитанности повысился с 6,67% до 26,7%. Таким образом, улучшения по всем показателям произошли в среднем на 23,35%, что свидетельствует о положительной динамике исследования. В контрольной группе изменений не произошло. Такая динамика результатов свидетельствует о том, что работа социального педагога с подростками группы риска была эффективной.

Литература

1. Акутина С.П., Akutina Anna. Educational aspects of psycho-pedagogical service in modern higher educational institution European Science and Technology: materials of the International research and practice conference, Vol. II, Wiesbaden, January 31 st, 2012 / publishing office “Bildungszentrum Rodnik e. V.” – Wiesbaden, Germany, 2012. – 776 p.; avt. 264-268.
2. Акутина, С.П. Социально-педагогическая поддержка детей, находящихся в трудной жизненной ситуации в профессиональной деятельности социального работника. / Теория и практика психолого-социальной работы в современной России: Материалы всероссийской заочной научно-практической конференции сборник. (30 апреля 2011г.) / Под общ. ред. Т.Т. Щелиной. – Арзамас: АГПИ, 2011. – 193 с., С. 126-132.
3. Василькова, Ю.В. Работа социального педагога с трудными подростками // Методика и опыт работы социального педагога. – М.: Академия, 2001.
4. Олиференко, Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
5. Ширгалин, Б.Ш. Работа с детьми «группы риска». – М., 1999. – 100 с.

Россова Ю.И., к.п.н.,
доцент кафедры общей педагогики
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского,
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С СЕМЬЕЙ ПО РАЗВИТИЮ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Повышенный интерес к проблемам детской одаренности, имеющий место не только в научной среде, но и в обществе в целом, объясняется необходимостью содействия обогащения интеллектуального потенциала общества, что имеет особую важность в период сложности социально – экономической ситуации в России.

Одаренные дети – это особый мир детства. Задачами педагогов и родителей является умение понять этот мир, направить все усилия на то, чтобы передать детям максимум своего опыта и знаний. Формирование интеллектуальных и творческих способностей детей требует от воспитателей упорной и терпеливой работы. В любой критической ситуации ребенок

должен быть уверен, что родители и педагоги помогут ему преодолеть трудности.

В науке ведутся споры по поводу возникновения одаренности, рассматриваются роль и влияние природно-обусловленных факторов и социокультурной среды на развитие личности. Но бесспорно лишь одно: влияние семьи на развитие детской одаренности оказывается решающим. Семья – важнейший источник формирования творческих и интеллектуальных способностей ребенка.

Семья может способствовать либо развитию, либо уничтожению творческого потенциала ребенка еще в дошкольном периоде. А ведь дошкольный возраст – очень важное и благоприятное время для развития одаренности, поскольку именно в этом возрасте наблюдается сензитивный период креативности – 3-5 лет. Этот возраст благоприятен еще и потому, что ребенок к этому времени, с одной стороны, готов к социализации, а с другой стороны, еще не социализирован. Для растущего человека мир еще загадочен, проблематичен. Это и является отправной точкой для его развития. И прямым долгом родителей является увидеть зарождающуюся одаренность ребенка, корректно и разумно помочь ему в ее развитии, создав условия для творчества, при этом самому проявить настойчивость и изобретательность.

В системе общего и дополнительного образования, безусловно, должна проводиться работа с родителями, направленная на развитие творческого потенциала их детей. Такая работа может быть связана: с изучением особенностей семейного воспитания, способствующих или препятствующих развитию интеллектуальных и творческих способностей ребенка; с формированием мотивации, направленной на улучшение взаимоотношений с детьми; с формированием умений у родителей создавать положительный эмоциональный фон и атмосферу доверия и сотрудничества в семье, оптимизировать формы родительского воздействия в процессе воспитания детей, видеть и решать проблемы в детско-родительских отношениях.

Одним из важнейших направлений работы с родителями должно являться повышение их компетентности в области воспитания одаренного ребенка и преодоления стереотипов одаренности.

Важнейшими направлениями данной работы могут быть: диагностическая, просветительская, психопрофилактическая, консультационная работа. Работа с родителями может осуществляться в разнообразных формах: диагностика, педагогическое просвещение, индивидуальное и групповое консультирование, занятия с элементами тренинга.

Диагностическая работа направлена на исследование особенностей семейных взаимоотношений (стиль взаимоотношений в семье, воспитательная стратегия родителей, личностно-эмоциональная стабильность родителей), выявление уровня развития родителей.

Действительно, доминирующими факторами в формировании

способностей ребенка, несмотря даже на некоторые неблагоприятные условия (плохой быт, недостаточная материальная обеспеченность и т.д.), являются такие факторы, как структура семьи, стиль взаимодействия детей и родителей, отношение последних к факту одаренности их ребенка, уровень развития самих родителей.

Если рассматривать вопрос о детской одаренности с точки зрения структуры семьи, то психологические исследования свидетельствуют, что большинство детей (87%) воспитывается в полных семьях; часто (в 70% случаях) в детско-родительской семье живут прародители, дяди, тети, двоюродные братья и сестры. Как правило, это или единственный, или фактически единственный (когда старший вырос и не требует много внимания), или поздний ребенок в семье.

Действительно, в такой семье созданы благоприятные, благодатные условия для развития творческого и интеллектуального потенциала детей. Подобная семья, которую можно назвать «детоцентричной», характеризуется необыкновенно высоким вниманием к ребенку, сосредоточенностью жизни семьи на нем, иногда фанатическим желанием родителей развить его способности. Содержание предметно-практической деятельности направлено на реализацию индивидуальных потребностей растущего человека, раскрытие его интеллектуально-творческого дара. Часто такое внимание порождает симбиоз, то есть тесное переплетение познавательных и личностных интересов родителей и ребенка, а это рассматривается как важнейший фактор развития исключительных способностей последнего.

В психологии выявлена зависимость интеллектуальной одаренности и количества детей в семье: чем больше братьев и сестер, тем ниже их средний коэффициент интеллектуальности.

Определяющими особенностями и характеристиками семей, атмосфера которых способствует «взращиванию» детского таланта, являются творческая среда, приоритет духовных ценностей, высокая ценность образования, увлеченность родителей каким-то занятием, осознание глубокой ответственности за развитие своих детей, т.д. В такой семье создано духовно-творческое образовательное пространство, направленное именно на развитие интеллекта и креативности ребенка. Это и конструктивный стиль взаимодействия родителей со своими детьми, и общение со сверстниками, и семейные традиции, и создание особого (творческого, интеллектуального) предметно-пространственного окружения, и совместные занятия и т.д. Общаясь с ребенком, такие родители демонстрируют ему образцы творческого поведения и деятельности, имеют общие с ним познавательные интересы, участвуют в совместной познавательной деятельности (игры, совместная работа на компьютере, обсуждение сложных задач и проблем), всегда выходят за круг бытовых проблем, стремятся увлечь ребенка творчеством.

Важным фактором, влияющим на раскрытие интеллектуально-творческого дара ребенка, является демократический, коллегиальный стиль

общения в детско-родительских отношениях. Родители, воспитывающие одаренных детей, знают, что именно такой стиль взаимодействия создает условия, которые необходимы для развития творческих способностей, и выражает оптимистический взгляд на возможности и перспективы ребенка, стимулируя его активность, самостоятельности, целеустремленность и твердость. Демократический стиль общения характеризуется высоким уровнем вербального общения между детьми и родителями, готовностью родителей прийти на помощь, если это потребуется, одновременно верой в успех самостоятельной деятельности ребенка, ограничением собственной субъективности в видении ребенка. Напротив, жесткий, неоправданно строгий, авторитарный стиль общения хорош для воспитания сознательной дисциплины, необходимой послушному исполнителю, порождает у растущего человека склонность к приспособленчеству.

В семьях одаренных детей ее члены демонстрируют в общении гибкость, умение следовать ситуации, способность отказаться от своей точки зрения и принять новую, если последняя более справедлива и объективна. Они знают, что «умный меняет свое мнение, глупый – никогда». Родители в такой семье развивают у ребенка способность самостоятельно думать, принимать решения и нести ответственность за их последствия, без чего невозможно творческое поведение, и пресекают попытки к конформизму, некритическому копированию и стремлению закрепить конформные, нетворческие решения.

Для выявления особенностей детско-родительских отношений служат такие диагностические методы, как анкеты, тесты, направленные на изучение принципов и особенностей воспитания детей, тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), проективная методика «Моя семья» и др.

Детскими проблемами, которые тормозят развитие творческих и интеллектуальных способностей ребенка, являются такие проблемы, как ранимость, чувствительность ко всему, что затрагивает их «Я», заниженная или завышенная самооценка, склонность ставить перед собой недостижимые задачи, проблемы в общении со сверстниками. С целью преодоления этих проблем и формирования различных родительских стратегий поведения, способности анализировать ситуацию с различных точек зрения, проводится психологическое консультирование с детьми и родителями в индивидуальной и групповой формах.

Важной проблемой, которая обязательно встанет перед родителями, является проблема выявления детской одаренности. С одной стороны, их важная обязанность – увидеть зарождающуюся одаренность ребенка, и именно в большинстве случаев родители первыми замечают неординарность своего воспитанника, его особое развитие, а с другой стороны, сделать это весьма сложно, поскольку не существует какого-то стереотипа одаренности – каждый ребенок проявляет свои способности по-своему.

Перед родителями встает масса вопросов: «Что такое одаренность?», «Каковы критерии одаренности?», «Какие признаки, свойства личности,

черты характера, особенности поведения и деятельности могут указать взрослому на то, что ребенок в будущем может стать выдающимся ученым, художником, лидером?».

Как отмечает известный исследователь проблемы детской одаренности, доктор педагогических и психологических наук А.И. Савенков, ученые уже обнаружили ряд закономерностей, позволяющих прогнозировать будущее ребенка, но до алгоритма построения надежных обоснованных прогнозов еще бесконечно далеко (А.И. Савенков, 2004; с. 12). Исследователь подчеркивает, что каждый ребенок неповторим, но при всем индивидуальном своеобразии реальных проявлений детской одаренности существует довольно много черт, характерных для большинства одаренных детей, причем много таких, которые часто проявляются в поведении ребенка, в его общении со сверстниками и взрослыми и, конечно же, в познавательной деятельности.

А.И. Савенков в своей книге «Одаренный ребенок дома и в школе» приводит данные психологических, исторических, биографических исследований особенностей мышления и специфических поведенческих характеристик талантливых людей. Согласно этим исследованиям, в детстве у многих выдающихся людей (Леонардо да Винчи, Рембрандт, Г. Галилей, Петр I, И. Ньютон, Г. Гегель, Наполеон Бонапарт, Ч. Дарвин и др.) чаще всего встречались такие характеристики: 90% из них обладали высоким интеллектом, любознательностью, задавали много вопросов, стремились выделиться; 75% выдающихся людей рано «созрели», были не по годам развиты в умственном отношении, отличались нравственностью, критичностью, прямолинейной честностью, были серьезны; почти 90% из них были настойчивы, обладали сильной волей и ярко выраженным стремлением к высоким достижениям; 75% были усердными тружениками, хорошо переносили одиночество и отличались твердостью. Они получали удовлетворение от своей работы, были экспрессивны, открыты духовному опыту и фантазиям (А.И. Савенков, 2004; с. 30-31).

Неоценимую помощь родителям в оценке одаренности своего ребенка может оказать методика «Карта одаренности» А.И. Савенкова, в основу которой он положил собственные экспериментальные исследования, а также изучение опыта работы отечественных и зарубежных ученых (А.И. Савенков, 2004; с. 102-109).

Данная методика выполняет диагностическую (основную) и развивающую функции. С одной стороны, она позволяет количественно оценить степень выраженности у ребенка различных видов одаренности и определить, какой вид одаренности преобладает в настоящее время. Сопоставление полученных оценок (их 10) поможет увидеть индивидуальный «портрет» развития дарований ребенка. С другой стороны, положения, по которым оценивается ребенок, можно рассматривать и как программу его дальнейшего развития; при этом необходимо обратить внимание на то, что раньше не замечали, усилить внимание к тем сторонам,

которые представляются наиболее ценными.

Методика не охватывает всех возможных проявлений детской одаренности, и ее следует рассматривать как составную часть общего комплекта методиагностики детской одаренности. Методика применима к детям в возрасте от 5 до 10 лет.

Значительно место в системе работы педагога-психолога с родителями одаренных детей должно отводиться психолого-педагогическому просвещению. Многие родители не имеют специальных знаний в области воспитания и развития одаренного ребенка, подвержены стереотипам в области одаренности.

Просветительская работа психолога может быть направлена на развитие педагогического мышления, практических навыков и умений в области воспитания ребенка. С этой целью организуются лекции для родителей «Особенности воспитания одаренного ребенка в семье», «Поощрение и наказание ребенка в семье», «Как правильно общаться с ребенком?», «Стереотипы и одаренность», «Социальный портрет одаренного ребенка» и другие.

Фактором, в значительной мере тормозящим развитие творческих и интеллектуальных способностей ребенка, являются стереотипы в области одаренности. Наиболее типичным заблуждением, которому, подвержены многие родители, является установка «Я не хочу, чтобы мой ребенок был одаренным, пусть лучше он будет нормальным, счастливым ребенком – таким, как все». Родительские страхи основаны на том, что одаренный ребенок ненормальный, не сможет найти места в компании сверстников, будет несчастным, забывая о том, игнорирование или отрицание уникальных способностей ребенка может серьезно помешать нормальному, счастливому детству, осложнить поиски его жизненного пути и самоопределения.

Кроме того, более высокая обучаемость и творческое отношение к процессу обучения многих одаренных детей способствуют их высокой популярности и авторитету в коллективе сверстников. А в тех школах, где обучение является ценностью, такие дети становятся лидерами, «звездами» класса. Поэтому страхи родителей одаренных детей оказываются безосновательными.

Препятствием на пути развития одаренности может являться неразумное, навязчивое вмешательство в творчество ребенка, бестактный контроль и давление родителей, когда их помощь воспринимается как «нарушение границ» личности. Серьезной ошибкой родителей одаренных детей является их неверие в силы талантливого чада, безразличие, пренебрежение к его успехам, неодобрительная оценка творческих попыток ребенка.

Несомненно, что «родительское открытие одаренности собственного Ребенка должно рождать радостное ожидание и готовность решать связанные с этим проблемы, а не обезоруживающую озабоченность, которая стреноживает живость самой важной для растущего человека связи – связи между родителями и детьми» (Н.Б. Шумакова, 2004; с. 127).

Литература

1. Клюева Н.В. Психолог и семья: диагностика, консультации, тренинг. – Ярославль: Академия развития, 2001. – 159с.
2. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 272 с.
3. Шумакова Н.Б. Влияние представлений родителей об обучении на развитие одаренности у детей // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 119-127.

Шимаров Р.С., студент 4 курса
специальность «Социальная работа»
Научный руководитель:
Митичева Т.И., к.п.н.
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Современные семьи, развиваются в условиях качественно новой и противоречивой общественной ситуации. С одной стороны, наблюдается поворот общества к проблемам и нуждам семьи, разрабатываются и реализуются комплексные целевые программы по укреплению и повышению ее значимости в воспитании детей. С другой стороны, наблюдаются процессы, которые приводят к обострению семейных проблем. Это, прежде всего падение жизненного уровня большинства семей, рост числа разводов, отрицательно влияющих на психику детей, увеличение числа неполных и имеющих одного ребенка семей. Значительная часть подростков отдаляется от родителей. Следовательно, в сложных современных условиях детям из таких семей требуется систематическая квалифицированная помощь.

Следуют отметить, что в 2007 году доля детей, родившихся в России у женщин, не состоящих в зарегистрированном браке, составляла 25%, то в 2011 году она превысила 30%. В настоящее время каждая третья семья неполная. Ежегодно, по данным Госкомстата, распадается 500–600 тысяч браков, также образуя неполные семьи, и почти столько же детей в возрасте до 18 лет становятся детьми семей риска.

Вопрос о неполных семьях актуален в современном обществе потому, что в них сосредоточена значительная часть того населения, у которого не сложились естественные, заложенные в самой природе семейно-брачных отношений условия жизни. Это дети, без отца (или матери), взрослые люди, не имеющие собственной семьи и продолжающие жить вместе с родителями. Такое положение не только усложняет большинству из них материальную сторону жизни, но и лишает их полноценной духовной жизни, которую могло бы дать счастливое супружество.

Исследованием социальной работы с неполными семьями занимались

такие авторы: Н. Башкирова, М.П. Ган, С.И. Голод, А.М. Демидов, И.Ф.Дементьева, Н.Е. Ершова, И. Лангмеер, Н.В. Малярова, Е.А. Мухортова, Я.Г. Николаева, Б.С. Павлов, К.Е. Пикхарт, Л.К. Рашитова. Проблемам неполных семей, причинам их формирования посвящены работы О.В.Агеевой, Т.В. Бахуташвили, И.Ф. Дементьевой, Т.А. Гурко, И.Е.Калабихиной, М. Киблицкой, Л.Г. Луняковой, Н.В. Медяной, М.Л.Рубан, О.В. Суворовой, Д.М. Тамоновой и других. В трудах, посвященных неполным семьям, отражаются не только общие проблемы данных семей, но и технологии работы с ними.

Неполной называется семья, которая состоит из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми. Есть категория функционально неполных семей – профессиональные причины заставляют одного из родителей часто отсутствовать в семье.

Выделяют несколько причин формирования неполных семей. За последние годы увеличилось количество неполных семей по причине развода супругов. Наиболее распространенными причинами разводов являются алкоголизм, несхожесть характеров, измена или создание другой семьи, ранние браки. Формированию неполных семей в значительной мере способствует рождение детей вне брака, связанное с изменением моральных норм в области взаимоотношений полов, распространением добрачных связей.

В неполных семьях наблюдаются проблемы различного характера: социально-экономические (материальные трудности), педагогические (нарушение процесса воспитания и социализации детей), медицинские и психологические (дети из неполных семей значительно чаще подвержены острым и хроническим заболеваниям). В связи с этим, необходимо профессионально и компетентно оказывать помощь данной категории семей. Именно в этом состоит задача социального работника. Социальные работники должны использовать самые разнообразные социальные технологии работы.

Ребенок из неполной семьи является наиболее проблематичным и уязвимым в воспитательном плане. Наиболее драматичным свидетельством действия фактора развода на ребенка представляется значительное число детей из неполных семей не желающих быть похожими на кого-либо из родителей. Они пользуются советами своих друзей и подруг, авторитет старших менее значим, наконец, значительная часть детей из неполных семей принимают важные для себя решения самостоятельно, отвергая всех советчиков. Таким образом, можно говорить о феномене массового социального одиночества детей из неполных семей, их невысокой способности строить конструктивные межличностные взаимоотношения. В настоящее время государство, общество не только заинтересовано в социальной поддержке детей из неполных семей, но и организует этот вид помощи, учитывая массовый характер проблем.

Оказание помощи неполным семьям в решении проблем осуществляется

специалистами по социальной работе. Сложность, комплексность проблем определяют необходимость системного подхода к их разрешению, а также использование специалистами самых разнообразных социальных технологий.

Социальная помощь семье и детям в настоящее время – это социальное обслуживание и поддержка членов семьи, попавших в трудную жизненную ситуацию, оказании им комплекса социальных услуг и осуществление их социальной адаптации и реабилитации. Важнейшая задача системы социального обслуживания детей – обеспечение реализации социальных прав и гарантий, решение возникающих проблем посредством предоставления социально-правовых, социально-медицинских, социально-бытовых, социально-педагогических услуг и консультаций.

Социальное обслуживание детей из неполных семей осуществляет разветвленная многоуровневая система, состоящая из органов управления и учреждений государственного и муниципального секторов, учреждений социального обслуживания, созданных общественными, благотворительными, религиозными и другими организациями.

В заметной степени этому способствовала работа по реализации Федеральных законов «Об основах социального обслуживания населения РФ», Указ Президента РФ «О президентской программе «Дети России» от 18 августа 1994 г., постановления Правительства РФ «О предоставлении бесплатного социального обслуживания и платных социальных услуг государственными социальными службами» от 24 июня 1996 г.

Наиболее интенсивно развивается сеть центров экстренной психологической помощи. Эти центры характеризуются многопрофильностью деятельности и комплексных услуг, хотя на сегодня недостаточного удовлетворены потребности в социально-реабилитационных центрах для детей с ограниченными возможностями.

Деятельность специалистов по социальной работе многогранна: в одном случае они проводят консультацию молодых супругов, в другом – совместно с родителями вырабатывают общую линию воспитания подростка, в третьем – решают проблемы неполной или многодетной семьи, в четвёртом – занимаются семейной психотерапией, поддержкой и т.д. В принципе, эти многоплановые контакты социального работника с семьями, порождаемые потребностями совместной деятельности, являются своеобразными формами проявления общих закономерностей социальной работы с семьёй. В свою очередь они обуславливают его социально-педагогические понятия о типах семьи и процессах её социализации, поведении сложных структур и разнообразии культурных систем, а также о собственно личности социального педагога или работника и присущих ему профессиональных качествах.

В настоящее время в РФ сложилось и действует несколько моделей социального обслуживания детей из неполных семей. Используя критерий государственной поддержки и финансирования, их можно классифицировать следующим образом: государственные социальные службы; смешанные

службы; коммерческие службы, работающие самостоятельно или при благотворительных фондах, религиозных и общественных организациях.

Преобладающая модель государственной службы – территориальные центры социальной помощи семье и детям. В отличие от других учреждений социального обслуживания эти центры, имеющие разнообразные направления деятельности и предоставляющие широкий спектр социальных услуг, могут решить своими силами проблемы детей, оказывать помощь в преодолении трудных жизненных ситуаций в различных областях жизни.

Ежегодно перечень государственных услуг утверждает Правительство РФ; он является обязательным для региональных органов власти и может быть расширен за счет финансовых возможностей местных органов власти. Все это еще раз подтверждает сложность и значимость проблем и задач, которые решает система социального обслуживания семьи и детей. Совершенно очевидны и особенности системы: большая номенклатура и масштабность социальных услуг, оказание которых требует большого профессионализма и такта во взаимоотношениях между социальными работниками и детьми, менее всего защищенными, имеющими к тому же различные заболевания и отличающимися асоциальным поведением.

Основная задача работников службы – помочь члену семьи (не зависимо от возраста и социального положения) осознать проблему, которая мешает его нормальной жизнедеятельности, посредством использования методов социально-психологической, социально-педагогической, социально-экономической и других методов социальной работы. Критерием эффективности здесь принято считать степень реабилитации члена семьи, т.е. восстановление его прежних способностей к трудовой деятельности, возвращение его в общество.

Таким образом, социальная работа в неполных семьях должна быть направлена на решение повседневных семейных проблем, укрепление и развитие позитивных семейных отношений, восстановление внутренних ресурсов, стабилизацию достигнутых положительных результатов, социально-экономическом положении и ориентации на реализацию социализирующего потенциала.

Литература

1. Павленок, П.Д. Технологии социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: учебное пособие / П.Д. Павленок. – М.: Дашков и К^{o}, 2004.
2. Панкова, Л.М. Человек и семья: Философский анализ формирования культуры брачно-семейных отношений / Л.М. Панкова – СПб., 2003.
3. Николаева, Я.Г. Воспитание ребенка в неполной семье: организация педагогической и социальной помощи неполным семьям: пособие для психологов и педагогов / Я.Г. Николаева. – М: Владос, 2006
4. Матейчик, З. Некоторые психологические проблемы воспитания детей в неполной семье / З.Матейчик. – М: Прогресс, 1980

Проблемы и перспективы социального служения в России и за рубежом

Акутина С.П., д.п.н.,
профессор кафедры общей педагогики
и педагогики профессионального образования
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ
Akutina A.,
PhD Researcher Catania University, Italia

РАЗВИТИЕ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

THE DEVELOPMENT OF THE CHARITY ACTIVITY IN RUSSIA: PROBLEMS AND PERSPECTIVES

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы развития волонтерства в России и странах Запада как социального феномена, принципы движения добровольцев; цели благотворительной деятельности; виды волонтерской деятельности; роль добровольчества в социализации молодежи; основные направления поддержки и развития добровольчества в современных условиях развития общества.

Abstract: This article discusses the development of the volunteering in Russia and Western countries as a social phenomena, the principles of volunteering activity; the aims of volunteering activity; types of volunteering activity; its role in youths' socialization, the main objects in supporting and developing of the volunteering activity in the modern and constantly changing society.

На сегодняшний момент в стране остро встают проблемы занятости молодежи, граждан работоспособного возраста в малых и моногородах, уровень и качество жизни в которых очень тесно связаны и быстро реагируют на ухудшение экономической ситуации в стране. В «Концепции содействия развитию благотворительной деятельности и добровольчества в Российской Федерации», принятой Правительством Российской Федерации в 2009 году, определена основная цель государственной политики в области содействия развитию добровольчества: активизация потенциала добровольчества как ресурса развития общества.

Волонтерство, как социальный феномен, начало формироваться с момента появления древних человеческих общностей. Во все времена не существовало такого человеческого общества, которому было чуждо понятие добровольной и безвозмездной помощи. Ранее волонтёр (франц. volontaire, от

лат. voluntarius) – лицо, добровольно поступившее на военную службу охотником или вольноопределяющимся. В Германии на волонтерскую службу могли быть зачислены только те добровольцы, которые окончили курсы предпоследнего класса гимназии. Срок службы для них составлял 1 году. Жилье и свое содержание волонтер должен был обеспечить самостоятельно, без помощи государства. Обучение осуществлялось в особых командах. После окончания срока службы волонтеры делились на 3 категории: резервные офицеры (увольнялись в запас унтер-офицерами), унтер-офицеры (увольнялись ефрейторами) и рядовые. В Австро-Венгрии в волонтеры принимали только прошедших курс среднего учебного заведения. Срок службы для волонтеров составлял 1 год. Свое содержание и проживание волонтер должен был осуществлять за счет своих личных средств, однако, если волонтер не мог содержать себя сам, то он переводился на казенное обеспечение и обязан был жить в казарме. Во Франции в волонтеры могли принять любого желающего, если он окончил курс среднего учебного заведения или выдержал экзамен, определяемый министерской программой комплектования рядов армии волонтерами. Срок службы для волонтеров, которые окончили среднее учебное заведение составлял 1 год, срок службы для вступивших в ряды добровольцев по программе министерства составлял полный срок обучения. Человек, пожелавший стать волонтером, должен был внести 1500 франков, после этого волонтер принимался на казенное содержание. В Италии в волонтеры принимали всех, способных заплатить за обучение 1200-1600 франков и сдавших специальный экзамен. Срок обучения волонтера составлял 1 год. По прошествии срока обучения волонтеры сдавали экзамен. Те волонтеры, которые не сдали экзамен оставались на дополнительный срок обучения. Волонтеры, сдавшие экзамен, могли уволиться в запас в звании капрала (младшего унтер-офицера). Звание сержанта волонтер мог получить только в военное время, если перед уходом в запас выдержал особый экзамен.

В современном мире понятие «волонтер» приобрело несколько другой смысл. Сейчас волонтерство – добровольная деятельность, осуществляемая бесплатно, как в государственных, так и в частных организациях медицинской, образовательной сферы или социального обслуживания. Определение, которое дает ООН, подразумевает под добровольческой деятельностью форму социального служения, осуществляемую по свободному волеизъявлению граждан, направленную на бескорыстное оказание социально значимых услуг на местном, национальном или международном уровнях, способствующую личностному росту и развитию выполняющих эту деятельность граждан (добровольцев).

Международная Ассоциация Добровольческих Усилий (IAVE) призывает лидеров и волонтеров всех секторов во всем мире пропагандировать и поддерживать эффективное добровольчество, доступное всем, как символ солидарности всех наций, и призывает всех членов всемирного сообщества изучать, обсуждать проблемы добровольчества.

О необходимости развития добровольчества на территории РФ подчеркивал на пленарном заседании IV Всероссийского студенческого форума 1 ноября 2011 г. в Барнауле Д.А. Медведев. Он отметил значение добровольческой деятельности в жизни общества, развития и поддержки добровольческих центров при ВУЗах, о необходимости внесения в законодательство изменений, посвященных добровольчеству и волонтерству.

Во Всеобщей декларации добровольчества, принятой на XVI Всемирной конференции Международной Ассоциации добровольческих усилий отмечено, что: «Добровольчество – фундамент гражданского общества. Оно воплощает в жизнь устремление человечества к достижению мира, свободы, безопасности, справедливости и реализации возможностей для всех людей. Добровольчество – будь это индивидуальное или коллективное действие, это способ, посредством которого в обществе поддерживаются и усиливаются человеческие ценности, забота о ближнем и служение людям».

Основные принципы движения добровольцев:

- признание права на объединение людей независимо от пола, веры, социального положения, физических особенностей, материального положения;
- уважение достоинства и культуры всех людей. «Уважать – это значит утруждать себя для другого», – подчёркивал ещё в XVII веке учёный, физик, математик, философ Паскаль;
- оказание взаимной помощи, безвозмездных услуг;
- принцип созидания, а не только потребления;
- признание равных важностей личных и коллективных потребностей;
- стимулирование чувства ответственности, поощрение семейной коллективной солидарности;
- личное совершенствование, выявление способностей, развитие инициативы и творчества.

Как и во многих других странах, в России добровольческое движение осуществляется в своем большинстве через деятельность некоммерческих, благотворительных и социальных организаций, охватывающих своей деятельностью практически все социально значимые сферы жизни общества (поддержка социально уязвимых групп населения, повышение занятости, борьба с алкоголизмом и наркоманией, преступностью, ВИЧ инфекциями, детской беспризорностью и др., защита прав и интересов граждан, решение экологических проблем и т.д.).

В статье 2 Федерального закона о благотворительной деятельности и благотворительных организациях, четко прописаны цели благотворительной деятельности:

- социальная поддержка и защита граждан, включая улучшение материального положения малообеспеченных, социальную реабилитацию безработных, инвалидов и иных лиц, которые в силу своих физических или интеллектуальных особенностей, иных обстоятельств не способны самостоятельно реализовать свои права и законные интересы;

– подготовка населения к преодолению последствий стихийных бедствий, экологических, промышленных или иных катастроф, к предотвращению несчастных случаев;

– оказание помощи пострадавшим в результате стихийных бедствий, экологических, промышленных или иных катастроф, социальных, национальных, религиозных конфликтов, жертвам репрессий, беженцам и вынужденным переселенцам;

– содействие укреплению мира, дружбы и согласия между народами, предотвращению социальных, национальных, религиозных конфликтов; укреплению престижа и роли семьи в обществе; защите материнства, детства и отцовства; деятельность в сфере образования, науки, культуры, искусства, просвещения, духовному развитию личности; в сфере профилактики и охраны здоровья граждан, а также пропаганды здорового образа жизни, улучшения морально-психологического состояния граждан; в сфере физической культуры и массового спорта; охраны окружающей среды и защиты животных; охраны и должного содержания зданий, объектов и территорий, имеющих историческое, культовое, культурное или природоохранное значение, и мест захоронения; подготовки населения в области защиты от чрезвычайных ситуаций, пропаганды знаний в области защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций и обеспечения пожарной безопасности; социальной реабилитации детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, безнадзорных детей, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации; оказания бесплатной юридической помощи и правового просвещения населения; содействия добровольческой деятельности; участия в деятельности по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних; содействия развитию научно-технического, художественного творчества детей и молодежи; содействия патриотическому, духовно-нравственному воспитанию детей и молодежи; поддержки общественно значимых молодежных инициатив, проектов, детского и молодежного движения, детских и молодежных организаций; содействия деятельности по производству и (или) распространению социальной рекламы; содействия профилактике социально опасных форм поведения граждан (ФЗ о благотворительной деятельности и благотворительных организациях).

В настоящее время в трудах ученых Г.П. Бодренковой, Л.В. Болотовой, Л.К. Ивановой, В.В. Митрофаненко, Н.С. Моровой, Н.В. Падеро, А.А. Сафиной и др. выделяется огромное количество видов добровольческой (волонтерской) деятельности. Наиболее значимыми из них являются следующие виды:

- Досуговая деятельность (организация свободного времени детей, подростков и молодежи);
- Социально-психологическая поддержка (молодежные психологические службы);
- Профилактика здорового и безопасного образа жизни;

- Педагогическое сопровождение и поддержка детей и подростков;
- Социальное патронирование детских домов, приютов; пожилых граждан и инвалидов;
- Экологическая защита;
- Интеллектуальное развитие (организация и проведение интеллектуальных конкурсов);
- Творческое развитие (организация творческих мероприятий, конкурсов, праздников);
- Медицинская помощь (службы милосердия в больницах);
- Спортивная, туристическая и военная подготовка;
- Реставрационная деятельность (помощь в реставрационных работах);
- Экскурсионно-паломническая деятельность (организация экскурсий);
- Волонтерская деятельность в трудовых лагерях и бригадах;
- Волонтерская помощь в возрождении традиционных народных ремесел;
- Социальное краеведение;
- Работа в местных муниципалитетах;
- Участие в выполнении специальных работ (пожаротушение, поисково-спасательные работы, участие в обеспечении общественного порядка) (Акутина С.П., 2012).

Также ученые (Ю.В. Паршина, Т.А. Садчикова и др.) выделяют: длительное и краткосрочное волонтерство; местное, международное, виртуальное, волонтерство по принципу прямого общения; подростковое, студенческое, семейное волонтерство; ICT, музейное, корпоративное волонтерство; волонтеры, приобретающие опыт работы (Паршина Ю.В., 2011).

Существует несколько направлений волонтёрской деятельности: воздействие на материальные, моральные, национальные, семейные и другие интересы и потребности; влияние на уровень культуры, организацию досуга; организация трудовой занятости, профориентационной работы; формирование нового образа жизни, повышение уровня правовой культуры, защита прав человека; формирование активной жизненной позиции, развитие инициативы, укрепление и развитие демократических норм жизни; воспитание любви и уважения к Родине, обучение основам взаимопонимания, уважения к своей национальной и другим культурам.

Основными сферами волонтерства, выделенные В.Г. Бочаровой, И.Е. Городецкой, Н.В. Дементьевой, Г.В. Ермоленко, Р.М. Куличенко, Н.Ю Слабжаниным, К.В. Эйриха, являются: социальная работа, спорт, политика, досуг, охрана окружающей среды, предотвращение преступности, защита животных, помощь развивающимся странам. Основные виды деятельности волонтеров – это сбор средств, работа в комиссиях и комитетах, преподавание и обучение, работа в религиозных общинах, в социальной сфере.

Волонтерство – перспективное, позитивно мотивированное и хорошо

себя зарекомендовавшее средство решения проблемы социализации молодого поколения, включения его в общественную жизнь с самого раннего возраста. Волонтёрство позволяет заложить в юном поколении основы для формирования человеческих начал, качеств, превращающих безликое население в живых и чувствующих людей, в активных, мыслящих граждан своей страны.

Мы согласны с мнением ученых Е.С. Азаровой, Е.В. Акимовой, О.В. Лишина, С.В. Тетерского, В.С. Третьяковой, А.Л. Уманского, А.С. Чернышева, Т.Т. Щелиной, М.С. Яницкого и др. в том, что волонтерская деятельность сегодня не только может помочь решить многие социальные проблемы общества, но и способствовать успешной социализации молодежи, формированию у них активной жизненной позиции.

В ряде регионов накоплен позитивный опыт создания условий для активного добровольного участия граждан в практической общественно полезной добровольческой деятельности через разработку и принятие региональных или муниципальных программ поддержки добровольчества. Вместе с тем, подобных положительных примеров пока очень немного, в большинстве регионов страны добровольческий ресурс не востребован вообще или же используется недостаточно эффективно. Данная проблемная ситуация во многом является следствием несформированности инфраструктуры поддержки и развития добровольчества, включая недостаточность методической базы и, соответственно, недостаточность профессиональных знаний и навыков специалистов, работающих в сфере добровольчества, разрозненность подходов, применяемых при обучении специалистов и добровольцев, несовершенство нормативной правовой базы в сфере добровольческой деятельности. К числу важнейших проблем, требующих решения относятся также: неразвитость общего информационного и интерактивного пространства для взаимного обучения и обмена опытом; слабая информированность молодежи о возможности участия в добровольческой деятельности. Для решения данной проблемы назрела необходимость в разработке и реализации системы мер и механизмов по обеспечению поддержки и развития добровольчества. К числу основных направлений поддержки и развития добровольчества мы относим:

- развитие молодежного добровольчества, молодежных добровольческих программ, программ семейного и корпоративного добровольчества;
- совершенствование и развитие системы профессиональной подготовки кадров в сфере добровольческой деятельности;
- формирование механизмов продвижения и популяризации ценностей и практики добровольчества в обществе, в том числе механизмов поощрения участников добровольческой деятельности, чей опыт по конкретным направлениям развития добровольчества признается лучшим;
- создание экономических (финансовых) условий обеспечения поддержки и развития добровольчества через бюджетное финансирование, привлечения внебюджетных источников, пожертвований граждан и организаций;

- расширение условий доступа молодежи к добровольческой деятельности, предоставления разнообразных возможностей добровольческой работы потенциальным добровольцам, желающим в ней участвовать (обеспечение доступа к информации о проблемах общества, создание необходимых условий для более эффективного участия граждан и организаций в решении социально значимых проблем).

Таким образом, реализация данных мер обеспечит выход на новый качественный и количественный уровень вовлеченности молодежи, граждан всех возрастов – жителей территорий в социально значимую добровольческую деятельность.

Литература

1. Акутина, С.П. Подготовка будущих волонтеров через проектную деятельность в условиях вуза. – Инновационная деятельность в системе образования. Часть IY. Монография / науч. Ред. И.А. Рудакова. – М.: Изд-во «Перо», 2012. – 195 с.; авт. 162-190.
2. Акутина С.П. Феномен волонтерского движения в контексте профессионального самоопределения студентов// Современные исследования социальных проблем, 2012. – № 9. URL: http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/9/akutina.pdf
3. Концепция содействия развитию благотворительной деятельности и добровольчества в Российской Федерации, одобренная распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 июля 2009 г. № 1054-р.
4. Паршина, Ю.В. Нравственное становление старшего подростка в волонтерской деятельности: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. – Воронеж, 2011. – 184 с.
5. Федеральный закон № 135 «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях». [Электронный ресурс] / http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW; n=108360

Калиниченко К.И., студентка Калифорнийского университета UCLA,
675 Вествуд Плаза, Лос-Анжелес, Калифорния, 90024, США
Kalinichenko K.I., the University of California, Los Angeles (UCLA),
(675 Westwood Plaza Los Angeles, CA 90024, USA)

AMERICAN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АМЕРИКЕ

While characterized by great diversity, American institutions of higher education are classified in general as follows:

A. Undergraduate study

Community and Junior Colleges: provide a two-year course beyond high school or secondary school. Courses are either “Terminal”, leading to employment, or “Academic”, preparing the student for transfer to a four-year college or university where he/she will complete his/her education. Graduates of junior colleges are

usually awarded an Associate in Arts (A.A.) or Associate in Sciences (A.S.) degree.

A Technical Institute: offers a two- or three-year course of training for a semi-professional occupation, such as that of a dental, engineering or medical technician.

Terminal Occupational Education: offers one to three years of study beyond secondary level intended to prepare the student for immediate employment. Technical programs, also known as "Vocational" and "Organized Occupational" studies, do not prepare a student to continue higher education at a regular four-year college or university.

Liberal Arts College or University: offers a university education combining natural and social sciences as well as humanistic studies. The term "college" is often used where undergraduate study is concerned. The college may be part of a university which also has graduate and professional schools, or it may be an independent institution offering a Bachelor's degree program, with little if any instruction at the graduate level. (Thus Harvard College is the undergraduate division of Harvard University; Vassar College, Amherst College and Sarah Lawrence College are examples of independent colleges, also called liberal arts colleges). The academic status of an independent liberal arts college may be just as high as a college which is part of a university.

Fine Arts and Music are often taught in the colleges and universities described above, but may also be available in specialized academies, schools and conservatories. See Directories at the Advising Center for information.

The Bachelor's Degree: Four years of undergraduate study lead to a Bachelor's degree in Liberal Arts or in Science, a B.A. or B.S. degree, and qualify the graduate to apply for admission to a graduate school. The Bachelor of Arts (B.A.) or Bachelor of Science (B.S.) degree is awarded on successful completion of a specified number of courses or units and the full degree requirement is usually stated as being 120 credits (about 4O courses) for institutions operating on a semester system, and 180 credits for a quarterly calendar. A Bachelor's degree program is designed to last four years, the first year being called Freshman year, the second Sophomore, the third Junior, and the fourth Senior. Courses in the first two years are referred to as "lower division" courses and in the last two years as "upper division" courses.

Many institutions have experimented with a wide variety of amendments to the structure of their degrees in recent years. Nevertheless, the original pattern usually survives in some form and consists of:

•General basic courses sometimes called "core courses"or "distribution requirements," which must be taken by all students, usually during their first two years. These comprise about a third of the degree and they include subjects such as English, a foreign language, a natural science, social science and mathematics.

•Courses in which a student wishes to "major", i.e. specialize, which are mostly taken in the last two years and usually amount to a quarter or more of the total degree requirements.

•"Elective courses" which the student chooses from any field.

Students from other countries do not necessarily enter an American college or university as freshmen (first-year students). They may be admitted by the college at

a higher level or receive advanced standing, mainly through placement tests. Each college or university in the United States determines for itself the level of entry for each student. Students may sometimes complete a Bachelor's degree in less than four years by (a) receiving credits for pre-college work (i.e. the European Baccalaurate) or (b) taking courses during the summer.

B. Graduate study

Graduate and Professional Schools: Provide post-university study leading to the Master's or doctoral degree.

1. The Master's Degree

The M.A., M.S., M.B.A. and other professional Master's degrees require a minimum of one academic year. More often 18 months or two years are needed. Although requirements for advanced degrees vary far more than for the Bachelor's degree, some number of course credits is always required. The Master's degree will usually require a minimum of about 30 credits up to a maximum of 60 credits, and an average grade of "B."

2. The Doctorate Degree

The Doctorate Degree covers many fields of specialization and requires a minimum of three to four years of study beyond the Bachelor's degree; two to four years of study after the Master's degree. Most graduate schools do not require that a student fulfill the specific requirements for the Master's degree before becoming a candidate for the Doctor's degree, although many students find it desirable to do so. Doctorates in Education, Science and Law are sometimes labeled Ed.D., Sc.D., Jur.D., but most doctorates are known as Ph.D. (Doctor of Philosophy) degrees.

To obtain a Ph.D. degree or other doctorate the university generally requires that a student:

1.Earn a certain number of credits in a required distribution of courses.

2.Maintain an average grade of B.

3.Pass a qualifying comprehensive examination after completion of the required courses.

4.Pass examinations in one or more foreign languages.

5.Present and defend a thesis which is the result of original research.

6.Pass an oral examination.

For detailed information about American degrees, consult individual university catalogs or subject reference books in the Advising Center.

C. Non-degree students

Students wishing to take courses without enrolling for a degree may apply to register as "special students". Colleges and universities are increasingly reluctant to accept "special students", unless they are enrolled for a degree in some other institution and are seeking instruction which is not available in the other institution. Non-degree students do not have access to all the facilities that degree students are able to use, such as limited access to library and computer facilities, and often there is a limitation on the number of credits they can take.

D. Professional training

Training for many professions may only be taken as postgraduate study. Thus a

law degree takes three years after completion of a four-year Bachelor's degree; medicine takes four years after a Bachelor's degree, and social work two. In other professional fields such as dentistry, veterinary medicine and architecture, four years of general college work is usually required before admission to the four-year professional program.

Accreditation

If one decides to study in the United States, one should always choose an institution which is "accredited." An institution is accredited provided that its program of study, professors, and academic facilities meet the minimum standards established by an agency recognized by the Council on Postsecondary Accreditation and by the U.S. Department of Education. Accreditation by a regional agency, such as the Middle States Association of Colleges and Secondary Schools or the New England Association of Colleges and Secondary Schools, applies to the institution as a whole and may be awarded for up to four different levels: Associate degree; Bachelor's degree; Master's degree and Doctorate. Accreditation by a professional agency applies only to the relevant school or department; e.g., engineering schools are accredited by the Accreditation Board for Engineering and Technology. Foreign students should not enroll in degree courses in institutions or departments which are not accredited.

Growing anxiety about higher education in America

In worldwide rankings more than half of the top 100 universities, and eight of the top ten, are American. The scientific output of American institutions is unparalleled. They produce most of the world's Nobel laureates and scientific papers. Moreover college graduates, on average, still earn far more and receive better benefits than those who do not have a degree.

Nonetheless, there is growing anxiety in America about higher education. A degree has always been considered the key to a good job. But rising fees and increasing student debt, combined with shrinking financial and educational returns, are undermining at least the perception that university is a good investment.

Concern springs from a number of things: steep rises in fees, increases in the levels of debt of both students and universities, and the declining quality of graduates. Start with the fees. The cost of university per student has risen by almost five times the rate of inflation since 1983, making it less affordable and increasing the amount of debt a student must take on. Between 2001 and 2010 the cost of a university education soared from 23% of median annual earnings to 38%; in consequence, debt per student has doubled in the past 15 years. Two-thirds of graduates now take out loans. Those who earned bachelor's degrees in 2011 graduated with an average of $26,000 in debt, according to the Project on Student Debt, a non-profit group.

More debt means more risk, and graduation is far from certain; the chances of an American student completing a four-year degree within six years stand at only around 57%. This is poor by international standards: Australia and Britain, for instance, both do much better.

Despite so many fat years, universities have done little until recently to

improve the courses they offer. University spending is driven by the need to compete in university league tables that tend to rank almost everything about a university except the (hard-to-measure) quality of the graduates it produces.

Universities cannot look to government to come to the rescue. States have already cut back dramatically on the amount of financial aid they give universities. Barack Obama has made it clear that he is unhappy about rising tuition fees, and threatens universities with aid cuts if they rise any further.

Мурахтанова Е.Е., магистрант 2 курса
направление «Психолого-педагогическое образование»
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В РОССИИ

Интерес к проблематике, связанной с социальным образованием молодой семьи неслучаен. Благополучие, социальная активность, психологическая и духовно-нравственная атмосфера молодой семьи зависят от множества факторов, условий и закономерностей, тех специфических обстоятельств, в которых семья формируется, живет и функционирует. Среди этих обстоятельств, в первую очередь, необходимо выделить особенности социализации, уровень образования и культуры членов семьи, ценности и традиции, которых они придерживаются, на которые ориентируются в своей жизни. Немаловажно и то, где проживают молодые люди, их материальное положение, социальная принадлежность. От всех этих параметров во многом зависит способность семьи к становлению и развитию, характер отношений и общения её членов.

Несомненно, общество и государство в последние десятилетия стало уделять серьёзное внимание молодой семье. Этот интерес косвенно или прямо находит своё отражение в таких нормативно-правовых документах как: Семейный кодекс РФ; Кодекс о браке и семье; Жилищный кодекс; Гражданский кодекс; Указ президента РФ от 14 мая 1996 г. / №712 «Об основных направлениях государственной семейной политики»; Федеральный закон от 16.07.1998 г. / №102 – федеральный закон «Об ипотеке»; Постановление правительства РФ «Об утверждении правил предоставления молодым семьям субсидий на приобретение жилья в рамках реализации программы «Обеспечение жильем молодых семей» федеральной целевой программы «Жилище» на 2002–2010гг.; Федеральный закон «О молодежной политике»; Концепция Федерального закона «Об основах государственной поддержки семьи в Российской Федерации» 2004 г.; Концепция разработки федерального закона «Об основах государственной поддержки семьи в Российской Федерации» 14.02.05 г.; Целевая программа «Жилище» 2006 г.; Федеральный закон РФ от 28 июля 2006 г. «Доступное жилье для молодой семьи» и др. (подробно см. Приложение 1).

Созданная в стране система работы с родителями, профилактическая по своей сути, практически исчезла вместе с распадом СССР. Современная же система социальной и социально-педагогической помощи направлена, скорее на устранение уже возникших проблем, нежели на их профилактику. Из многочисленных бесед с социальными педагогами, нам известно, что они «задыхаются», решая, в основном материальные и правовые проблемы неблагополучных детей, семей, «бегая по инстанциям» в поисках нужных справок, документов и пр.

В этих условиях, идея создания единой всеобъемлющей системы помощи молодым семьям, в частности психолого-педагогической, становится актуальной как никогда. Проводимые в настоящее время исследования убедительно показывают, что современные родители, воспитывая детей, все больше нуждаются в помощи специалистов. Исследователи убеждены, что инструкции и консультации нужны не только родителям детей неблагополучных семей или семей групп риска. Они необходимы каждой семье на определенном этапе ее развития в силу ее внутренних потребностей и растущих требований общества к семье как социальному институту. Педагогическая помощь необходима и благополучным семьям, в связи с тем, что растущие потребности общества предъявляют к семье все новые и новые требования [7].

Пристальное внимание уделяет в последние десятилетия молодёжной семейной проблематике и наука. Проблемы становления и развития молодой семьи исследуют в своих работах: Артамонова Е.И., Басов Н.Ф., Бочарова В.Г., Дементьева И.Ф.; Меньшутин В.П., Мустаева Ф.А., Краснова М.Н.; Куликова Т.А.; Шнейдер Л.Б.; Ястребова И.О. и многие другие. Исследователи единодушны во мнении, что на жизненном пути молодой семье приходится сталкиваться с многочисленными проблемами и трудностями, многие из которых она не в состоянии решить самостоятельно.

В этой связи возникла, обсуждается и реализуется идея создания различных служб для молодой семьи. В.Г. Бочарова, например, считает, что характерной чертой службы семьи является нацеленность на устранение помех, препятствующих нормальной жизни и гармоничному развитию молодой семьи.

Несмотря на то, в нашей стране был накоплен немалый опыт педагогического просвещения родителей («школы матерей», «университеты педагогических знаний», «родительский всеобуч» и др.), исследователи отмечают, что существовал целый ряд недостатков советской системы педагогического родительского всеобуча.

Например, содержание предлагаемых родителям программ нередко было излишне политизировано. В общении педагогов с родителями доминировал назидательный тон и наставления. Вместо советов и рекомендаций к родителям предъявлялись требования. Все это, безусловно, отталкивало родителей, что в итоге привело к тому, что образовательные учреждения и семья занимались воспитанием детей, фактически не

взаимодействуя друг с другом.

В связи с перестройкой системы воспитания и образования, появляются нетрадиционные формы работы с родителями, основанные на сотрудничестве и взаимодействии педагогов и родителей. В качестве примера можно привести семейные клубы, в которых молодых родителей объединяет общая проблема и совместные поиски оптимальных форм помощи ребенку. Значительным подспорьем в работе клубов является библиотека специальной литературы по проблемам воспитания, обучения и развития детей. Учитывая занятость современных родителей, используются и такие нетрадиционные формы общения с семьей, как «Родительская почта» и «Телефон доверия». Еще одной нетрадиционной формой взаимодействия с семьей являются и библиотеки игр, (игротеки) [4], в процессе освоения которых происходит непосредственное игровое общение родителя и ребенка, обретаются навыки социального взаимодействия.

Сегодня специалист может взять «на вооружение» такие формы работы с молодой семьёй как посещение семьи ребенка, которое позволяет установить контакт с родителями, самим ребенком, выяснить условия его воспитания; индивидуальные и групповые беседы и консультации; семинары-практикумы, дающие возможность рассказать о способах и приемах обучения и показать их; групповые или общие родительские собрания, часть которых может быть посвящено обсуждению семейного опыта воспитания детей; родительские конференции, основной целью которых является обмен опытом семейного воспитания и др.

В последние годы отечественная наука говорит о приоритете семьи в воспитании ребенка. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 №3266-1 (в редакции ФЗ от 06.07.06 №104-ФЗ) впервые за многие десятилетия признал, что «родители являются первыми педагогами своих детей. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем детском возрасте». В свою очередь практические работники ищут новые, нетрадиционные формы сотрудничества с родителями, основанные на принципе единства воспитательных воздействий.

Но нам видится, что специалист по работе с молодой семьёй не должен «сбрасывать со счетов» и предшествующий опыт по осмыслению проблемы воспитания (обучения, просвещения) родителей. Предлагаем рассмотреть несколько традиционных российских моделей воспитания родителей:

1.Модель родительского всеобуча и подготовки молодежи к семейной жизни.
2. Модель родительско-детских отношений[2].
3. Модель «Сознательное родительство».
4. Модель (лаборатория) «Нравственная психология и педагогика».
5. Модель «Семейной педагогики Любви и Свободы»[1].
6. Модель «Православное семейное воспитание».
7. Модель «Дородового воспитания» («Пренатального воспитания») разработана известным педиатром, профессором М.Л. Лазаревым[6].
8. Модель «Эффективный родитель»[3].

Г.К. Селевко рассматривает семейное воспитание с «технологической» точки зрения. Он отмечает, что особенностями семейного воспитания являются его стихийный, спонтанный характер; латентный характер целей; натурализм педагогических средств; адаптивность; направленность на поведенческие ориентиры; многоплановость и др. [5]

Таким образом, проблема организации работы с родителями и семейного воспитания детей в разных моделях, у разных авторов приобретает различное звучание. При этом, в одних случаях, на первом месте может быть личность ребенка, в других – родителя. Напомним, что в основе новой государственной концепции взаимодействия семьи и образовательного учреждения лежит идея о том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а все другие социальные институты призваны помочь, поддержать, направить, дополнить их воспитательную деятельность.

Литература

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. Педагогика Любви и свободы. – М.: Аргументы и факты, 1993.
2. Важнина В. А., Нетрадиционные формы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей // http://ivalex.vistcom.ru/metod8.htm
3. Лучшие российские программы для семьи: сборник программ – призеров: Третьего национального конкурса "Лучшие российские программы для семьи". Составитель: С.А. Байкин. Под общ. редакцией С.А. Байкина – М.: НП «Независимый институт семьи и демографии», 2008.
4. Рыбак Е.В. Коммуникативная игра как технология социально-групповой работы с детьми и молодой семьёй / В кн.: Социальная работа: история и современность (региональный аспект): коллективная монография / Под ред. проф. Р.И. Даниловой. – Архангельск: «Правда Севера», 2007.
5. Селевко Г.К. Социально-воспитательные технологии. – М.: НИИ воспитательные технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2005.
6. Сонатал. Методические рекомендации. / Под ред. Филлиповой В.С. – Соликамск: Центр медицинской профилактики. Клиника планирования семьи, 1999.
7. Хамяляйнен Ю. Воспитание родителей: концепции, направления и перспективы: Пер. с фин.: Кн. Для воспитателей дет. сада и родителей. – М.: Просвещение, 1993.

Психолого-социальная работа в образовании

Александрова Е.В., магистрант 3 курс
направления «Педагогика»
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Информационные технологии, это не только и не столько компьютеры и их программное обеспечение. Под ИКТ подразумевается использование компьютера, Интернета, телевизора, видео, DVD, CD, мультимедиа, аудиовизуального оборудования, то есть всего того, что может представлять широкие возможности для коммуникации. Под информационной технологией понимается процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления (информационного продукта). Информационные образовательные технологии позволяют наполнить образовательный процесс с использованием новейших средств мультимедиа, включая гипертекстовые и гипермедиа-ссылки, графики, картинки, анимацию, фрагменты видеофильмов и звуковое сопровождение. Поэтому можно предположить, что использование информационных технологий в процессе обучения будет способствовать активизации мышления, восприятия и познавательной активности учащихся. В процессе занятий детей на компьютерах улучшаются их память и внимание. Дети в раннем возрасте обладают непроизвольным вниманием, то есть они не могут осознанно стараться запомнить тот или иной материал. И если только материал является ярким и значимым, ребенок непроизвольно обращает на него внимание. И здесь компьютер просто незаменим, так как передает информацию в привлекательной для ребенка форме, что не только ускоряет запоминание содержания, но и делает его осмысленным и долговременным.

Применение компьютерной техники позволяет сделать урок привлекательным и по-настоящему современным, решать познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность. Именно в младших классах, необходимо и целесообразно использование ИКТ в различных видах образовательной деятельности.

Уроки в младших классах имеют свою специфику, они должны быть эмоциональными, яркими, с привлечением большого иллюстративного материала, с использованием звуковых и видеозаписей. Все это может обеспечить нам компьютерная техника с её мультимедийными

возможностями. При этом компьютер должен только дополнять учителя, а не заменять его. Применение информационной техники показало, что по сравнению с традиционными формами обучения школьников, компьютерные технологии обладают рядом преимуществ и соответствуют возрастным особенностям детей младшего школьного возраста: предъявление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает у детей огромный интерес; компьютер несет в себе образный тип информации, понятный школьникам, учитывая наглядно-образное мышление детей младшего школьного возраста, одновременно используется графическая, текстовая, аудиовизуальная информация; наглядный материал, используемый в презентациях, слайд-шоу, дает возможность учителю выстроить объяснение на уроках логично, научно, при этом включаются три вида памяти детей: зрительная, слуховая, моторная; презентация дает возможность рассмотреть сложный материал поэтапно, обратиться не только к текущему материалу, но и повторить текущую тему, также можно более детально остановиться на вопросах, вызывающих затруднения; движения, звук, мультипликация надолго привлекает внимание ребенка и способствует повышению интереса детей к изучаемому материалу; использование анимации и вставки видеофрагментов дает возможность показать динамические процессы; компьютер обладает стимулом познавательной активности детей, такие уроки побуждают детей к поисковой и познавательной деятельности; использование разного рода слайд-шоу и видеофрагментов позволяет показать детям те моменты из окружающего мира, наблюдение которых непосредственно вызывает затруднения, задача схем и моделей – наглядно представить процессы в неживой природе, такие как смена времен года, круговорот воды, вращение планет вокруг Солнца и др.; высокая динамика урока способствует эффективному усвоению материала, развитию памяти, воображения, творчества детей.

При создании единой базы методических и демонстрационных материалов для обучения у педагога появляется больше свободного времени. Предъявление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает у детей огромный интерес.

В тоже время в результате работы по внедрению ИКТ в образовательный процесс, педагоги могут столкнуться со следующими проблемами:

- Нередко происходит перенасыщение занятия анимацией, слайдами.
- Не каждый педагог обладает квалификацией для работы с компьютером.
- Недостаточная оснащенность школьных учреждений современной технической аппаратурой.
- Высокая цена на мультимедийное оборудование.
- Недостаток специальных помещений.

Признавая, что компьютер – новое мощное средство для интеллектуального развития детей, необходимо помнить, что его использование в учебно-образовательных целях, требует тщательной организации как самих уроков, так и всего режима в целом в соответствии с

возрастом детей и требованиями Санитарных правил. Для поддержания устойчивого уровня работоспособности и сохранения здоровья большое значение имеют условия, в которых проходят уроки:

- Уроки могут проводиться лишь в присутствии преподавателя, который несёт ответственность за безопасность ребёнка.
- Для проведения таких уроков необходим специальный кабинет.
- Для уменьшения зрительного напряжения важно, чтобы изображение на экране компьютера было четким и контрастным, не имело бликов и отражений рядом стоящих предметов.
- Необходимо также исключить возможность засветки экрана, поскольку это снижает контрастность и яркость изображения. Для защиты от света могут быть использованы легкие шторы или жалюзи.
- Для поддержания оптимального микроклимата необходимо: проветривание и влажная уборка кабинета до и после занятий.
- Нельзя использовать мультимедийные технологии на каждом уроке, так как при подготовке и организации таких уроков от педагога, а также от детей, требуется больше интеллектуальных и эмоциональных усилий, чем при обычной подготовке. Кроме того, при частом использовании ИКТ у детей теряется особый интерес к таким занятиям.

Вывод: Использование информационных технологий помогает учителю повышать мотивацию обучения детей и приводит к целому ряду положительных следствий:

1) обогащает учащихся знаниями в их образно-понятийной целостности и эмоциональной окрашенности;
2) психологически облегчает процесс усвоения материала школьниками;
3) расширяет общий кругозор детей;
4) возрастает уровень использования наглядности на уроке;

Бесспорно, что в современном образовании компьютер не решает всех проблем, он остается всего лишь многофункциональным техническим средством обучения. Не менее важны и современные педагогические технологии и инновации в процессе обучения, которые позволяют не просто “вложить” в каждого обучаемого некий запас знаний, но, в первую очередь, создать условия для проявления познавательной активности учащихся.

Итак, использование средств информационных технологий позволит сделать процесс обучения и развития детей достаточно простым и эффективным, освободит от рутинной ручной работы, откроет новые возможности раннего образования.

Литература

1. Компьютер и образование. – М: АПН СССР, 1991. – 117с.
2. Уваров А.Ю. Компьютерная коммуникация в учебном процессе // Педагогическая информатика, – 1993, – № 1.

Бибикова М.В., магистрант I курса
направление «Психолого-педагогическое образование»
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

С моментом поступления в школу у каждого человека связано самое светлое, трогательное воспоминание. Как правило, дети очень хотят учиться, однако они имеют смутное представление о том, что их ожидает в школе. Ребенок испытывает то радостное нетерпение, то опасение и страх. Поступление в школу вносит большие перемены в жизнь ребенка. Его успешное обучение во многом зависит от того, как он адаптируется к школе.

Начало школьной жизни – серьезное испытание для большинства детей, приходящих в первый класс, связанное с резким изменением всего образа жизни. Они должны привыкнуть к коллективу, к новым требованиям, к повседневным обязанностям, установить контакты со сверстниками и педагогами. Но не все дети готовы к этому. Некоторые первоклассники, даже с высоким уровнем интеллектуального развития, с трудом переносят нагрузку, к которой обязывает школьное обучение.

Школа с первых дней ставит перед ребенком целый ряд задач, требующих мобилизации его интеллектуальных и физических сил. Для детей представляют трудности очень многие стороны учебного процесса. Им сложно высиживать урок в одной и той же позе, сложно не отвлекаться и следить за мыслью учителя, сложно делать все время не то, что хочется, а то, что от них требуют, сложно сдерживать и не выражать вслух свои мысли и эмоции, которые появляются в изобилии. Кроме того, ребята не сразу усваивают новые правила поведения со взрослыми, не сразу признают позицию учителя и устанавливают дистанцию в отношениях с ним и другими взрослыми в школе. У ребенка возникают трудности адаптации к классному коллективу. В этом случае они наиболее выражены у тех детей, кто не имел достаточного опыта пребывания в детских коллективах.

Также возникают трудности, связанные с новым режимом дня. Наиболее значимы они для детей, не посещавших детские дошкольные учреждения. И дело не в том, что таким детям трудно вовремя вставать, а в том, что у них чаще наблюдается отставание в развитии уровня произвольной регуляции поведения, организованности. Поэтому необходимо время, чтобы произошла адаптация к школьному обучению, ребенок привык к новым условиям и научился соответствовать новым требованиям.

Социально-психологическая адаптация представляет собой процесс активного приспособления к новым условиям. И для того, чтобы ребенку быстрее приспособиться к новым школьным условиям, необходимо проявить специальные усилия. Но он вряд ли достигнет успехов без помощи взрослых. Сейчас ему, как никогда, необходимо внимание педагога и забота родителей.

От того, как родители смогут подготовить своего ребенка к школе, от их настойчивости, понимания проблем и задач, которые ставит современная школа, зависят его успехи в учебе. И чем больше ребенок будет знать и уметь, тем более комфортно он будет чувствовать себя в школе.

Дети далеко не с одинаковой успешностью «вживаются» в новые условия жизнедеятельности. В исследовании Г.М. Чуткиной выявлено 3 уровня адаптации детей к школе (Я.Л. Коломинский, 2010).

Высокий уровень адаптации. Первоклассник положительно относится к школе, предъявляемые требования воспринимает адекватно; учебный материал усваивает легко; глубоко и полно овладевает программным материалом; решает усложненные задачи; прилежен, внимательно слушает указания, объяснения учителя; выполняет поручения без внешнего контроля; проявляет большой интерес к самостоятельной учебной работе, готовится ко всем урокам; общественные поручения выполняет охотно и добросовестно; занимает в классе благоприятное статусное положение.

Средний уровень адаптации. Первоклассник положительно относится к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний; понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно; усваивает основное содержание учебных программ, самостоятельно решает типовые задачи; сосредоточен и внимателен при выполнении заданий, поручений, указаний взрослого, но при его контроле; бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем-то для него интересным; готовится к урокам и выполняет домашние задания почти всегда; общественные поручения выполняет добросовестно; дружит со многими одноклассниками.

Низкий уровень адаптации. Первоклассник отрицательно или индифферентно относится к школе; нередки жалобы на нездоровье; доминирует подавленное настроение; наблюдаются нарушения дисциплины; объясняемый учителем материал усваивает фрагментарно; самостоятельная работа с учебником затруднена; при выполнении самостоятельных учебных заданий не проявляет интереса; к урокам готовится нерегулярно, ему необходим постоянный контроль, систематические напоминания и побуждения со стороны учителя и родителей; сохраняет работоспособность и внимание при удлиненных паузах для отдыха; для понимания нового и решения задач по образцу требует значительной учебной помощи учителя и родителей; общественные поручения выполняет под контролем, без особого желания, пассивен; близких друзей не имеет, знает по именам и фамилиям лишь часть одноклассников.

В адаптации ребенка к школе позитивную роль играют факторы социальной микросреды: адекватная самооценка своего положения, правильные методы воспитания в полной семье, отсутствие в ней конфликтных ситуаций, благоприятный статус в группе сверстников, высокий уровень образования родителей, функциональная готовность к обучению в школе, положительный стиль отношения к детям учителя первого класса.

Фигура учителя затмевает собой даже родителей. Поэтому понимание и чуткое отношение учителя поможет в значительной степени смягчить и ускорить процесс адаптации первоклассников к школе. Для этого важно дать детям возможность осознать, каким правилам поведения в школе они должны следовать, почему это важно, кого называют школьниками. При этом имеет смысл предоставить первоклассникам необходимую для знакомства со школьной ситуацией информацию в систематизированном виде, чтобы процесс вхождения в школьную жизнь имел плавный и последовательный характер.

С этой целью учителю можно использовать помимо традиционных уроков адаптационные занятия с первоклассниками. Задачами адаптационных занятий являются: создание условий для обеспечения эмоционального комфорта, чувства защищенности у первоклассников; создание доброжелательной атмосферы в классе; помощь первоклассникам в создании и принятии правил школьной жизни и себя в роли учеников; создание благоприятных условий для знакомства детей друг с другом; организация взаимодействия между детьми как предпосылки формирования навыков учебного сотрудничества; создание предпосылок для групповой сплоченности; знакомство педагога с особенностями детей данного класса (Е.Г. Демидова, 2009).

Дети очень по-разному привыкают к школе. Одни адаптируются уже в течение первой четверти и успешно учатся без ущерба для здоровья. У других детей процесс привыкания к школе затягивается на более длительное время, нередко на весь учебный год. Адаптивный период связан со стрессом, который приводит к ослаблению организма ребенка, повышению риска заболеваний и снижению эффективности обучения. Современные программы мало учитывают этот фактор, и на первоклассников ложится немалая нагрузка. Для того чтобы он с первых шагов в школе не стал отстающим, не начал испытывать отвращение или страх к учебе, родителям нужно создать для ребенка благоприятные условия. Для этого родителям нужно чаще ходить с детьми в кино, театр, музей, зоопарк, парк развлечений, на выставки, вместе читать книги, делать домашние дела, стараться обсуждать все, чем занимались в течение дня, что интересного было в школе. В семье должны соблюдаться педагогические и гигиенические требования.

Для успешной адаптации ребенка к школе родители должны: создавать ребенку условие учиться в спокойном, постоянном месте; установить рациональный режим дня; создать условия для достаточной подвижности ребенка; систематически развивать внимание детей; регламентировать просмотр телепередач; не требовать с ребенка больше его возможностей; не перегружать ученика письменными заданиями; поощрять положительный взгляд на учебу (М.М. Безруких, 2009). Если не соблюдать все эти требования, то у ребенка могут возникнуть трудности в обучении.

Огромную роль в адаптации ребенка к школе и успешности его обучения играет общение. Благодаря общению ребенка с родителями,

учителями, взрослыми, сверстниками происходит его психическое развитие. Только через общение ребенок может почувствовать и понять самого себя, найти свое место в жизни. В начале школьного обучения для ребенка очень важно получить радостные и светлые чувства, связанные с общением. Если ребенок испытывает трудности в налаживании отношений со сверстниками, не может найти друзей, то ему нужна помощь родителей.

В процессе общения ребенок познает интеллектуальную, эмоциональную и поведенческую стороны общения. Для того, чтобы пробудить у ребенка интерес к процессу обучения в школе, родителям необходимо оказать ребенку психологическую поддержку, развивать у него желание учиться, хвалить его за малейшие успехи, настраивать его на успешные результаты. На формирование у ребенка мотивации к успешному обучению огромное влияние оказывает поведение родителей. Они не должны сравнивать успехи своего ребенка с успехами других детей, осуществлять жесткий контроль за успеваемостью, реагировать на неудачи ребенка раздражением и упреками, оставлять без внимания достижения ребенка.

По каким же признакам можно определить адаптировался ли первоклассник к школе?

Во-первых, по его удовлетворенности процессом обучения: нравится ли ему в школе, не испытывает ли он неуверенность и страхи.

Во-вторых, насколько легко ребенок справляется с программой, не испытывает ли он затруднения при обучении.

В-третьих, по степени самостоятельности ребенка при выполнении им учебных заданий, его готовности прибегнуть к помощи взрослого лишь после попыток выполнить задание самому.

В-четвертых, по его удовлетворенности межличностными отношениями с одноклассниками и учителем.

Если учитель и родители будут заинтересованы в том, чтобы первоклассник как можно быстрее и успешнее вошел в школьную жизнь, то и высокий уровень внутренней напряженности ребенка уступит место ощущению эмоционального комфорта.

Таким образом, решение проблемы успешной адаптации ребенка во многом определяется характером взаимодействия школы и семьи.

Литература

1. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь / М.М. Безруких. – М.: Эксмо, 2009. – 464 с.
2. Белякова О.В. 100 лучших игр для подготовки к школе / О.В. Белякова. – 2-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 128 с.
3. Демидова Е.Г. Ребенок идет в школу: Методические рекомендации для родителей. – М.: ЗАО «Росмэн-Пресс», 2009. – 95 с.
4. Коломинский Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – М.: Просвещение, 2010. – 190 с.

5. Пилипко, Н.В. Здравствуй, школа! Адаптационные занятия с первоклашками: Практическая психология учителю / Пилипко Н.В., Громова Т.В., Чибисова М.Ю. – М.: УЦ «Перспектива», 2010. – 262 с.

Букина О.В.,
аспирант кафедры общей и педагогической психологии
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ОЦЕНКА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ БАКАЛАВРОВ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

Повышение эффективности системы научно-исследовательской работы в вузах является важнейшей педагогической задачей, стоящей перед современным высшим образованием. Реализация Концепции развития научно-исследовательской и инновационной деятельности в учреждениях высшего профессионального образования [1] предполагает усиление роли научных исследований. Поэтому в период обучения в вузе у студентов необходимо развивать особые личностные качества, в основе которых – стремление к активному участию в научных исследованиях с целью успешной профессиональной самореализации, что в свою очередь определяет актуальность работы по развитию исследовательской активности студентов.

Структурно-функциональная модель развития исследовательской активности предполагает наличие взаимосвязанных и взаимообуславливающих элементов: подходов, закономерностей и принципов построения, организационной структуры, отражающей цели, этапы, направления, формы, содержание работы, необходимую критериально-оценочную систему, позволяющую определить уровни сформированности, произвести коррекцию и рефлексию. Для построения эффективной модели научно-исследовательской деятельности первоначально необходимо провести исследование по оценке уровня исследовательской активности студентов-бакалавров на разных этапах обучения. Данное исследование направлено на решение следующих задач: дать разноплановую оценку уровней и проследить динамику исследовательской активности студентов 1-2 курсов; выявить наиболее эффективные подходы к развитию исследовательской активности студентов психолого-педагогического направления. В качестве критериев оценки исследовательской активности можно проанализировать когнитивный, мотивационно-ценностный, коммуникативный, деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты. Исследование факторов, влияющих на развитие исследовательской активности бакалавров направления «Психолого-педагогическое образование» целесообразно проводить поэтапно, с постепенным расширением спектра оцениваемых компонентов.

Уровень исследовательской активности студентов первого курса определялся посредством анкетирования, содержащего вопросы, которые

позволяют оценить когнитивный и мотивационно-ценностный компоненты. Для оценки когнитивной составляющей студентам было предложено ответить на ряд вопросов: чем учебная деятельность отличается от научной; какие формы научно-исследовательской работы студентов Вам известны; с какими методами научных исследований Вы знакомы; имеете ли Вы возможность для занятия научно-исследовательской работой. Анализируя полученные результаты можно сделать вывод о том, что большинство студентов не имеют ясного представления о специфике научной деятельности, о формах научно-исследовательской работы в вузе, малознакомы с методами научных исследований, в связи с чем, имеют неопределенное представление о возможностях занятия научно исследовательской работой. Таким образом, можно констатировать, что знания студентов первого курса о научно-исследовательской работе не имеют четкого характера.

Для оценки мотивационно-ценностной составляющей студентам было предложено ответить на следующие вопросы: какие возможности дает человеку занятия научно-исследовательской работой; планируете ли вы заниматься научно-исследовательской работой, научной деятельностью; каковы, на Ваш взгляд, основные мотивы для занятия научной работой; каков, на Ваш взгляд, образ современного ученого. Студенты считают, что занятия научной деятельностью позволяют, прежде всего, повысить самооценку, реализовать себя, расширить круг общения, другими словами, удовлетворить социальные и духовные потребности. Следует отметить, что возможность получения стабильного дохода, приобретения знаний и опыта, возможность сделать вклад в развитие науки как результат занятия научной деятельностью занимает одно из последних мест в ряду других возможностей (Таблица 1).

Таблица 1

Возможности, которые дают занятия наукой в представлениях студентов

Возможности	Показатель, %
Повысить самооценку	19,5
Возможность самореализации	18,3
Расширить круг общения	14,5
Возможность сделать карьеру	11,7
Получить престижную работу	12,1
Возможность получать стабильный доход	8,4
Приобрести опыт, знания	7,7
Занять жизнь чем-нибудь	3,2
Сделать вклад в развитие науки	1,7
Ничего не дает	2,9

Планируют заниматься научно-исследовательской работой только 43% студентов, 35% студентов не определились, 15% респондентов затрудняются ответить, 7% первокурсников не планируют заниматься научной работой.

Анкета для студентов второго курса была содержательно расширена и дополнена вопросами для оценки не только когнитивного и мотивационно-

ценностного, но и коммуникативного и деятельностного критериев. Когнитивный критерий оценивался при анализе ответов на следующие вопросы: какие методы исследований Вы знаете, где Вы о них узнали; насколько дисциплины, изученные на 1 курсе, углубили и расширили Ваши знания; обучают ли вас приемам и навыкам проведения научных исследований; как Вы оцениваете научный уровень преподавания дисциплин; какие формы научно-исследовательской работы Вы знаете, можете ли Вы предложить новые формы организации НИР; получаете ли Вы достаточную информацию о научных мероприятиях, если да, то из каких источников (вузовские СМИ, Интернет, преподаватели, кураторы, студенты). В результате более половины опрошенных (65,7 %) отмечают, что на занятиях в рамках изучаемых дисциплин их знакомят с методами, приемами и навыками проведения научных исследований, 18,4% респондентов ответили, что такого обучения не проводится, затруднились дать ответ на данный вопрос 15,9% опрошенных. Абсолютное большинство студентов (89%) считают, что дисциплины, изученные на первом курсе, достаточно углубили и расширили их знания, научный уровень преподавания дисциплин оценивают как достаточно высокий 91% опрошенных. Практически все студенты (95,6%) знакомы с основными формами организации научно-исследовательской работы. Собственно новые формы организации научно-исследовательской работы предлагаются единичными студентами. Студенты считают достаточным уровень информированности о научных мероприятиях, основными источниками получения информации большинство студентов называют преподавателей (62%), внутривузовские СМИ и локальную сеть вуза (13%) и источники в сети Интернет (11%).

Для анализа мотивационно-ценнстного уровня были предложены следующие вопросы: какие возможности дает студентам занятия наукой, НИР; участвуете ли Вы в научно-исследовательской работе; что стимулирует/или мешает занятиям НИР; насколько Вы заинтересованы выбранной темой курсовой работы; какие меры поощрения студентов за участие в НИР Вы считаете наиболее эффективны? Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что студенты второго курса более нацелены на научную деятельность, положительно оценивают ее возможности. В представлениях студентов второго курса изменились процентные показатели относительно возможностей, которые дают занятия наукой, увеличилась доля студентов, считающих, что занятия наукой позволяют повысить самооценку, расширить круг общения, дают возможность самореализации, приобрести опыт, знания. Практически на том же уровне, по сравнению с первокурсниками остались такие показатели, как возможность сделать карьеру, получить престижную работу, получать стабильный доход, сделать вклад в развитие науки. Минимальная доля студентов не осознает ценности научно-исследовательской деятельности, придерживаясь мнения, что занятия наукой позволяют занять жизнь чем-нибудь или вообще ничего не дают (Таблица 2)

Таблица 2

Возможности, которые дают занятия наукой в представлениях студентов

Возможности	Показатель, %
Повысить самооценку	22,8
Возможность самореализации	19,7
Расширить круг общения	17,6
Возможность сделать карьеру	13,1
Получить престижную работу	12,9
Возможность получать стабильный доход	8,2
Приобрести опыт, знания	9,7
Занять жизнь чем-нибудь	0,2
Сделать вклад в развитие науки	1,7
Ничего не дает	2,9

Около 68% респондентов ответили, что участвуют в научно-исследовательской работе. Ведущими мотивами проведения научных исследований студенты считают возможность расширить и углубить знания (26,8% от общего числа упоминаний), интерес к научной проблеме, которую изучает студент (18,5%), развитие интеллектуальных и творческих способностей (16,5%). Несущественными, по мнению респондентов, причинами, актуализирующими интерес к проведению научных исследований, являются: помощь в овладении своей специальностью (11,5%), требование преподавателей кафедры (10,1%), возможность найти работу после окончания вуза (6,5%), возможность общения со студентами, преподавателями других вузов (3,8%), возможность подзаработать (2,6%), желание сделать карьеру (1,9%), желание поступить в аспирантуру, магистратуру (1,8%), (Таблица 3).

Таблица 3

Мотивы занятия научной работой у студентов

Мотивы	Показатель, %
Помогает расширить и углубить знания	26,8
Интересна научная проблема, которой я занимаюсь	18,5
Развивает интеллектуальные и творческие способности	16,5
Поможет овладеть специальностью	11,5
По требованию преподавателей кафедры	10,1
Поможет найти работу после окончания вуза	6,5
Общение со студентами, преподавателями других вузов	3,8
Дает возможность подзаработать	2,6
Поможет сделать карьеру	1,9
Поможет продолжить образование в магистратуре/ аспирантуре	1,8

Коммуникативный компонент оценивался при анализе ответов на следующие вопросы: удовлетворены ли Вы сотрудничеством с научным руководителем курсовой работы; вовлекают ли Вас преподаватели в НИР; какова на Ваш взгляд роль преподавателя в осуществлении НИРС. В целом, большинство студентов (68%) полностью удовлетворены сотрудничеством с научным руководителем курсовой работы, считают этот показатель

неудовлетворительным только 7% опрошенных. По мнению абсолютного большинства студентов (79%), вовлекать и играть ведущую роль в осуществлении научно-исследовательской работы должны преподаватели.

Для оценки деятельностного компонента студентам было предложено ответить на следующие вопросы: в каких формах НИР вы принимаете участие; как Вы можете оценить степень своей вовлеченности в НИР; какие условия могли бы стимулировать Вас к занятию научно-исследовательской работой. Студенты отметили свое участие как в учебных, так и во внеучебных формах НИР: подготовка докладов, рефератов, написание курсовых работ, работа научных кружков, участие в конференциях, студенческих олимпиадах. Степень вовлеченности в НИР оценивается студентами следующим образом: 65% студентов считают свою вовлеченность в НИР достаточной, 28% – средней,7% студентов отметили низкую вовлеченность в НИР.

К числу наиболее продуктивных способов решения проблемы стимулирования НИР были отнесены гарантии предоставления льгот в учебном процессе (28,4%), материального стимулирования (23,1%), гарантия перспектив профессионального роста, послевузовского трудоустройства (19,1% от общего количества ответов). Моральное поощрение и возможности прохождения стажировок в других вузах (11,7% и 8,4% соответственно) не выделены как первостепенные и занимают срединное положение в общей иерархии позиций данного блока. Как нерезультативные меры стимулирования студенты рассматривают публикации студенческих научных статей (5,6%) и льготы при поступлении в аспирантуру, магистратуру (3,7%) (Таблица 4).

Таблица 4.

Представления студентов об эффективных мерах стимулирования НИР

Меры стимулирования	Показатель, %
Предоставление льгот в учебном процессе (освобождение от зачетов/экзаменов и т.д.)	28,4
Материальное стимулирование (гранты, повышенные стипендии, премии и т.д.)	23,1
Гарантия перспектив профессионального роста, послевузовского трудоустройства	19,1
Моральное поощрение (грамоты, публичное объявление благодарности и т.д.)	11,7
Возможность прохождения стажировок в других вузах	8,4
Публикация студенческих научных статей	5,6
Льготы при поступлении в магистратуру/ аспирантуру	3,7

Следует отметить положительную динамику в развитии когнитивного и мотивационно-ценностоного компонентов, составляющих исследовательскую активность студентов. На формирование исследовательской активности оказывает влияние логика построения учебного плана направления «Психолого-педагогическое образование», предусматривающего на первом

курсе в рамках изучения цикла профессиональных дисциплин базовой дисциплины «Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований». На втором курсе предполагается выполнение курсовых работ исследовательского характера по дисциплинам «Возрастно-психологическое консультирование», «Психолого-педагогическое сопровождение социального развития учащихся». Процессу развития исследовательской активности способствует внедрение и активное использование в учебном процессе инновационных технологий, исследовательских и проектных методов, технологии модульного обучения, информационно-коммуникационных технологий, применение активных и интерактивных форм проведения занятий. Постепенно у студентов формируется мотивация к НИР и необходимые компетенции, а стимулирование способствует развитию исследовательской активности студентов, постепенно переводя ее из плоскости учебной в профессиональную.

Литература

1. Концепция развития научно-исследовательской и инновационной деятельности в учреждениях высшего профессионального образования Российской Федерации на период до 2015 года. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.docme.ru/doc/13939

Гущина Г.В., зам. директора по УВР
МБОУ «Гимназия»
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ
Кочкина Э.А., педагог-психолог
МБОУ «Гимназия»
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ С РОДИТЕЛЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9-х И 11-х КЛАССОВ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К Г(И)А

ЕГЭ в 11 классе и экзамен в новой форме в 9 классе давно уже стали привычными формами оценки качества образования выпускников школ. В образовательных учреждениях сложилась определенная система подготовки обучающихся к государственной (итоговой) аттестации, включающая в себя работу с педагогическими кадрами, с обучающимися и их с родителями (законными представителями).

Учителя организуют в школе индивидуальные и групповые консультации обучающимся, повторение и систематизацию ранее изученного материала, написание пробных работ в формате, приближенном к ЕГЭ и новой форме. Обучающемуся важно составить индивидуальный план подготовки к экзаменам, чтобы дополнительно проработать тот учебный материал, который лично ему необходимо лучше усвоить. В системе подготовки к Г(И)А важную роль играет и семья, которая призвана

психологически поддерживать ребенка, мотивировать его на получение образования, а также контролировать активность своего ребёнка в процессе подготовки к экзаменам.

Работа с педагогическими кадрами и обучающимися хорошо отлажена в каждом ОУ. В организации работы с родителями имеются свои трудности, связанные с тем, что набор форм взаимодействия несколько ограничен (родительские собрания, индивидуальное консультирование) или опосредован (информирование через Интернет-сайты, электронный Дневник, школьные газеты, стенды, памятки, анкетирование, тестирование).

С целью повышения качества взаимодействия между школой и семьёй мы предлагаем анкету, которая позволит узнать мнение родителей выпускников 9, 11 классов об образовательном учреждении и возможные проблемы, препятствующие успешной подготовке обучающегося к итоговой аттестации. Анкета может проводиться дважды в год – в начале и в конце учебного года. Она состоит из 7 вопросов, которые оценивают 7 важных параметров в системе успешной подготовки обучающегося к Г(И)А:

1. *Контроль текущей успеваемости*
2. *Качество теоретических знаний*
3. *Посещаемость школьных занятий*
4. *Соблюдение правильного режима дня*
5. *Отработка практических навыков*
6. *Уровень школьной тревоги*
7. *Осведомленность о процедуре Г(И)А*

Бланки анкеты распечатываются и вручаются каждому родителю лично. Ниже предлагается образец такого бланка.

Анкета

«Готовность ребенка к государственной (итоговой) аттестации (Г(И)А)»

для родителей обучающихся 9, 11 классов

Уважаемые родители! Просим Вас ответить на вопросы анкеты. Допускаются 3 варианта ответа: да (+), нет (-), сомневаюсь (?).

№ п/п	Вопрос	Ответ
1.	Вы всегда регулярно расписываетесь в школьном дневнике своего ребенка?	
2.	Вы уверены в хорошем качестве знаний своего ребенка по предметам Г(И)А?	
3.	Ваш ребенок практически никогда не пропускает школьные занятия?	
4.	Ваш ребенок ложиться спать не позднее 23 часов вечера?	
5.	Ребенок систематически прорешивает КИМы по каждому предмету Г(И)А?	
6.	У вашего ребенка отсутствуют страхи по поводу предстоящей сдачи Г(И)А?	
7.	Ваш ребенок хорошо знаком с формой проведения Г(И)А?	

Спасибо за проделанную работу!

Обработка результатов анкетирования родителей проводится по следующему принципу: *за ответ «Да» начисляется 1 балл, «Нет» – 0 баллов, «Сомневаюсь» – 0,5 балла. Далее все баллы складываются.* С помощью приведённых ниже критериев можно посмотреть степень успешности подготовки выпускника к Г(И)А, по мнению его родителей.

Критерии оценки готовности обучающихся 9,11 классов к Г(И)А:

Высокая – 6-7 баллов. Средняя – 4-5,5 баллов. Низкая – 0-3,5 баллов

Можно подсчитать для каждого 9 и 11 класса процент обучающихся с высокой, средней и низкой степенью готовности к аттестации. На наш взгляд, если в классе 75% и более обучающихся имеют высокую готовность к Г(И)А, то это – высокий результат подготовленности к аттестации, 60% – хороший результат, 50% – средний, 40% – удовлетворительный, 25% и менее – низкий.

Для примера приведём полученные нами данные в 2012-13уч.г., интерпретацию результатов и некоторые выводы.

По первому вопросу: Регулярно смотрят дневник с оценками у ребёнка – 91% родителей обучающихся 9 класса и 81% родителей обучающихся 11 класса. Но если бы мы взяли ученические дневники и посмотрели, везде ли там стоят подписи родителей, то цифры получились бы гораздо меньше. *Систематический контроль за учёбой ребёнка предполагает, что родители каждую неделю расписываются в его дневнике за полученные им в школе оценки.*

По второму вопросу: Уверены в качестве и объёме знаний своих детей – 44% родителей 9-классников и 67% родителей 11-классников. Это говорит о том, что родители понимают, что их детям требуется систематическая подготовка к Г(И)А, которую они должны обеспечить своим детям. *А значит, родителям необходимо знать расписание всех консультаций, которые еженедельно проводятся в школе учителями в рамках подготовки к Г(И)А. Если родители плохо осведомлены об этом, значит, их контроль ослаблен.* Ошибка – перекладывать подготовку к ЕГЭ на репетиторов, когда в школе есть опытные учителя, которые хорошо знают сильные и слабые стороны каждого своего ученика и могут оказать действенную помощь.

По третьему вопросу: *Отсутствие прогулов занятий в школе – немаловажный фактор в успешной подготовке к Г(И)А.* Пропуская уроки, не каждый обучающийся способен самостоятельно наверстать новый учебный материал. Но только 42% родителей 9-классников обеспечивают явку ребёнка в школу, остальные могут попустительски относиться к его прогулам. В 11 классе уже 85% родителей уверены, что их ребёнок не пропустит урок без уважительной причины. Медицинская справка – вот документ, который делает пропуск занятий уважительным.

По четвертому вопросу: Соблюдение режима дня – залог хорошей умственной и физической работоспособности ребёнка. *Очень важно, чтобы ребёнок высыпался и во время ложился спать*. Со слов родителей, до 11

часов вечера ложатся спать 71% 9-классников и только 30% 11-классников. Отсюда возможно появление повышенной утомляемости и переутомления у группы выпускников, и как следствие низкая работоспособность и неэффективное повторение пройденного материала.

По пятому вопросу: Систематическое прорешивание пробных тестов к Г(И)А даёт обучающемуся необходимый навык по заполнению тестовых бланков, по решению самих заданий. Следят за тем, чтобы их ребёнок систематически решал тестовые задания по разным предметам - только 59% родителей обучающихся 9 классов и 81% родителей обучающихся 11 классов. *Необходимо родителям больше заботится о домашней подготовке их ребёнка к Г(И)А, помогать приобретать ребёнку необходимые ему пробные тесты*. У нас имеется много примеров тому, когда обучающийся набирал во время Г(И)А высокие тестовые баллы, осуществляя подготовку дома самостоятельно и с помощью групповых консультаций по предмету своих школьных учителей.

По шестому вопросу: Психологическая готовность к сдаче ГИА – не менее важная часть подготовки к экзамену. Конечно, некоторый страх перед экзаменом естественен и должен быть. *Однако если мысли ребёнка концентрируются не на успехе, а на возможной неудаче – это повод как можно быстрее обратиться за помощью к школьному психологу, чтобы снять этот страх*. Причина очевидна: волнуясь, человек тратит 80% энергии на беспокойство и только 20% отдаёт делу. По мнению родителей только 29% 9-классников и 41% 11-классников настроены на успех, остальные сомневаются в своём успехе. По мнению самих обучающихся (методика «Выявление трудностей обучающихся при подготовке к Г(И)А»), 76% из них явно настроены на успех и только 24% нуждаются в психологической поддержке учителя, родителя, психолога.

По седьмому вопросу: *Конечно, знания и уверенность в себе на Г(И)А важны для обучающегося, но также важно всё знать о самой процедуре проведения экзамена и о том, как правильно заполнять тестовые бланки.* Знакома и понятна процедура проведения Г(И)А, по мнению родителей, 74% 9-классников и 89% 11-классникам. За разъяснениями всегда можно обратиться к заместителю директора по учебно-воспитательной работе, к классному руководителю, к учителю-предметнику.

В целом, на конец I полугодия 63% родителей 9-классников и 56% родителей 11-классников поставили высокие оценки усилиям школы и семьи по подготовке обучающихся к Г(И)А, что является хорошим промежуточным результатом подготовленности к итоговой аттестации.

Подводя общий итог, скажем, что обратная связь с родителями выпускников позволяет объективно и всесторонне анализировать состояние готовности или неготовности обучающихся к выпускным экзаменам, и дает еще одну возможность держать руку на пульсе в таком важном и ответственном деле, как государственная (итоговая) аттестация.

Зарецкая И.И., д.п.н.
профессор кафедры педагогики и психологии
ФГАОУ ДПО АПКиППРО,
г. Москва, РФ

ИНТЕГРАЦИЯ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ БАРЬЕРОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Развитие российского образования связано с утверждением принципов гуманизации и гуманитаризации, что проявляется в повороте к личности, содействии ее развитию и позитивной социализации. Целевая установка при этом – гуманизация пространства детства, создание условий для благополучия учащихся в образовательном процессе, наиболее полной самореализации индивидуальных способностей, возможностей, потребностей, развития приоритетных характеристик, обеспечивающих успешное социальное самоопределение.

Федеральные государственные образовательные стандарты начального и общего среднего образования определяют цель и основной результат образования – развитие личности обучаемого на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира. Достижение поставленной цели требует разработки системы педагогического сопровождения процесса социального становления школьников, что и определяет в современных условиях содержание и направленность воспитательного процесса. Неслучайно государственный образовательный стандарт говорит о социальном воспитании, обеспечении успешной социализации. При этом предполагается, что в соответствии со Стандартом уже на ступени начального образования осуществляется становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся, духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, моральных ценностей [1]. При этом значение духовно-нравственной составляющей становится всё более значимой в условиях социальных перемен, переживаемых сегодня Россией [2].

Воспитание – это процесс целенаправленного управления развитием личности. Социализация – сугубо личностный процесс самопознания, саморазвития, самоактуализации детей. Личностную особенность саморазвития отмечает И.Д. Демакова: «В пространстве взаимодействия с миром и людьми осуществляется «стыковка» двух главных потребностей ребёнка, в которых реализуется основной план его саморазвития: потребность в самореализации как проявление и утверждение себя среди окружающих и потребность в социализации как возможности «вписаться» в мир, найти в нём собственное место» [3, с.3].

От чего зависит самоутверждение в школьном сообществе, благополучие и чувство удовлетворённости собой и окружающими? От принятия ученика учителями и сверстниками! От создания ему ситуации успешности на основе

включения в ту деятельность, которая позволит ему реализовать свои индивидуальные возможности и личностные потребности. Всегда ли это удаётся? Увы! Как часто ребёнок, подросток оказывается не принятым, не оценённым в школе, испытывая трудности в учебной деятельности, в общении со сверстниками!

Возникают барьеры социализации, и одним их условий их преодоления выступает интеграция основного и дополнительного образования. Неуспешен ребёнок в учебной деятельности – но в сфере дополнительного образования есть область деятельности (художественной, спортивной, экологической и др.), в которой он может проявить свои способности и испытать ситуацию успеха. Нередко пережитое удовлетворение от творческой деятельности способствует развитию мотивации и к учебной деятельности.

Особенно трудно тем, кто переживает неприятие сверстниками, страдает из-за детских комплексов. Причина комплексов может быть объективной: плохо видит ребёнок, приходится ходить в очках, его дразнят сверстники, не привыкшие по-доброму относиться к трудностям другого; заикается ребёнок и чувствует себя неуверенно из-за дефекта речи. Причиной закомплексованности может быть и субъективное восприятие себя не таким, как все, или представление о том, что тебя не так воспринимают, как хотелось бы.

Преодолению возникших барьеров способствует функция воспитания – предупреждение или коррекция детских комплексов. Методика реализации данной функции – принятие ребёнка, создание ему ситуации успеха на основе включения в ту деятельность, в которой он может реализовать себя, почувствовать свою значимость для других. Как часто педагоги допускают ошибку: если ребёнок заикается, его как можно меньше стараются включать в речевую деятельность. И вновь может помочь дополнительное образование: хоровой коллектив, клуб любителей поэзии предоставят возможность участия в той деятельности, в которой ребенок перестаёт заикаться, и сверстники воспринимают его таким, как все. Неслучайно логопеды свидетельствуют, что чтение стихов и пение позволяют избавиться от некоторых видов заикания.

Эта функция воспитания становится принципиально значимой, если возникает необходимость вывести из состояния выученной беспомощности из-за неуспеха в учебной деятельности, снижения самооценки, неверия в свои возможности. В этом случае методом психолого-педагогической поддержки важно выявить потенциал личности и создать условия его актуализации в соответствующей деятельности, помня при этом мудрые слова Сократа: «в каждом человеке солнце, только дайте ему светить!».

Другая функция воспитания, способствующая преодолению барьеров социализации – восполнение недостатка семейного тепла. В современных социально-экономических условиях, вызвавших девальвацию семьи как социальной ценности, всё чаще, даже в благополучных семьях, ребенок, подросток сталкивается с непониманием, невниманием к его проблемам, с проблемами детско-родительских отношений. Им недостаёт семейного тепла. Восполнить его может школа при гуманных отношениях, при использовании

той же методики – принятие ученика таким, как есть, создание ему ситуации успешности.

И вновь компенсирующей сферой оказывается дополнительное образование детей. Здесь эта функция звучит несколько иначе: восполнение недостатка школьного тепла. Иной подросток, не принятый, не оценённый в классном коллективе школы, находит тепло, доверие и внимание к его индивидуальным способностям, возможностям в творческом коллективе, потому что свободно выбирает интересный ему вид деятельности, сферу общения и педагога.

Интеграция основного и дополнительного образования позволяет преодолеть проблемы социализации одарённых детей. Исследователи обращают внимание на различные варианты самоощущения одарённых детей среди сверстников, и это связано с различным типом развития одарённости. Одаренные дети с гармоничным типом развития имеют авторитет среди сверстников. Но они склонны к независимости, нередко свысока относятся к тем, кто ниже их в интеллектуальном развитии, это вызывает проблемы общения.

При дисгармоничном типе развития проявление одарённости в определённой сфере деятельности сопряжено со сниженными результатами в других видах деятельности. Как следствие – проблемы в учёбе, в видах деятельности, не совпадающих со сферой одарённости . Это приводит к замкнутости, неуверенности в себе, снижению коммуникативной активности.

При различии в типе развития одарённости исходная причина проблем в общении – исключительное положение в классе, отличие от основной массы учащихся, что не всегда адекватно воспринимается сверстниками: они не привыкли со-радоваться успехам других. Когда же эти дети приходят в творческий коллектив учреждения дополнительного образования, они оказываются среди равных себе, объединённых склонностью к одной и той же деятельности. Общность интересов, взаимодействие в творчестве создает атмосферу взаимопонимания и снимает проблемы общения.

Помимо преодоления проблем общения дополнительное образование выполняет ещё одну компенсирующую функцию по отношению к одарённым детям. Традиционно в общеобразовательной школе особое внимание обращается на учащихся, отличающихся интеллектуальной одарённостью. Их целенаправленно готовят к олимпиадам, особо чествуют победителей, поддерживают увлечённость той или иной научной сферой. Это, конечно, важно: формирование интеллектуальной элиты общества – одна из ответственных задач образования.

Но понятие одарённости многогранно, его нельзя сводить к проявлению интеллектуальной одаренности, хотя с таким ограничением мы встречаемся и в литературе, и в педагогической практике. Так, автор статьи «Работа с одарёнными детьми в современной школе» Н.П. Стасенко относит к одарённым тех, кто «имеет более высокие по сравнению с большинством остальных сверстников интеллектуальные способности,… доминирующую активную, ненасыщенную познавательную потребность, испытывают радость

от умственного труда» [4, с.74].

А как же быть с музыкально, художественно одарёнными, с теми, у кого «золотые руки»? Можно ли обделить вниманием одарённых в техническом творчестве, декоративно-прикладном искусстве, опытнической деятельности эколого-биологической направленности? Ситуация усугубляется тем, что одарённые в этих сферах деятельности, при недостаточной успешности в учебной деятельности, характеризуются дисгармоничным типом развития. Школа подчас не располагает материальными и кадровыми ресурсами для поддержки одарённых детей этой категории. Интеграция с дополнительным образованием снимает проблему.

Компенсаторная функция дополнительного образования в такой ситуации определяется предоставлением широких возможностей выбора именно той сферы творческой деятельности, которая позволяет проявить и развить индивидуальную одарённость каждого. В результате создаётся пространство развития не только одарённости, но и ценностных ориентаций личности. Дополнительное образование «способствует самореализации личности в различных сферах деятельности, возможности «шагать в ногу со временем», подготовке успешной, конкурентоспособной личности» [5, с.134].

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего и основного образования.
2. Никандров Н.Д. Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности // Вестник РАО, 2006, – №4, – С. 8-25.
3. Демакова И.Д. Педагогическое обеспечение процесса гуманизации пространства детства // Гуманизация пространства детства: международный диалог. – Казань. – 2011. – С. 3.
4. Стасенко Н.П. Работа с одарёнными детьми в современной школе//ж. «Одарённый ребёнок», 2012, – №1, – С.73-76.
5. Березина В.А. Творческое и интеллектуальное развитие ребёнка в системе дополнительного образования // Актуальные проблемы образования и воспитания: профессиональное мастерство и индивидуальный стиль современного специалиста. – М.: Арманов-центр, 2010. – С. 132-136.

Козихина М.В.,
заместитель директора по учебной работе
МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида,
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ

Современные тенденции в области образовательной политики выражаются в изменении системы специального образования и подходов к

развитию специальных (коррекционных) образовательных учреждений. В настоящее время довольно активно создается и внедряется общероссийская система мониторинга и оценки качества образования. Вместе с тем, необходимо отметить, что оценка качества специального образования в содержательном плане значительно отличается от оценки качества образования в системе массовых образовательных учреждений.

Решение проблемы качества специального образования зависит от того, насколько своевременно и адекватно коррекционная школа реагирует на изменения внешней среды, на потребности общества, социальный заказ; насколько эффективны и педагогически оправданны избранные методы и технологии; в какой степени объективной, независимой и систематической является экспертиза деятельности образовательного учреждения. О повышении качества образования коррекционной школы можно говорить лишь тогда, когда основой для инновационной деятельности всех участников (субъектов) образовательного процесса являются результаты психолого-педагогического мониторинга.

В настоящее время мониторинг используется в педагогической науке и практике в двух аспектах. Во-первых, как педагогическая технология образовательного процесса, способствующая решению актуальных образовательных задач. Во-вторых, как средство получения информации в процессе проведения исследований или управленческого контроля (В.Г. Горб, 2000; с.24).

В настоящей статье мы будем исходить из понимания психолого-педагогического мониторинга как системы сбора, обработки, анализа, хранения информации о функционировании и развитии педагогической системы школы, обеспечивающая непрерывное отслеживание ее состояния, своевременную корректировку и прогнозирование развития (Е.Ю. Гирба, 2010; с. 65).

Целью психолого-педагогического мониторинга МКС(К)ОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида» г. Арзамаса является повышение качества образовательного процесса и эффективности педагогической деятельности.

Задачи психолого-педагогического мониторинга

- Выявление эффективности педагогической деятельности и качества образования;
- Разработка программно-дидактического обеспечения;
- Обновление содержания методической работы и повышение профессионализма педагогов школы;
- Обеспечение качественного управления образовательным процессом

В качестве следствия осуществления психолого-педагогического мониторинга можно рассматривать обновление содержания методической работы и повышение профессионального мастерства педагогов школы (в частности, разработку программно-методического обеспечения учебного процесса).

Психолого-педагогический мониторинг позволяет выявлять наиболее эффективные образовательные и коррекционные технологии, обобщать и тиражировать их в практике специального образования. Полученные объективные данные являются основанием для принятия управленческих решений, следовательно, психолого-педагогический мониторинг выступает стимулом для поступательного развития образовательного учреждения.

Субъектами психолого-педагогического мониторинга МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида г. Арзамаса выступают все участники образовательного процесса. Степень их участия различна, но все они (и педагоги, и обучающиеся, и родители, и администрация) получают информацию и анализируют ее. В свою очередь, каждый субъект образования выступает в качестве объекта для структур более высокого уровня. В зависимости от целей и направлений мониторинга объекты и субъекты могут меняться.

Реализация психолого-педагогического мониторинга осуществляется на основе школьного положения «О психолого-педагогическом мониторинге качества образования», в котором отражены общие положения, организация, содержание, технологии осуществления и руководство, кроме того, определены права и обязанности участников психолого-педагогического мониторинга.

На начало учебного года издается приказ о проведении мониторинга, где указаны сроки и направления мониторинга, определены ответственные.

Для внедрения инноваций, обеспечения организационной и педагогической успешности деятельности образовательного учреждения и личностной включённости всех участников образовательного процесса в продуктивное взаимодействие в школе эмпирическим путем разработана и эффективно реализуется комплексная модель психолого-педагогического мониторинга, которая отражает организационный, содержательный и технологический аспекты диагностической деятельности, характеризует блоки, направления и параметры мониторинга.

Организационный аспект реализации данной модели отражает:

1. Основные методы диагностики (В.И. Коваленко, 2002; с. 95).

К числу основных эмпирических и теоретических эффективных методов мониторинга относятся следующие методы: наблюдение, опрос (интервью, анкетирование, тестирование), беседа, естественный и диагностический эксперименты, моделирование, анализ документов, внутришкольный контроль, анализ продуктов деятельности обучающихся.

2. Уровни реализации модели психолого-педагогического мониторинга.

Первый уровень мониторинга – персональный, который реализуется в рамках педагогического взаимодействия и обеспечивает отслеживание образовательных достижений и индивидуального развития каждого участника образовательного процесса.

Второй уровень мониторинга – общешкольный. Работа на данном уровне осуществляется администрацией школы, которая для осуществления диагностики качества образования ведет целенаправленный сбор

информации о состоянии учебного процесса и факторах, оказывающих на него позитивное или негативное влияние.

Содержательный аспект модели определяет блоки и направления психолого-педагогического мониторинга, которые отражает нижеприведенная таблица 1.

Таблица 1

Блоки психолого-педагогического мониторинга

	Качество образовательного процесса	***Компетентность администрации и педагогического коллектива***	***Оснащенность образовательного процесса***
НАПРАВЛЕНИЯ мониторинга	Учебный процесс Коррекционно-развивающая работа Воспитательная работа	Профессиональные и личностные характеристики Методическая работа Инновационная и экспериментальная деятельность Характер управления	Организационная оснащенность Методическая оснащенность Материально-техническая оснащенность

Каждое направление психолого-педагогического мониторинга образовательного процесса имеет параметры отслеживания, которые можно разделить на внешние и внутренние, характеризующиеся количественными и качественными показателями.

К внешним параметрам мониторинга относятся:

- Прием, контингент (банк данных) и выпуск обучающихся;
- Распределение обучающихся по формам обучения;
- Деление на коррекционные и факультативные группы;
- Посещаемость учебных занятий;
- Занятость в сфере дополнительного образования и каникулярное время;
- Трудоустройство выпускников.

Внутренние параметры отражают содержание каждого внешнего параметра психолого-педагогического мониторинга. Психолого-педагогический мониторинг проводится по всем общеобразовательным предметам учебного плана, предметам коррекционного блока, воспитательным программам.

Технологический аспект психолого-педагогического мониторинга представлен годовой циклограммой, которая отражает предмет мониторинга (объекты мониторинга), цели мониторинга, периодичность, ответственных (субъекты мониторинга) и результат. На основе годовой циклограммы психолого-педагогического мониторинга в МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида составляются циклограммы на полугодие, четверть, разрабатываются циклограмма и план внутришкольного контроля, алгоритм организационно-педагогических мероприятий.

В ходе многолетней педагогической практики в школе сложилась управленческая схема психолого-педагогического мониторинга, включающая четыре этапа. Охарактеризуем специфику реализации каждого этапа психолого-педагогического мониторинга с целью принятия управленческого решения в условиях МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида г. Арзамаса.

1 этап – подготовительный:

- постановка целей;
- определение объекта;
- установка сроков проведения;
- изучение соответствующей литературы;
- изучение имеющегося педагогического опыта;
- разработка инструментария для проведения мониторинга.

2 этап – сбор и анализ информации.

3 этап – принятие управленческого решения – связан с разработкой рекомендаций и предложений на последующий период.

4 этап – контроль за выполнением управленческого решения.

Контроль осуществляется в двух видах: контроль результатов и контроль процесса. Контроль результатов позволяет выяснить, что из запланированного было сделано, что осталось невыполненным, какие результаты были достигнуты. Контроль за процессом позволяет администрации школы выявить, имели ли место отклонения от нормы деятельности, удачно ли подобраны для этого специалисты и средства, насколько рациональна деятельность, правильно ли определены ее временные параметры.

Таким образом, представленная модель психолого-педагогического мониторинга в школе выступает эффективным средством управления образовательным процессом, так как нацелена на расширение возможностей образовательного процесса, на повышение качества образования, стимулирование инновационной деятельности и способствует развитию школы.

Литература

1. Гирба, Е.Ю. Мониторинг качества процесса педагогической деятельности [Текст]: Учебно-методическое пособие / Е.Ю. Гирба. – М.: УЦ «Перспектива», 2010. – 152с.
2. Горб, В.Г. Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня и результатов [Текст] / В.Г. Горб // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 5. – С. 24.
3. Коваленко, В.И. Педагогический мониторинг: концептуальная модель и технологии реализации [Текст] / В.И. Коваленко. – Белгород: БелЮИ, 2002. – 250 с.

Кузьмина М.Л., магистрант 2 курса
направление «Психолого-педагогическое образование»
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ МЛАДШИМ ПОДРОСТКАМ В КРИЗИСЕ ПЕРЕХОДА НА МНОГОПРЕДМЕТНОЕ ОБУЧЕНИЕ

На современном этапе развития России значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества

увеличивается вместе с ростом влияния человеческого капитала [1]. Значимыми качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Одним из требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования является создание психолого-педагогических условий реализации основной образовательной программы обеспечивающей учет специфики возрастного психофизического развития обучающихся, в том числе особенности перехода из младшего школьного возраста в подростковый [5].

Период адаптации при переходе из начального в среднее звено традиционно считается одним из самых трудных в школьном обучении. Результаты исследований показывают, что 30-40% обучающихся ежегодно при переходе в среднее учебное звено испытывают дезадаптацию, которая выражается в несформированности социальных норм и навыков общения, неадекватной самооценке, несформированности мотивации обучения, недоразвитии общеучебных умений.

Основная гипотеза нашего исследования состоит в том, что оказание психолого-педагогической помощи младшим подросткам будет способствовать их эффективной адаптации в кризисе перехода на многопредметное обучение.

В ходе теоретического анализа научной литературы были выявлены особенности психолого-педагогической помощи младшим подросткам в кризисе перехода на многопредметное обучение обусловливающие необходимость глубокого изучения возможностей ее организации с использованием достижений современного психолого-педагогического знания. В первую очередь это связано с определением основных методологических подходов, реализация которых в построении педагогической стратегии образовательных учреждений способствует эффективной адаптации младших подростков в кризисе перехода на многопредметное обучение.

Исследуя возможности организации психолого-педагогической помощи младшим подросткам в кризисе перехода на многопредметное обучение мы руководствовались основными положениями системного подхода, философские аспекты которого разработаны Э.Г. Юдиным, И.В. Блаубергом, В.А. Барабанщиковым, а психолого-педагогические – Ю.К. Бабанским, В.С.Гершунским, В.А. Караковским, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, В.А.Сластениным, Ю.Н. Сокольниковым и др.

Взятая нами за основу характеристика гуманистической воспитательной системы, разработанная Л.И. Новиковой и ее сотрудниками вполне соответствует реальной социально-педагогической действительности и в достаточной мере обеспечивает возможность организации психолого-педагогической помощи младшим подросткам в кризисе перехода на многопредметное обучение, поскольку ее основными параметрами являются:

- наличие сформулированных педагогических целей, исходящих из задач социального воспитания и учитывающих актуальные потребности и цели членов организации;

- совокупность идей и программы работы по реализации целей воспитательной системы, в которую включаются в субъектной позиции все больше членов организации;

- упорядоченность быта и жизнедеятельности организации и интеграция социально-психологических процессов в соответствии с ее целями;

- гуманистический характер быта, жизнедеятельности, отношений и руководства;

- управляемое развитие организации в соответствии с меняющимися условиями (внешними и внутренними), запросами и целями ее членов [3].

Обращение к системному подходу в ходе исследования возможностей и условий организации психолого-педагогической помощи младшим подросткам в кризисе перехода на многопредметное обучение, позволит раскрыть объективную связь изучаемой проблемы с разработкой теории и методики социального воспитания в контексте социализации.

В процессе исследования были учтены также основополагающие идеи деятельностного подхода в изучении явлений педагогической действительности, свидетельствующего о возможности ее преобразования. Процесс социального развития ребенка предполагает вхождение в новую для него социальную среду, которое не всегда характеризуется его готовностью к конструктивному взаимодействию. Поэтому для обеспечения опыта эффективного межличностного взаимодействие растущего человека необходимо его включение в деятельность и общение.

При этом педагогическая деятельность, направленная на создание условий для включения младших подростков в общественные и межличностные отношения и усвоения ими необходимых для успешного вхождения в жизнь общества знания и опыт будет способствовать их личностному и социальному развитию [4].

Личностный подход в воспитании, выделенный в качестве методологической основы нашего исследования предполагает готовность относиться к каждому человеку как к высшей ценности, принимать его как заведомо интересного и достойного уважения, признавая за ним право на индивидуальность взглядов, увлечений, стремлений.

Активная разработка данной проблемы в отечественной науке отражена в работах К.А. Абульхановой-Славской, А.А. Бодалева, А.Б. Добровича, М.С. Кагана, И.С. Кона, А.Б. Орлова, А.М. Эткинда и др. Сама сущность личностного подхода в воспитании, его характеристика и значение как базовой ценностной ориентации педагога раскрыты А.В. Мудриком [2].

В нашем исследовании мы исходим из основных положений средового подхода, согласно которым среда имеет целостный характер.

Выделенные В.А. Караковским, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой пути, позволяющие сделать среду частью воспитательного пространства

учреждения, существенно важны для построения модели организации психолого-педагогической помощи младшим подросткам в кризисе перехода на многопредметное обучение.

Таким образом, анализ научных подходов позволил сформулировать положения, способствующие определению теоретических основ психолого-педагогической помощи младшим подросткам в кризисе перехода на многопредметное обучение. К ним относятся:

- определение сущности и основных характеристик воспитательного пространства общеобразовательных учреждениях с учетом социально-психологических особенностей младших подростков, педагогической концепции коллектива сотрудников и гуманистической направленностью воспитательной системы. При этом важную роль играет готовность сотрудников к сознательному целенаправленному планомерному взаимодействию с воспитанниками на основе личностного подхода в воспитании;

- диалектическое единство системного, деятельностного, личностного и средового подходов к организации психолого-педагогической помощи младшим подросткам в кризисе перехода на многопредметное обучение в процессе интеграции социального и коррекционно-адаптационного воспитания в общеобразовательных учреждениях.

Литература

1. Концепция модернизация российского образования.// [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://civilg8.ru/priority/education/4540.php
2. Мудрик, А.В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе/А.В.Мудрик. – М.: 1983. – 96с.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика: теория и методика социального воспитания: ученое пособие для вузов / А.В. Мудрик, Т.Т. Щелина. – М.: NOTA BENE, 2008. – 218 с.
4. Педагогика [Текст]: учеб пособие для студ. пед. учеб. завед. / В.А.Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А.Сластенина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 576с.
5. Федеральный государственный стандарт основного общего образования //[Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://www.yar-edudep.ru/fgos

Лабудова О.Е., магистрант 2 курса
направление «Психолого-педагогическое образование»
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ИНТЕРНЕТ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В условиях ускорения социально-экономического развития нашего общества проблема социальной адаптации приобретает особую актуальность. Исследования данной проблемы направлены на выявление факторов,

механизмов, способствующих формированию наиболее эффективной форме социальной адаптации человека.

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 (Словарь для начинающего психолога, 2007; с. 332).

Согласно А.В. Мудрику, процесс социализации условно можно представить как совокупность четырех составляющих (Е.А. Лобанова, 2009; с.26-27): стихийной социализации человека во взаимодействии и под влиянием объективных обстоятельств жизни общества; относительно направляемой социализации, когда государство предпринимает определенные экономические, законодательные, организационные меры для решения своих задач, которые объективно влияют на изменение возможностей и характера развития; относительно социально контролируемой социализации — планомерного создания обществом и государством правовых, организационных, материальных и духовных условий для развития человека (воспитания); более или менее сознательного самоизменения человека, имеющего просоциальный, асоциальный или антисоциальный вектор, в соответствии с индивидуальными ресурсами и в соответствии или вопреки объективным условиям жизни.

В настоящее время, на наш взгляд, значительно большую роль в социализации подростков играют СМИ и Интернет. И если СМИ «сравнительно легко поддаются централизированному планированию и контролю» (Л.В. Астапович, 2008; с.28) (здесь правомерно возникает вопрос о том, кто в настоящее время осуществляет эти функции), то Интернет является особым институтом социализации, ещё мало изученным, но экспансивно развивающимся в плане влияния на подростков.

В психолого-педагогическом плане применение информационных технологий, с одной стороны, ведет к развитию и преобразованию деятельности подростка за счет возникновения новых навыков, операций, процедур и способов выполнения действий, новых целевых и мотивационно-смысловых структур, новых форм опосредствования и совсем новых видов деятельности, но, с другой стороны, отмечается значительное количество негативных последствий – технострессы, кибераддикция, то есть практически «наркотическая» зависимость от игровых программ и Интернета, хакерство и сужение круга интересов, некоммуникабельность и социальный аутизм как следствие патологической поглощенности использованием и применением информационных технологий (Словарь для начинающего психолога, 2007).

Стоит вспомнить, что подростковый возраст (11–15 лет) – это время сильных, «запойных» увлечений, через которые подросток удовлетворяет собственную познавательную потребность и стремление к

самостоятельности. Интернет удовлетворяет эти потребности в полной мере. Однако следует отметить, что информационно-коммуникативные увлечения – самый примитивный вид увлечений этого возраста, являющийся показателем неустойчивого типа характера, безволия в труде, отсутствия руководства со стороны взрослых интересами подростка. Деятельность, оказывающая наибольшее влияние на развитие личности в подростковом возрасте, – это интимно-личностное общение, поэтому подростки очень активно общаются в чатах. Участник чата играет, творит себя и окружающих, придумывает (или транслирует) особый язык общения и создает ситуации, позволяющие ему проиграть различные социальные роли (Е.А. Лобанова, 2009; с.11). Несомненно, проблема заключается в том, что рядом с человеком, очарованным опытом общения с Интернетом, должен быть другой человек, способный ему этот опыт объяснить, социализировать его, смягчить всевозможные негативные последствия, снять болезненные импульсы, идущие от вселившегося вдруг в сознание и душу психологического хаоса или тупика из-за обилия информации и мнений. Но как раз рядом с подростками в этот момент такого человека часто не бывает. Так, насколько бы ни были хороши педагогические кадры, но с Интернетом они не знакомы и даже не признают его, порой, так же как и родители. А раз так, то подросток не вправе от них ожидать ничего кроме скрыто-открытой враждебности к «мировой паутине».

Таким образом, несмотря на то, что подросток заявляет о своей самостоятельности и независимости от взрослых, его необходимо направить, помочь, так как, по сути, он находится в маргинальном положении (между миром детей и взрослых).

На наш взгляд, каждый современный взрослый человек обязан знать проявления Интернет-зависимости подростка, чтобы вовремя оказать соответствующее влияние на него. Интернет-зависимость проявляется в бесконтрольности использования сети, повышении общей тревожности ребенка, появлении финансовых проблем, связанных с необходимостью оплаты Интернет-услуг, снижении школьной успеваемости, коммуникативности. Кроме того, Интернет-зависимость приводит к гипомании (патологическое психическое состояние, характеризующееся не соответствующими реальным жизненным обстоятельствам пациента душевным подъемом и завышенной самооценкой, а также гиперактивностью и жаждой новых впечатлений и переживаний) (Е.А. Лобанова, 2009; с. 14).

Первопричиной всех вышеперечисленных проявлений являются также особенности самой «мировой паутины». Приведенные ниже факторы являются неотъемлемой особенностью функционирования Интернета как информационного поля, охватывающего практически всю планету. Они неотделимы от самой идеи, положенной в основу создания сети. Многие из этих факторов не являются сами по себе предпосылками к Интернет-аддикции, но, действуя в совокупности друг с другом, и – главное – с личностью пользователя, они способны провоцировать формирование

Интернет-зависимости. Привлекательность сети для подростка заключается в следующем: – финансовая доступность; – анонимность, необязательность личной ответственности пользователя; – информативность; – наличие обратной связи; – открытость для разных пользователей; – возможность заработать деньги; – возможность творческой самореализации личности; – возможность общаться с единомышленниками со всего мира.

Дополнительным фактором является электронная система расчетов и неполный контроль со стороны государства за коммерческой деятельностью в сети. Это делает Интернет-коммерцию особенно привлекательной для молодых пользователей, включая пользователей подросткового возраста, обеспечивая, в узком смысле этого слова, их социализацию, а нередко – профессиональный, карьерный и материальный рост. С другой стороны, ограниченность сферы деятельности подростка только сетью несет отрицательную десоциализирующую нагрузку, так как живое общение с людьми подменяется виртуальным. Интернет является универсальным средством коммуникации, сочетающим возможность пересылки текста (графики, звука, видео) в форме электронной почты, фактически соответствующей возможностям обычных почтовых пересылок, форумов, досок объявлений, в том числе, снабженных поисковыми системами, и общения в режиме реального времени (например, чаты, ICQ).

Особенностью общения в режиме реального времени является возможность одновременно поддерживать связь сразу с несколькими собеседниками, общедоступность этого контакта, самостоятельный выбор аудитории и тем для дискуссии. Важным элементом общения online является анонимность и возможность выступать в роли, невозможной при обычном общении в реальной среде. Интернет, как никакое другое информационное пространство, предоставляет возможность пользователю оставаться (в известной степени) анонимным. Опыт показывает, что большинство чатов и форумов имеют довольно постоянную аудиторию, являясь своего рода online клубами по интересам. При этом совершенно теряется фактор расстояния, общение не требует личного знакомства, и, как правило, не предполагает его возникновения вне сети, что снимает целый ряд психологических барьеров, позволяет высказываться в соответствии со своими взглядами, дает неограниченную возможность самовыражения в диалоге. Достоинством и манящей привлекательностью данного процесса является ничем не ограниченная возможность творческого самовыражения, самоконструирования, не требующая притом существенных затрат каких-либо ресурсов. Легкость полного перевоплощения чарующе мила. Как и любая сфера деятельности, включающая профессиональные и частные интересы, Интернет является своеобразной средой функционирования индивидуума, обладающей своими законами формирования внутренних отношений и собственным, уникальным набором факторов, воздействующих на личность.

Формирование Интернет-зависимости проходит через: достижение идеального «Я» в виртуальном образе, реализацию патологической

идентификации, патологическое творчество. На современном этапе развития представляется возможным говорить о формировании Интернет-субкультуры, обладающей практически полным набором необходимых признаков: собственным сленгом, внутренней иерархией, набором устоявшихся идей, составляющих мировоззренческую позицию членов субкультуры, определенными этическими нормами, достаточным количеством формальных и неформальных лидеров, формирующих вокруг себя устойчивые сообщества пользователей, осуществляющих в них идейное предводительство. Как всякая субкультура, Интернет объединяет большие группы населения, формирует круг интересов и общения, стимулирует развитие межличностных отношений и имеет свои положительные и отрицательные факторы влияния на индивидуальную сферу психической деятельности своих членов. Таким образом, среди отрицательных факторов влияния Интернет-культуры на личность необходимо назвать, в первую очередь: деперсонифицирующее и метаперсонифицирующее воздействие, перенос полюса коммуникативной активности из реальных условий социума в сеть, аутизацию. По-видимому, именно данные факторы являются ведущими в формировании предпосылок к Интернет-аддикции.

Подводя итоги данной работы, следует отметить, что существуют методы профилактики Интернет-аддикции. Мощным средством возвращения того же ребенка к социальной жизни, как и вообще к реальности, могут стать всякого рода клубы по интересам, спортивные секции, факультативы, конечно, патронируемые опытными и психологически грамотными педагогами.

Родителям необходимо находить свободное время для «живого», сердечного общения со своими детьми, так как Интернет-аддикция часто возникает у обделенных вниманием детей. В воспитании ребенка следует уделить большее внимание духовно-нравственному компоненту, что дает возможность сформировать у него цельное мировоззрение, позволяющее критически оценивать любую ситуацию. Данное теоретическое исследование еще раз доказывает, что «у любой медали две стороны» и что защитить ребенка от влияющих на него небезопасных внешних факторов может лишь внимательный небезразличный педагог и любящий, терпеливый к проявлениям возраста, родитель.

Литература

1. Баева И.А. Особенности социализации подростков в условиях социального расслоения общества. // Психология современного подростка. / Под ред. Л.А. Регуш. СПб.: Речь, 2010. – 400 с.
2. Киберсоциализация. // Материал из Википедии – свободной энциклопедии / Точка доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России. – М.: Просвещение. – 2009.
4. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл

развития человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – 2-е изд. – М.: ТЦ «Сфера», 2008. – 464 с.
5. Лобанова, Е.А. Социализация личности и ее факторы / Е.А. Лобанова. – М.: Владос, 2009. – 90 с
6. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику. Учебное пособие для студентов. – М.: Институт практической психологии, 2007. – 365 с.
7. Мудрик, А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 304 с.
8. Словарь для начинающего психолога / под ред. И.В. Дубровиной. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 160 с.
9. Социальная адаптация подростков / авт.-сост. Л.В. Астапович. – Минск: Красико-Принт, 2008. – 176 с.

Лезина Т.В., магистрант 3 курса
направление «Психология»,
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ VIII ВИДА

Решая задачу развития детей, учителю специальной (коррекционной) школы VIII вида следует обращать внимание на формирование не только наглядно-действенного мышления, но также стремиться выработать и развить у младших школьников наглядно-образное и логическое мышления. Известно, что новообразованием младшего школьного возраста выступает логическое мышление. Наглядно-образное к младшему школьному возрасту должно быть достаточно хорошо развитым. Но, в тоже время нельзя не обращать внимания на развитие данного типа мышления. Развитию образного мышления способствуют игры, конструирование, аппликации, рисование, слушание сказок, драматизация и другие детские продуктивные виды деятельности. Самым эффективным способом развития наглядно-образного мышления является предметно-орудийная деятельность, которая наиболее полно воплощается в деятельности конструирования. Поэтому желательно, чтобы в каждом классе был набор самых разных конструкторов (пластмассовых, металлических, деревянных и др.) [3].

Развитию этого этапа мышления способствуют задания и упражнения со спичками (выложить фигуру из определенного числа спичек, перенести одну из них так, чтобы получить другую фигуру), а также задания с ножницами и бумагой.

Развитию наглядно-образного мышления способствуют следующие виды заданий: рисование, прохождение лабиринтов, вышеописанная работа с конструкторами, но уже не по наглядному образцу, а по словесной инструкции, а также по собственному замыслу ребенка, когда он прежде

должен придумать объект конструирования, а затем самостоятельно его реализовать [1].

Наиболее эффективным средством развития логического мышления младших школьников с интеллектуальной недостаточностью выступает игра. Наилучшим образом используются логико-математические игры, в которых смоделированы математические отношения, закономерности, предполагающие выполнение логических операций. Логические задачи предполагают осуществление мыслительного процесса, связанного с использованием понятий, логических конструкций, существующих на базе языковых средств.

Развивая словесно-логическое мышление через решение логических задач, необходимо подбирать такие задачи, которые бы требовали индуктивного (от единичного к общему), дедуктивного (от общего к единичному) и продуктивного (от единичного к единичному или от общего к общему, когда посылки и заключения являются суждениями одинаковой общности) умозаключения [8].

Продуктивное умозаключение можно использовать в качестве первой ступени обучения умению решать логические задачи. Это задачи, в которых по отсутствию или присутствию одного из двух возможных признаков у одного из двух обсуждаемых объектов следует вывод о, соответственно, присутствии или отсутствии этого признака у другого объекта. Например, «у Наташи собачка маленькая и пушистая, у Иры – большая и пушистая. Что в этих собачках одинаковое? Разное?»

Используя концепцию П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственного действия, педагогу необходимо обращать особое внимание на ориентировочное действие, выполняемое ребёнком. По мере свёртывания физических, материальных действий они должны всё более сокращаться, становится всё более системными, принимать форму зрительного ознакомления с условиями задачи, а затем становится лишь умственно-ориентировочной деятельностью [5].

При изучении природоведческих, географических и исторических понятий они должны подаваться младшему школьнику таким образом, чтобы производимые им обобщения как можно шире опирались на наблюдения конкретных ситуаций, на знакомство с их детальными, словесными описаниями. При сопоставлении такого материала дети выделяют сходные внешние черты и обозначают их соответствующими словами [2].

Работа в классе и дома должна быть построена на систематических, постепенно усложняющихся заданиях, требующих от учащегося разнообразных форм мыслительной деятельности, избирательного применения ранее приобретённых знаний и приёмов [4].

В специальной дефектологической литературе раскрываются особенности мыслительной деятельности умственно отсталых детей. При этом отмечается, что такие дети не всегда понимают смысл обращенной к ним речи; с трудом овладевают общими понятиями и мыслительными

операциями (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование); с большим трудом устанавливают причинно-следственные связи. Для умственно отсталых детей является трудным понимание переносного смысла пословиц, загадок и т. д. [6].

Можно предложить младшим школьникам такие упражнения:

1. Понимание картин со скрытым смыслом.

Цели исследования. Выявить способность детей понять сюжет в целом, определить мысли и чувства людей на основании мимики и жестов персонажей; установить причинно-следственные связи, которые лежат в основе изображенной ситуации.

Процедура проведения. Ребенку поочередно предъявляют картины и просят сказать, что произошло, то есть раскрыть смысл изображенного [9].

2. Понимание серии картин, связанных единым сюжетом.

Цели исследования. Выявить умение устанавливать причинно-следственные связи; делать обобщения; давать оценки воспринимаемым ситуациям; уровень речевого развития ребенка.

Процедура проведения. Ребенку предлагают рассмотреть таблицы с изображением событий и положить их в необходимой смысловой последовательности. После этого обследующий предлагает ребенку составить по ним рассказ [8].

3. Характеристика некоторых общих представлений

Цели исследования. Выявить запас и точность представлений; характер сравнения; способность к обобщению; наблюдательность; устойчивость внимания; целенаправленность деятельности; проявление и стойкость интереса.

Процедура проведения. Перед ребенком кладут таблицу с изображением детей в разное время года и просят ответить на вопрос: «Чем похожи и чем отличаются картинки?»

4. Исключение предметов и понятий, неподходящих к остальным в предложенной группе. Установление закономерностей.

Цели исследования. Выявить способность детей выделять в предметах их существенные признаки и делать на этой основе необходимые обобщения; уровень развития категориального мышления; способность речевого обобщения выделенных признаков.

Процедура проведения. Перед ребенком кладут таблицу с изображением четырех предметов, один из которых существенно отличается от остальных. Инструкция: «Рассмотри таблицу. На ней четыре предмета. Три из них сходны между собой. Их можно назвать одним словом. Четвертый предмет к ним не подходит. Назови (покажи) неподходящий предмет». Если выбор сделан правильно, попросить ребенка обосновать свой выбор: «Почему?» [9].

5. Классификация предметов (изображений)

Цели исследования. Установить характер процесса обобщения и абстрагирования; способность группировки объектов на основе существенных признаков; обдуманность действий; способность устанавливать

логические связи; объем и устойчивость внимания; работоспособность.

Процедура проведения. Детям предъявляют набор карточек (предварительно вырезанных и наклеенных на картон), на каждой из которых изображено по одному предмету. При этом дают инструкцию: «Разложи карточки по группам – что к чему подходит».

Необходимо выяснить, что ребенок положил в основу объединения и каким словом он обозначил ту или иную группу предметов (изображений). Затем дают следующую инструкцию: «Сделай так, чтобы групп было меньше. Скажи, какие группы можно объединить и как их назвать». Важно выяснить, какие признаки ребенок кладет в основу нового объединения (существенные, случайные, внешние и т. д.).

6. Понимание загадок

Цели исследования. Выявить понимание ребенком иносказательного смысла загадок с использованием наглядной опоры и жизненного опыта; способность к активной поисковой деятельности; характер эмоциональной реакции; наличие и стойкость интереса.

Процедура проведения. Перед ребенком кладут таблицу, на которой нарисованы отгадки (в виде предметных изображений) для трех загадок. Затем обследующий читает первую загадку и просит показать отгадку. Точно так же ведется работа и над следующими загадками [8].

Таким образом, при использовании различных упражнений, игр, психологических рекомендаций у ребенка развиваются разные виды мышления, способствующее успешному становлению психических процессов и развитию творческой активности.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд.5, испр. – М.: Лабиринт, 1999.
2. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
3. Гильбух Ю.З. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучия. – К., 1993.
4. Дети с ограниченными возможностями. Хрестоматия. – М., 2005.
5. Дубровина И.В. и др. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
6. Зайцева И.А. Коррекционная педагогика: Учебное пособие – 3-е изд.,перераб. и доп. / Зайцева И.А., Шатохина В.И., Румега Н.А., Ларин Г.Г.. – Ростов-на-Дону: Март, 2002.
7. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей (Методические рекомендации). – М.: Издательский центр «ВЛАДОС», 2005.
8. Коломинский Я.Л. Психология детей в норме и патологии. – М.: Питер, 2004.
9. Мозговой В.М. Основы олигофренопедагогики. – М., Академия, 2006.

Мацаренко Т.Н., к.п.н.,
ведущий специалист кафедры
педагогики и психологии АПКиППРО
г. Москва, РФ

ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ СФЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Приоритетной целью преподавателя является обеспечить учащимся возможности для духовного, интеллектуального и физического развития [1]. Педагогу-хореографу необходимо ясное представление о принципах организации хореографического коллектива, о смысле индивидуального стиля педагогической деятельности и условиях его совершенствования, при создании собственного хореографического продукта.

В ходе эксперимента мы выявили жизненную позицию педагогов-хореографов, которая отражается в определении ориентиров своего развития, способности решать возникающие задачи, преодолевать трудности, наличие профессионального интереса.

Экспериментальной базой послужили: детские хореографические коллективы «Франжелика» Московского Всероссийского центра детского творчества, хореографический ансамбль «Ровесник» МОУ ДОД Центра эстетического воспитания учащихся, хореографические коллективы «Эльфы» и «Лебедушка» Дворца пионеров и школьников им. А. П. Гайдара, ансамбль «Юный москвич» ДК им Зуева, ансамбль «Аленушка» ДК «Дружба», ансамбль народно-сценического танца Дома культуры «Берендей», хореографические коллективы «Блюз» и «Антре» Московского Дома самодеятельного творчества, «Арабеск» ДК «Гармония», «Театр танца «Марина» ДК «Салют», ансамбли «Гармония», «Реверанс», «Топотушки» ДК «Гайдаровец», хореографические коллективы «Спектр» и «Геликон» ДК Плеханова, ансамбль «Фокстрот» ДК «Красный Октябрь». Была использована методика В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной «Морфологический тест жизненных ценностей»[2].

Для осуществления функций руководителя хореографического коллектива в качестве первой необходимости выступает потребность в информации, потребность занять определенную социальную позицию, развитие себя как субъекта педагогической деятельности. Проведенное тестирование показало, что из 100 респондентов 72% педагогов-хореографов возможность саморазвития принимают в качестве необходимого условия своей жизни, они не ставят порог своим возможностям, желают совершенствоваться, прогнозировать творческие замыслы, моделировать собственную деятельность, выделяя условия, важные для реализации цели.

Саморазвитие необходимо для формирования установки на педагогическую деятельность [3], что предполагает освоение будущими руководителями хореографических коллективов необходимых знаний об организации хореографического коллектива, условиях его

функционирования. Руководителю хореографического коллектива необходимо осознание собственных возможностей и возможностей учащихся.

Деятельность руководителя хореографического коллектива одновременно выступает как труд умственный и физический, соединяющий творческую, организаторскую и исследовательскую деятельность. Развитие начинающего руководителя хореографического коллектива связано с изучением танцевальной терапии [4], что является одним из приоритетных направлений в современном преподавании хореографии.

В последнее время происходит формирование множества новых направлений, связанных с хореографией, направленных на решение проблем развития и коррекции учащихся. Примерами могут служить авторские программы развития пластичности тела на основе единства дыхания, движения, воображения:

- «Гармоничная пластика", автор М.Э. Тарновская – руководитель детского хореографического коллектива «Франжелика» Всероссийского центра детского творчества;
- «Ритмика и танец», автор Л.П. Плутенко – руководитель хореографической студии «Ровесник» (программа для детей и подростков 7-15 лет на 4 года обучения);
- "Хореография для групп художественной гимнастики", авторская программа З.А. Вартерьян – педагога дополнительного образования Дворца творчества детей и юношества г. Владикавказа;
- «Талант – восьмое чудо света», авторская программа обучения детей искусству хореографии М. В. Опришко – педагог-хореограф Московского Дома самодеятельного творчества;
- «Аква-аэробика», авторский класс А.В. Александровой, для любителей водных программ (любой уровень подготовленности);
- «Партерная гимнастика» – программа, объединяющая средства аэробики и атлетической гимнастики, автор Я.Н.Дмитриенко, руководитель шоу-балета «Антре» Всероссийского центра детского творчества;
- «Хочу танцевать» (народная традиционная культура Сибири), автор Л.Г. Тимошенко – МОУ ДОД Центр сибирского фольклора г. Томск.

Потребность в развитии хореографического коллектива определяет стремление педагогов-хореографов к улучшению результатов своей деятельности. По данным теста «Морфологический тест жизненных ценностей» 78% респондентов стремятся к достижениям в своей деятельности, получению звания, мест, наград за результаты конкурсов и соревнований, в которых участвовал коллектив. Мотивация достижения – одна из разновидностей трудовой мотивации, связанная с потребностью личности в успехе. Мотивация достижения у руководителей хореографических коллективов проявляться как стремление к повышению уровня творческого развития учащихся, что включает обучение

исполнительскому мастерству, повышение знаний учащихся в области хореографии, осуществление духовно-эстетического воспитания, создание продукта деятельности (постановки и отработки танца).

Показателями достижений руководителей хореографических коллективов являются уровень владения педагогическими умениями и навыками, культура педагогического мышления, ценностное отношение к инновационным подходам, успешная подготовка хореографического коллектива для участия на конкурсах, соревнованиях, получение ими призов, наград за определенный период времени.

Специфическая особенность преподавания хореографии – необходимость в сотрудничестве с субъектами образовательного процесса, что обеспечивает развитие начинающего руководителя хореографического коллектива и способствует продуктивности его деятельности, благодаря получению необходимых знаний по организации образовательного процесса. Руководители хореографических коллективов получают информацию о возможностях, формах и методах самообразования, подготовки к аттестации. Им оказывается помощь в подборе и изучении методической литературы, планировании учебно-воспитательной работы с учетом современных требований и передового опыта, программно-методического сопровождения образовательного процесса.

Руководителю хореографического коллектива необходимо иметь широкий и разнообразный круг общения. Между тем, тестирование показало, что для диалогового взаимодействия открыты только 32% педагогов-хореографов, которые вызывают доверие, добиваясь своих целей, внимательны к окружающим и к информации, поступающей извне, проявляют социальную активность, инициативу, стремятся к постоянному позитивному преобразованию образовательной среды. Очевидно, остальным респондентам не хватает социальной активности.

Актуальные проблемы взаимодействия вызваны тем, что у начинающих руководителей хореографических коллективов проявляется обратное стремление сохранить свою независимость, которая выражена через нежелание “впускать чужих людей” в свою деятельность, нежелание прислушиваться к их мнению, советам, их практическому и организационному опыту. Иногда встречается такой подход, когда создается некий «образцово-показательный» хореографический коллектив, который начинает жить своей обособленной жизнью, интересной лишь для небольшой группы, не учитывающей интересы других.

Начинающие руководители хореографических коллективов стремятся к независимости, осознавая, что хотят (жизненные планы, идеалы), что могут (свои возможности, склонности, дарования), что есть (свои личностные и физические свойства), не учитывая специфических особенностей преподавания хореографии. Они не осознают, что хореографический коллектив, которым руководят, развивается не только внутри себя; он связан и с внешней средой, взаимоотношения в которой способствуют его развитию

и продвижению.

Проведенная в ходе исследования авторская диагностика педагогического взаимодействия в процессе обучения показала, что только 10% руководителей хореографических коллективов стремятся к взаимной информированности с учащимися и их родителями, 9% респондентов советуются с коллегами по вопросу организационных форм проведения занятий, 6% – стараются хвалить за достигнутые результаты, 4% руководителя поощряют похвальным словом учащихся, 3% респондента обсуждают с учащимися и их родителями цели и задачи совместной учебной деятельности.

Руководителю хореографического коллектива, привлекая учащихся в свой коллектив, следует учитывать индивидуальные особенности учащегося; расположить к себе (проявить контактность, внимание, симпатию), заинтересовать (пробудить интерес, показать преимущества своего коллектива), убедить (логика, аргументация), воздействовать (искусство убедить, мотивировать); находить среди учащихся исполнителей для реализации собственных педагогических замыслов; создавать свой педагогический опыт.

Необходимым элементом организации коллектива является процесс сотворчества руководителей хореографических коллективов и учащихся: взаимодействие, взаимопонимание, взаимоответственность. Процесс сотворчества обладает особым потенциалом, активно проявляющимся во взаимном творческом и духовном обогащении руководителя хореографического коллектива и учащихся. Сотворчество представляет собой плодотворное общение руководителя хореографического коллектива и учащихся и совместное преобразование действительности, в результате которой происходит творческое взаимообогащение. Чем ярче проявляются творческие способности руководителя хореографического коллектива, тем продуктивнее процесс совместной деятельности, направленной на развитие личности учащихся. На хореографических занятиях это проявляется в развитии таких качеств, как быстрое включение в творческий процесс, навыки творческого решения хореографических задач.

Специфической особенностью деятельности педагога-хореографа является необходимость привлекать каждого воспитанника в коллективную жизнедеятельность. Полная занятость учащихся в жизнедеятельности коллектива является стимулом для занятий, так как учащиеся знают, что никто из них не останется в стороне.

Руководитель хореографического коллектива предлагает учащимся сферу общения, поле предстоящей деятельности, поддерживая стремления учащихся реализовывать свои потенциальные способности для общественного показа своих умений. Контакт заинтересованности может прерваться или продолжиться в зависимости от многих факторов, прежде всего, от интереса для учащегося, интереса самого руководителя хореографического коллектива [5].

Проведенное тестирование по методике «Морфологический тест жизненных ценностей» показало, что стремление к личностной значимости, престижному положению в обществе выявлено у 53% педагогов-хореографов. Это проявляется через самосовершенствование, стремление к самовозвышению, превосходству (престижу, уважению). Эта категория педагогов-хореографов считает, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, следовательно, чувствуют свою собственную ответственность за эти события. Но при этом эффективность развития хореографического коллектива может остаться нерешенной из-за низкого уровня воспитательного процесса, незнания методик обучения хореографии в детском хореографическом коллективе.

Проведенное тестирование по методике «Морфологический тест жизненных ценностей» показало творческий потенциал и развитие способностей к творческой самореализации. Процесс преподавания воспринимается руководителями хореографических коллективов как стимул творческой активности. 43% педагогов-хореографов считают, что интерес к преподаванию хореографии основан на креативном подходе, внесении творческих элементов в выбранную методику преподавания, разработке и внедрении авторской хореографической программы. Здесь необходим педагогический поиск, который связан с определением специфики преподавания и уровнем подготовленности учащихся, умением найти собственный, неповторимый способ решения той или иной профессиональной задачи (нахождение действенного метода преподавания, более эффективного, инновационного).

Анкетирование, проведенное среди педагогов-хореографов с целью выявить, в чем проявляется креативность в преподавании хореографии, показало, что 21,7% руководителей хореографических коллективов делают опору на национальную хореографию, 7,8% – освоение нового направления, 5,6% – танцевальную лексику, 3,4% – создание сценического образа, 2.6% – фантазию. Творческие способности руководителя хореографического коллектива проявляются в умении видеть различные варианты решения хореографических задач, определения нестандартного подхода, наличие собственной педагогической позиции.

Процесс организации творческого процесса с детьми в области хореографического искусства зависит от многих факторов, в том числе от мотивации, отношения к избранной деятельности, характера и уровня подготовки. На основе индивидуальной системы ценностей педагогов-хореографов мы выделили основные условия, по которым можно судить об успешности организации хореографического коллектива – это установка на педагогическую деятельность, овладение спецификой преподавания, раскрытие творческих способностей.

Литература

1. Березина, В.А. Дополнительное образование детей в России: 90 лет / М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию [В.А.Березина (отв. ред.) и др.]. – М.: Диалог культур, 2008. – 512 с.
2. Сопов, В.Ф. Морфологический тест жизненных ценностей [Текст] / В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина. – Самара, 2002. – 16 с.
3. Бегидова, С.Н. Педагогическая установка в профессиональной подготовке специалиста по физической культуре и спорту: детерминанты, процесс, условия / С.Н. Бегидова, Ю.А. Иоакимиди, Л.Ф. Сельмидис. – Майкоп: Адыгейский гос. ун-т, 2006. – 127 с.
4. Танцуйте на здоровье! [Текст]: танцевально-игровые тренинги: снятие напряжения и стресса, возможность самовыражения, обретение уверенности в себе / Л.Л. Раздрокина. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 157 с.
5. Долгополова, А.В. Диагностика коммуникативных способностей, умений и навыков педагогического общения [Текст]: учеб. пособие / А.В. Долгополова ; Самар. гос. ун-т, – Самара: Самар. ун-т, 2002. – 22 с.

Рябинина О.М., магистрант 2 курса
направление «Психолого-педагогическое образование»
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Важнейшими задачами Федеральной целевой программы развития образования на 2011-15 года, утвержденной постановлением правительства РФ от 07.02.2011 №61 является: «Модернизация общего и дошкольного образования, как института социального развития», для решения которой предполагается достижение во всех субъектах Российской Федерации стратегических ориентиров национальной образовательной инициативы "Наша новая школа"; распространение на всей территории Российской Федерации современных моделей успешной социализации детей, и создание современной системы непрерывного образования (Постановление правительства РФ от 07.02.2011 № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011-15 годы»). Поэтому проблема преемственности между всеми ступенями образовательного процесса, в настоящее время приобретает особую актуальность. Особенно остро, в условиях продолжения модернизации образования, она встает перед будущими первоклассниками, базируясь на готовности их к обучению в школе.

Проблема психологической готовности к школе в последнее время вновь стала популярной среди исследователей различных специальностей.

Психологи, педагоги, физиологи изучают и обосновывают критерии готовности к школьному обучению, спорят о возрасте, с которого наиболее целесообразно начинать учить детей в школе. Интерес к указанной проблеме объясняется тем, что образно психологическую готовность к школьному обучению можно сравнить с фундаментом здания: хороший крепкий фундамент – залог надежности и качества будущей постройки (Н.И. Гуткина, 2004).

Современные исследования убедительно доказывают, что успешность дальнейшего обучения, социального развития, отношения к делу, сверстникам во многом зависит от того, насколько успешно ребенок может ориентироваться и приспособиться к постоянно меняющимся условиям современного мира. В связи с этим возрастает потребность организации помощи детям в подготовке их к смене привычного образа жизни, статуса, образовательной среды.

Проблема готовности ребенка к школьному обучению в последние 20 лет, рассматривалась многими отечественными и зарубежными авторами, работающими в «детстве» такими как Н.И. Гуткиной, И.В. Дубровиной, Л.И. Цеханской, Т.В. Лаврентьевой, А.Л. Венгера, Г. Витцлака и др. Позиции большинства авторов сходятся в следующем: основной причиной так называемой неготовности ребенка к школе является «низкий уровень функциональной готовности (так называемая «школьная незрелость»), то есть несоответствие степени созревания определенных мозговых структур, нервно-психических функций задачам школьного обучения»

Существующее сегодня в педагогической практике понимание готовности к школьному обучению подразумевает, что ребенок должен прийти в школу с определенным запасом знаний, умений и навыков школьного типа, получивших в американских работах название «вводные навыки», на которых строится начальное школьное образование. Такого рода стыковка дошкольного и школьного обучения, с точки зрения авторов этого подхода, обеспечивает преемственность в обучении детей разного возраста. В этой системе уровень развития ребенка до школы во многом определяется степенью его об учености этим умениям и навыкам. В этом случае преемственность двух форм образования рассматривается с позиции их сближения, а точнее подгонки дошкольного образования под образцы школьного образования.

Принципиально другое понимание преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием вытекает из культурно исторического подхода к развитию психики ребенка, предложенного Л.С. Выготским и нашедшего свое развитие в трудах его учеников и последователей. Для того чтобы раскрыть суть преемственности между образовательной работой в дошкольном и школьном возрасте, исходя из этого подхода, нужно прежде всего учитывать возрастные характеристики развития детей того и другого возраста (понятие «психологического возраста» по Л.С. Выготскому). А поскольку эти характеристики принципиально различаются, то

образовательная работа с детьми дошкольниками не может строиться по образцу обучения школьников в начальной школе (Н.И. Гуткина, 2010).

Н.И. Гуткина так дает определение психологической готовности к школе – это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников.

Российские психологи, определяя структуру психологической готовности к школьному обучению, исходят, прежде всего, из того, что она – многокомпонентное образование. У истоков такого подхода стояла Л.И. Божович, которая выделяла несколько параметров психического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе: определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальной сферы. Она указывала, что психологическая готовность складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности и познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника.

Отличительной чертой подхода отечественных психологов к данной проблеме является выделение в качестве ведущих мотивационной и социальной сфер личности ребенка. Обобщая точки зрения наших авторов, к числу компонентов психологической готовности к школьному обучению можно отнести психомоторную (функциональную), интеллектуальную, эмоционально-волевую, личностную (в том числе мотивационную), социально-психологическую (коммуникативную) готовность.

Не вызывает сомнения, что любой компонент структуры, как и вся структура в целом, важны как для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, так и для его скорейшей адаптации новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений. Компонентами готовности ребенка к школьному обучению являются: физическая готовность, мотивационная готовность, интеллектуальная готовность, эмоционально-волевая готовность, готовность в сфере общения. Все компоненты тесно связаны между собой, представляют ассиметричную гармонию, могут компенсировать развитие друг друга.

Итак, готовность к школе – это целостное образование. Целостность как свойство системы обусловливает, что результат готовности к школьному обучению определяется не столько уровнем отдельных компонентов, сколько их взаимосвязью и интеграцией.

Главная задача дошкольного воспитания и обучения – это оптимальное развитие ребенка в соответствии с его возрастными особенностями и закономерностями этого этапа жизни, в результате чего у него появляется готовность к вхождению в культуру. Школа является элементом культуры, а потому готовность к школе также может рассматриваться с этой позиции. (Н.И. Гуткина, 2010)

Подводя итог можно сказать, что психологическая готовность – сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности.

На практике же в наших дошкольных учреждениях подготовка к школе сводится к тому, чтобы воспитатель дал дошкольнику определенные навыки письма, чтения, рисования то есть начальные этапы школьной программы.

Педагоги-психологи, работающие в школах (иногда даже не во всех) в большинстве случаев, проводят лишь диагностику школьной готовности. В большинстве дошкольных учреждениях таких специалистов нет вообще.

Таким образом, нужно развивать работу психологической службы в нашей стране, особенно в образовательных учреждениях, которая будет оказывать помощь детям, родителям, учителям..

Литература

1. Постановление правительства РФ от 07.02.2011 № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы»
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе.4-е изд., перераб. И дополн. [Текст]. – СПб.: Питер, 2004. – 208с.
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы преемственности между дошкольным и школьным образованием // Психологическая наука и образование – 2010. – № 3. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://elibrary.ru/item.asp?id=15415917
4. Коробкина С.А. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах [Текст]. – Волгоград: Учитель, 2010. –238с.

Проблемы и возможности организации психолого-социальной работы с детьми с особыми образовательными потребностями

Винокурова Н.И.,
учитель начальных классов высшей категории,
координатор работы специальных классов со сложным дефектом,
МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА Г. АРЗАМАСА

До недавнего времени в России детям с тяжёлой степенью умственной отсталости не оказывались образовательные услуги. Они находились в семьях или учреждениях Министерства социальной защиты.

В настоящее время интерес к проблеме помощи детям с умеренным и тяжёлым нарушением интеллекта значительно возрос. Согласно Инструктивному письму Министерства образования РФ (от 03.04.2003г.) сегодня каждый ребёнок данной категории может получать образовательные услуги в учреждениях специального и общего назначения, если в них созданы необходимые условия. При этом программы обучения и воспитания определяются педагогическим коллективом с учётом индивидуальных возможностей ребёнка.

В соответствии с действующими нормативными документами (закон «Об образовании», Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии; письмо Министерства образования РФ «Об организации работы с обучающими, имеющими сложный дефект» от 03.04.2003г, Устав Учреждения) в МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида г. Арзамаса разработано положение об обучении детей с тяжёлой степенью умственной отсталости в классе для детей со сложным дефектом (приказ №546 от 15.11.2011г.). Положение определяет порядок комплектования и организацию работы данных классов.

Для данной категории детей в условиях коррекционной школы

специальный класс впервые открыт в 2004 г. В настоящее время таких классов четыре: 2, 4, 6, 10 и направляются в них дети с согласия родителей (законных представителей) на основании заключения городской межведомственной ПМПК после первого года обучения в школе. Подобные классы создаются с целью реализации прав ребёнка на образование, максимально возможной социализации и адаптации детей с тяжёлой степенью умственной отсталости.

Организация работы с данной категорией детей регламентируется учебным планом, расписанием занятий, годовым календарно-тематическим планированием с учетом особенностей и возможностей психофизического развития детей. Указанные документы, разрабатываются и утверждаются образовательным учреждением и согласуются с департаментом образования администрации г. Арзамаса.

Учебный план разрабатывается на основе регионального учебного плана для специальных (коррекционных) образовательных школ VIII в. Учитель, педагог-психолог и учитель-логопед, на основе образовательной программы для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида ежегодно разрабатывают адаптированный вариант программы для детей с тяжёлой степенью умственной отсталости. При составлении программ учитывается уровень психофизического развития и характер обучаемости учащихся. Адаптированный вариант образовательной программы рассматривается и принимается методическим советом и утверждается педагогическим советом школы.

В 2006 году я приняла группу детей с тяжёлой степенью умственной отсталости. В настоящее время это 6 класс в количестве 6 человек: 2 человека с глубоким недоразвитием и нарушениями речи, 2 человека с нарушениями общей моторики, выраженным синдромом гиперактивности и дефицита внимания и 2 человека с синдромом Дауна. Кроме того, все дети имеют значительные нарушения познавательных процессов и эмоциональной сферы. Деятельность их хаотична, самоконтроль отсутствует. В связи со спецификой развития данной группы детей были определены следующие приоритетные направления педагогической деятельности:

- формирование у детей представлений о себе, об окружающем мире и ориентации в нём;
- формирование навыков самообслуживания и жизнеобеспечения, коммуникативных умений;
- обучение доступной предметно-практической трудовой деятельности;
- вооружение элементарными знаниями по общеобразовательным предметам, имеющим практическую направленность и соответствующим психофизическим возможностям и особенностям воспитанников.

Формирование навыков самообслуживания и жизнеобеспечения, развития коммуникативных умений осуществляется на занятиях по самообслуживанию с использованием разнообразных видов труда. Приобретённые на занятиях навыки самообслуживания постоянно

отрабатываются и закрепляются в повседневной жизни. С первого класса учителем осуществляется наблюдение за развитием состояния высших психических функций у учащихся. Совместно с педагогом-психологом была разработана индивидуальная карта – профиль-график состояния высших психических функций ребенка. На основе структурированного наблюдения в ней отражается состояние психических функций учащихся: познавательная деятельность, память, эмоционально-волевая сфера, социальная сфера, двигательная сфера и динамика их развития.

Наглядно динамику развития высших психических функций у учащихся отражает диаграмма на рисунке 1.

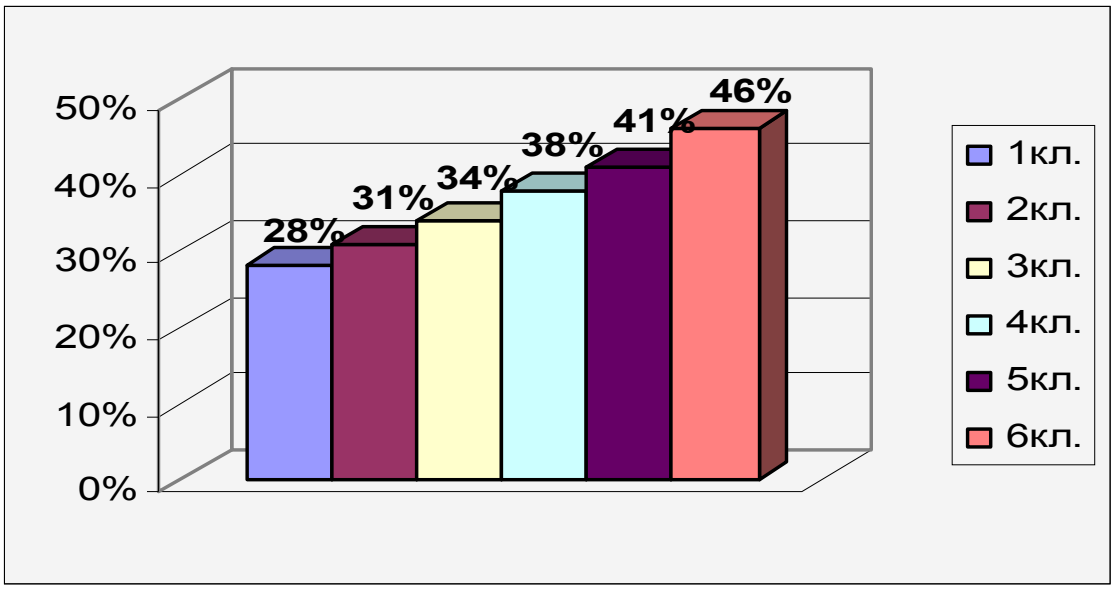


Рис.1. Уровень развития высших психических функций детей с тяжёлой степенью умственной отсталости

Представленные результаты дают педагогу возможность проанализировать каждый из изучаемых показателей и определить, какие психические функции и операции развиваются своевременно, на что следует опираться в учебно-воспитательном процессе, какие анализаторы могут выступать как компенсаторный механизм, а какие нуждаются в дополнительной коррекции.

Анализ профилей-графиков ВПФ и результаты педагогических наблюдений позволяют педагогу сделать вывод о том, что у учащихся слабо развита двигательная сфера, нарушена координация движений, очень слабо развиты навыки самообслуживания, особенно навыки, связанные с гигиеной одежды и обуви, гигиеной тела, приёмом пищи. Кроме того, уклад жизни и низкий уровень образования некоторых родителей, не позволяет дать детям достаточных знаний и умений в этой области, правильно подготовить их к самостоятельной жизни в семье.

На уроках самообслуживания даются теоретические знания и формируются практические умения и навыки по следующим разделам: «Уход за одеждой и обувью», «Гигиена тела», «Приготовление пищи». С

целью эффективного обучения навыкам самообслуживания в школе оборудован кабинет для практических занятий по хозяйственно-бытовому труду.

Предмет самообслуживания не обеспечен специальным учебником. Поэтому педагогами самостоятельно разрабатывается разнообразный методический материал: фотографические и картинные планы, пооперационные карты, используя который, отрабатываются конкретные практические умения и навыки учащихся по стирке мелких вещей, по уходу за зубами, по уходу за посудой и цветами. Приобретённые на уроках навыки учащихся закрепляются в домашней обстановке, во внеурочное время: во время дежурства по классу, столовой, при одевании на прогулку в группе продлённого дня.

За годы работы с данной категорией детей разработан и систематизирован значительный объём методических материалов, свидетельствующий о том, что творчество учителя не имеет границ. Хороши и полезны все методы, которые приближают педагога и учащихся к поставленной цели. Методы и приёмы работы, доказавшие свою эффективность в преподавании самообслуживания: моделирование реальных ситуаций, сюжетно – ролевые, дидактические игры, логические задачи, экскурсии, наблюдения. Кроме того, чтобы дети прочно усвоили материал, умели применять усвоенные знания на практике, необходимо грамотное планирование индивидуальной и групповой работы.

Важнейшим инструментом отслеживания качества, своевременной корректировки программного обеспечения и отслеживания персональной динамики развития учащихся выступает педагогический мониторинг (положение «Психолого-педагогический мониторинг качества образования» приказ №58 от 31.12.12г). Он предполагает отслеживания динамики усвоения теоретических знаний и практических умений. Диагностика проводится по всем разделам программы с использованием апробированного пакета диагностического инструментария. Пакет диагностического инструментария включает серию тестовых заданий, выполнение которых дает учителю представление об уровне сформированности знаний, умений, навыков детей, помогает правильно определить актуальное состояние практического умения, зону ближайшего развития ребёнка, определить стратегию работы по повышению мотивации ученика к овладению необходимыми навыками. Тестовый материал включает вопросы по всем темам каждого раздела.

О качестве коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими тяжёлую степень умственной отсталости, свидетельствует повышение уровня их знаний и умений по курсу «Самообслуживание» в целом, что отражает представленная на рисунке 2 диаграмма.

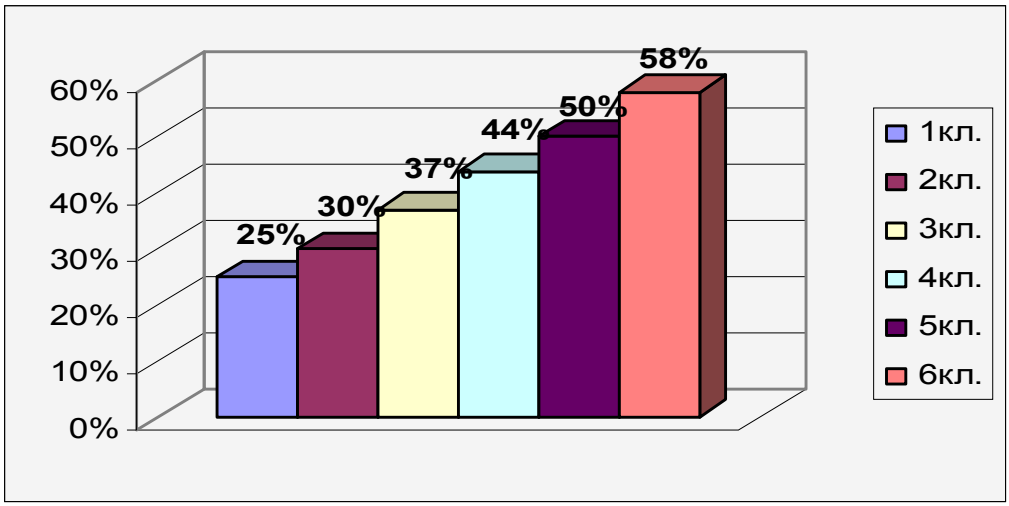


Рис.2. Уровень ЗУН учащихся по самообслуживанию.

Проведение педагогического мониторинга позволяет учителю эффективно планировать работу не только с классом, но и индивидуальную работу на уроке. Кроме того, показателем продуктивной работы является то, что дети данной категории наравне с другими детьми, посещают кружки школы «Сувенир», «Семь цветов радуги», а также участвуют в общешкольных мероприятиях.

Из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что дети с тяжёлой степенью умственной отсталости, имеющие значительные отклонения в развитии и обучении, имеют индивидуальную динамику развития, благодаря чётко, грамотно и профессионально спланированной педагогической деятельности.

Однако система специального образования и сопровождения детей данной категории, до сих пор находится в стадии становления. На современном этапе имеются апробированные, научно обоснованные программы обучения и воспитания детей с ОВЗ, ориентированные на лёгкую и среднюю степень умственной отсталости. Однако применение этих программ в работе с детьми, имеющими тяжелую степень умственной отсталости, не обеспечивает в полной мере эффективность коррекционных воздействий. Существующие программное и методическое обеспечение для данной группы детей носят рекомендательный характер и нормативно не утверждены. Очевидна необходимость организации специальной коррекционно-развивающей работы по подготовке учащихся к самостоятельному жизнеустройству. Вся коррекционно-педагогическая работа должна быть направлена на максимальное приспособление детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью к жизни в окружающей среде, в социуме.

Литература

1. Бгажнокова, И.М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта [Текст] / И.М. Бгажнокова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 275 с.

2. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] / С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 286 с.
3. Маллер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии [Текст]: Методическое пособие / А.Р. Малер. – М.:АРКТИ, 2002. – 310 с.
4. Шинкаренко, В.А. Диагностика и формирование навыков самообслуживания, хозяйственно-бытового и ручного труда у умственно ограниченных детей: Метод. материалы в помощь педагогам спец. учреждений и родителей [Текст] / В.А. Шинкаренко. – Минск, 2000. – 150с.

Гараева И.Г., учитель технологии I кв. категории
МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ
Ширшова Е.Ю., заведующая библиотекой
МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ ГОРОДА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА

Миссия специальной (коррекционной) общеобразовательной школы – подготовка обучающихся к самостоятельной и полноценной жизни в обществе, которая возможна лишь при владении профессией. Работу по профессиональному самоопределению в школе нужно организовать так, чтобы обучающиеся смогли приспособиться в будущем к реальной трудовой деятельности, овладев одной или несколькими доступными профессиями, смогли успешно адаптироваться в современной жизни (О.В. Трошин, Е.В. Жулина, В.А. Кудрявцев, 2005; с. 211).

Добиться положительных результатов в этом направлении возможно только при систематической целенаправленной работе со школьниками; выявлении их реальных интересов и способностей, отвечающих как их личным склонностям и потенциальным возможностям, так и потребностям городского рынка труда, общества в целом. Поэтому одним из приоритетных направлений деятельности МКС(К)ОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида» г. Арзамаса Нижегородской области выступает профориентационная работа, которая пронизывает весь образовательный процесс и осуществляется как в урочное, так и во внеурочное время. Система работы по профориентации создана на основе многолетнего опыта учителей технологии и специалистов школы в соответствии с требованиями программы. Сама система мобильна, изменяется и дополняется в соответствии с потребностями детей и

запросами рынка труда. Организация профориентационной работы осуществляется по схеме, представленной в таблице 1.

Таблица 1.

Организация профориентационной работы в МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида

Урочная деятельность	**Внеурочная деятельность**
• нетрадиционные формы проведения уроков; • недели технологии; • дифференцированное обучение; • смежные профессии; • 10 класс с углубленной трудовой подготовкой	• профессиональные пробы; • летняя трудовая практика; • кружки; • КТД; • мастер – классы; • выставки городского и областного уровня.

Организация профориентационной работы в МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида	
Социальные партнеры	Взаимодействие со специалистами школы
• градообразующие предприятия, заводы, фабрики; • отделения РЖД; • медицинские и дошкольные учреждения; • предприятия и службы быта, торговли; • строительные объекты; • ЦЗН; • ПУ-№ 68;	• администрация; • учителя технологии; • классные руководители; • социальный педагог; • медицинский работник; • педагог – психолог; • родители;

Эффективность, системность и комплексность работы по профессиональному самоопределению возможна только при взаимодействии всех представленных выше блоков. Одним из важнейших составляющих компонентов работы является социальное партнерство с предприятиями и организациями города, представленного в таблице 2.

Таблица 2.

Социальное партнерство

Центр занятости населения	Медицинские и дошкольные учреждения	Мебельное производство	Арзамасский приборостроительный завод
Социальные партнеры			
Швейная фабрика	Ремонтное локомотивное депо	Строящийся объект	Профессиональное училище № 68

Социальное партнерство, в первую очередь, – это средство для развития социальной компетентности обучающихся коррекционных образовательных учреждений VIII вида, призванное решать так же определённые трудности их социальной адаптации.

Наша задача – не определить, кем быть выпускнику в будущем, а лишь подвести к взвешенному, самостоятельному выбору профессиональной деятельности, сформировать у выпускников психологическую готовность к профессиональному самоопределению адекватному их способностям (Н. Болсуновская, 2007; с. 228).

Поэтому привлечение широкого круга социальных партнеров, представителей различных предприятий и учреждений имеет большое значение для создания более разноплановой информационной среды.

В текущем учебном году взаимодействие с социальным партнерами осуществлялось в форме проекта по профориентации «Дорога, которую ты выбираешь».

Цель проекта: создание условий для формирования профессионального самоопределения обучающихся коррекционной школы VIII вида адекватного их психофизическим возможностям.

Ведущей формой социального партнерства, а на ряду с ним и формой наглядного ознакомления воспитанников с производством, явилось проведение разнообразных экскурсий. Основные цели экскурсий на предприятия – познакомить обучающихся с условиями, характером работы, с историей и перспективами развития, профессиями, специальностями, оборудованием, на котором работают специалисты.

Таблица 3

Реализация социальных партнерских связей.

№	Реализация социальных партнерских связей	Класс
1	Экскурсия МБДОУ № 50 «Золотая рыбка»	9 -10
2	Экскурсия на строящийся объект	9
3	Экскурсия в локомотивное ремонтное депо РЖД	10
4	Экскурсия в Центральную городскую больницу с посещением отдела кадров	9-10
5	Экскурсия на мебельное производство	9
6	Экскурсия на швейную фабрику с посещением отдела кадров Экскурсия в Центр занятости населения	8-10
7	Экскурсия на Арзамасский приборостроительный завод с	9-10
8	посещением отдела кадров	9-10

Посещение отдела кадров дает возможность обучающимся получать объективную информацию о возможности трудоустройства на данном предприятии, предоставлении и заполнении необходимых документов, а также задать интересующие их вопросы.

Социальное партнерство, реализованное в форме совместных

мероприятий, помогает воспитанникам лучше ориентироваться на городском рынке труда.

Подробнее остановимся на экскурсии в Центр занятости населения, которая предоставляет своевременную и необходимую помощь для обучающихся 9-10 классов. Специалисты центра не только проводят обзорную экскурсию, дают информацию о рабочих местах, обучают заполнению необходимых документов, приглашают принять участие в мероприятии «Ярмарка вакансий», но и проводят анкетирование, составляют банк данных на каждого выпускника. Педагог-психолог тестирует детей, выявляет уровень сформированности представлений старшеклассников о возможностях трудоустройства. Результаты диагностических мероприятий обсуждаются на родительском собрании, помогают классным руководителям и учителям технологии наметить план работы по профессиональному самоопределению обучающихся.

Особое место в системе социального партнерства занимает тесное сотрудничество школы с педагогическим коллективом Профессионального училища №68, где обучается большинство выпускников школы. Педагоги посещают практические занятия, беседуют с мастерами производственного обучения, социальным педагогом с целью выяснения уровня адаптации, а обучающиеся старших классов знакомятся с традициями учреждения, с жизнью их сверстников, условиями учебы, труда, отдыха. В свою очередь педагоги ПУ№ 68 так же являются частыми гостями школы: посещают школьные родительские собрания, круглые столы, методические встречи, мастер – классы.

Новизна обстановки при проведении экскурсий дает большую информационную нагрузку. В связи с психофизическими особенностями, дети с ограниченными возможностями здоровья с трудом усваивают такой большой объем полученной информации. Поэтому ведение тетради по профориентации, в которую дети заносят наиболее важные моменты экскурсии, и проведение обобщающих занятий, на которых обучающиеся детально разбирают, анализируют полученную информацию, имеют для них большое социально-реабилитационное значение.

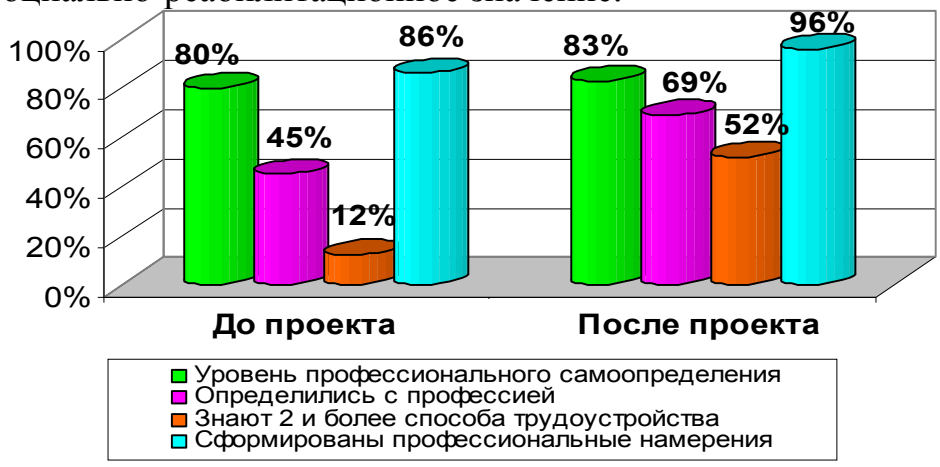


Рис. 1. Результаты реализации проекта «Дороги, которые ты выбираешь»

Таблица 4.

Информационное обеспечение проекта

№	Информационное обеспечение проекта	Класс
1	Вводное и итоговое тестирование «Характер профессионального самоопределения»	9 -10
2	Обзор книжной выставки «Профессии от «А» до «Я»	9 -10
3	Оформление тетради по профориентации	9 -10
4	Тренинг «Как составить резюме»	9-10
5	Просмотр видеосюжетов «Как устроиться на работу»	9-10
6	Комбинированный урок «Дресс-код при устройстве на работу»	9-10
7	Деловая игра «Я составляю бизнес-план»	9-10
8	Мастер-класс «Я б в рабочие пошёл» (выпускники – учащиеся ПУ-68, ученики школы)	9-10
9	Профминутка «Моё первое резюме»	9-10
10	Урок – практикум по обществознанию «Мой выбор»	9-10
11	Деловая игра «Культура поведения при устройстве на работу»	9 -10
12	Итоговое занятие «Где найти работу»	9-10
13	Выпуск газеты по итогам проекта	10
14	Создание видеофильма «Дорога, которую ты выбираешь»	9-10
15	Разработка макета стенда по профориентации	9-10

Разнообразные формы проведения занятий, уроков, тренингов, использование ИКТ, просмотр и обсуждение видеосюжетов значительно повысило уровень усвоения материала и познавательной активности обучающихся.

Вводное и итоговое тестирование «Характер профессионального самоопределения», проведенное педагогом-психологом показало положительную динамику качественных и количественных показателей профессионального самоопределения обучающихся 9-10 классов, что свидетельствует об эффективности реализованного проекта.

Результаты проектной деятельности и фотоотчет были использованы при оформлении стационарного стенда по профориентации, видеоотчет был показан на общешкольном родительском собрании.

Вопрос правильного выбора профессии имеет огромное значение в жизненном самоопределении обучающихся МКС(К)ОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида» г. Арзамаса Нижегородской области. Мы надеемся, что реализация данного проекта сыграет в этом немаловажную роль.

Литература

1. Болсуновская Н. Профориентация в Интернете: О сайтах и профориентационных ресурсах в Интернет [Текст] / Н.Болсуновская //

Народное образование. – 2007. – № 10. – С. 228-229.

2.Гурова Е.В. Профориентационная работа в школе Интернет [Текст] / Е.В.Гурова. – М.: Просвещение, 2007. – 152 с.

3.Трошин О.В., Жулина Е.В., Кудрявцев В.А. Основы социальной реабилитации и профориентации [Текст] / О.В.Трошин. – М., 2005. – 385 с.

Жидкова Р.А., к.п.н.,
доцент кафедры Педагогики
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского
г. Пенза, РФ
Гостькова Т., студентка гр. И-43ю
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского,
г. Пенза, РФ

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ

Число детей, которые нуждаются в особых образовательных потребностях, увеличивается. В связи с этим стоит важная задача включить этих детей в систему образования, помочь им адаптироваться и социализироваться среди сверстников. Инклюзивное образование такую возможность предоставляет, но проблемы ее реализации на практике, как в России, так и в других странах, пока еще существуют.

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Инклюзия является процессом увеличения степени участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы, а также процесс снижения степени изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы. Она призывает к реструктуризации культуры школы, ее правил и внутренних норм и практик, чтобы полностью принять все многообразие учеников, с их личными особенностями и потребностями.

Инклюзия непосредственно касается всех учеников школы, а не только особенно уязвимых категорий, таких, как дети с ограниченными возможностями.

Инклюзия ориентирована на совершенствование школы не только для учеников, но и для учителей и ее работников. Каждый ребенок имеет право получать образование в школе рядом со своим домом

Многообразие и непохожесть детей друг на друга видится не проблемой, требующей решения, а важнейшим ресурсом, который можно использовать в образовательном процессе. Инклюзия подразумевает наличие тесных, близких, основанных на дружбе отношений между школами и обществом, в котором эти школы существуют и действуют.

Таким образом, инклюзия – это процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных

учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

Известны этапы эволюции инклюзии:

- начало XX века – середина 60-х годов – «медицинская модель», которая вела к изоляции людей с ограниченными возможностями здоровья;
- середина 60-х – середина 80-х годов – «модель нормализации», интеграция людей с ограниченными возможностями здоровья в общественную жизнь;
- середина 80-х годов – настоящее время – «модель включения», т.е. инклюзия.

Сейчас уже можно отметить плюсы инклюзивного образования:

- создание в общеобразовательном учреждении специальных условий обучения для детей с особыми образовательными потребностями;
- создание гибкой адаптивной образовательной среды, которая может соответствовать образовательным потребностям всех детей-учащихся данного образовательного учреждения;
- обучение в условиях общих классов массовой школы, с предоставлением ученику необходимой психолого-педагогической поддержки специалистами;
- формирование в сообществе (класс, группа, школа) навыков толерантности, т.е. терпимости, милосердия, взаимоуважения.

Минусы инклюзивного образования тоже известны. Система инклюзивного образования требует принципиальных изменений в системе не только среднего (как «школа для всех»), но и профессионального и дополнительного образования (как «образование для всех»). Отсутствие общегосударственных правовых и финансово-экономических норм, касающихся основ инклюзивного образования детей с особенностями развития.

В последние годы наблюдается увеличение числа отказов родителей от права обучения ребенка в специальных школах-интернатах. Это ведет, с одной стороны, к сокращению детского контингента в подобных учреждениях, с другой – к увеличению количества школ общего типа, которые обучают детей с ограниченными возможностями. Такую ситуацию специалисты называют «стихийной инклюзией», и в принципе она находится в русле современных тенденций. Как бы то ни было, школам, куда приходят дети с особыми потребностями, необходима информационная, организационная, научно-методическая и кадровая поддержка.

Итак, включение детей с особыми образовательными потребностями в систему общего образования признается сегодня одной из стратегических задач развития системы образования. Существуют различные модели инклюзивного образования детей с нарушением слуха, развиваются

позитивные интегративные процессы в общеобразовательных учреждениях. Как показывает опыт внедрения совместного обучения и воспитания детей с нарушением слуха и нормально слышащих учеников, ребята с ограниченными возможностями развиваются гораздо активнее, если они учатся в общеобразовательной школе. Самое главное – то, что такие дети не замыкаются в стенах коррекционного учреждения, живут дома вместе с родителями. Особого внимания требует подготовка кадров, а также проблемы взаимодействия семьи, образовательных учреждений и общественных организаций инклюзивной практики.

Интеграция в общество людей с ограниченными возможностями представляет собой равноправное участие их во всех сферах жизнедеятельности. Процесс инклюзии рассматривается как фактор, повышающий качество жизни детей с особыми потребностями.

Несмотря на целый спектр проблем, которые возникнут при внедрении инклюзивного образования в массовую школу, этот шаг сегодня необходим. И цель не в том, чтобы оказаться в русле мировых тенденций. Инклюзивная школа – это часть инклюзивного общества. Включенное образование нужно не только детям с ограниченными возможностями, но и их обычным, здоровым сверстникам. Сейчас это называется модным словом «толерантность», а когда-то говорили просто – человечность, способность понять другого, почувствовать его проблемы, как свои. Этому и учит система инклюзивного образования. Л.Н. Толстой говорил: «Для того чтобы было легко жить с каждым человеком, думай о том, что тебя соединяет, а не о том, что тебя разъединяет с ним».

Литература

1. Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр Школьная книга, 2010
2. Нормативно-правовая база инклюзивного (интегрированного) образования, журналы Дефектология за 2011-12 годы
3. Информационное агентство РИАН – http://www.rian.ru;
4. Образование и инвалиды. Перспектива. [Электронный ресурс] Точка доступа: http://obrazovanie.perspektivainva.ru

Калинина Т.В., к.п.н.
доцент кафедры психологии развития
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОПЫТА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАННИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что необходимость целенаправленной психолого-педагогической помощи, воспитанникам данных учреждений, по организации межличностного

взаимодействия со сверстниками и взрослыми в связи с отсутствием у них адекватного опыта в нормативной социальной среде, совершенно очевидна. Целенаправленная деятельность педагогического коллектива подобных учреждений включает обеспечение возможностей для удовлетворения воспитанниками потребности в установлении и поддержании позитивных эмоциональных контактов со сверстниками и взрослыми; формирование у детей позитивного опыта межличностного взаимодействия, как в повседневной жизнедеятельности ребенка, так и в ходе обучения; обеспечение позитивного опыта межличностного взаимодействия в нормативной социальной среде; оказание индивидуальной помощи ребенку по обеспечению эффективного межличностного взаимодействия со значимыми взрослыми.

В ходе анализа данной проблемы, нами была разработана, апробирована и внедрена социально-педагогическая модель организации межличностного взаимодействия воспитанников учреждений интернатного типа (приют, детский дом).

Модель представлена совокупностью взаимосвязанных компонентов, объединенных в целевой, организационно-деятельностный и диагностико-результативный блоки. В качестве цели нами определено создание особых педагогических условий в учреждении интернатного типа для усвоения детьми, лишенными родительского попечения, позитивного и коррекции негативного опыта межличностного взаимодействия со сверстниками и значимыми взрослыми через совместную деятельность, игру и общение.

Задачи сформулированы с учетом выявленных особенностей детей-сирот, обусловленных предыдущим негативным опытом социализации, и предполагают: формирование умений устанавливать и поддерживать эмоциональный контакт с партнерами по взаимодействию; формирование доброжелательного отношения к партнерам по общению; развитие способности сочувствовать и сопереживать партнерам; развитие умений осознавать и передавать свои чувства и понимать чувства партнеров; развитие рефлексии как готовности и способности изучать себя и свои взаимоотношения с партнерами; формирование установки на диалог и сотрудничество во взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

Основные направления деятельности по организации межличностного взаимодействия воспитанников в учреждениях интернатного типа, представлены организацией межличностного взаимодействия в жизнедеятельности социальных сирот; обучение воспитанников межличностному взаимодействию со сверстниками и взрослыми; обеспечение детям-сиротам позитивного опыта межличностного взаимодействия в нормативной социальной среде; индивидуальную помощь воспитанникам в улучшении межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Организация межличностного взаимодействия в жизнедеятельности детей-сирот, осуществлялась в ходе: планирования, подготовки,

осуществления и анализа дел и событий повседневной жизни воспитанников; планирования, подготовки, осуществления и последующего анализа групповых, межгрупповых, массовых КТД; групповых и общих собраний.

Обучение межличностному взаимодействию воспитанников в учреждениях интернатного типа осуществлялось в процессе организации взаимодействия в различных сферах жизнедеятельности воспитанников с помощью инструктирования о целесообразных и эффективных формах ситуативного взаимодействия; в ходе планирования, подготовки, реализации и анализа совместных дел и ситуаций взаимодействия; в ходе специально создаваемых ситуаций, заведомо предполагающих взаимодействие воспитанников; с помощью различных игр, сюжетов и этюдов, органично включенных в жизнедеятельность воспитанников; в процессе специально разработанной программы коррекционно-развивающих занятий с элементами тренинга.

Обеспечение детям-сиротам позитивного опыта межличностного взаимодействия в нормативной социальной среде реализуется волонтерами в процессе: помощи в организации досуга детей; организации работы кружков и студий; помощи в подготовке школьных уроков; организации посещения учреждений культуры и др.; личного участия в качестве со-ведущих занятий программы или их фрагментов; реализации Программы «Семья выходного дня».

Интеграция в современных учреждениях интернатного типа возможностей и средств социального и коррекционно-адаптационного видов воспитания обусловлены особенностями развития детей-сирот, трудностями, возникающими у них в межличностном взаимодействии, и соответствуют цели, основным задачам, сформулированным в целевом блоке модели.

Оказания индивидуальной помощи данной категории детей в межличностном взаимодействии со сверстниками и взрослыми в учреждениях интернатного типа осуществлялось: в ходе создания специальных ситуаций в жизнедеятельности воспитанников для позитивного самораскрытия ребенка, повышения его статуса, самоуважения и стимулирования саморазвития; в процессе игр, разыгрываемых сюжетов и этюдов, включенных в жизнедеятельность воспитанников; в процессе общения и совместной деятельности с волонтерами; в процессе специально разработанной программы коррекционно-развивающих занятий с элементами тренинга; в ходе индивидуальных и групповых консультаций.

Показателями готовности к межличностному взаимодействию воспитанников учреждений интернатного типа нами определены: степень социальной адаптированности личности, раскрывающую характер отношений к себе и социальному окружению; адекватность самооценки в ходе межличностного взаимодействия с окружающими; личностная готовность к взаимодействию со сверстниками и взрослыми; поведенческая готовность к межличностному взаимодействию со сверстниками и взрослыми, которые легли в основу градации уровней сформированности

готовности и способности социальных сирот к межличностному взаимодействию со сверстниками и взрослыми. В исследовании нами представлены уровни в направлении от оптимального (субъект-субъектного) до фактического непродуктивного.

В качестве результата организации межличностного взаимодействия воспитанников учреждений интернатного типа мы рассматривали личность ребенка, способную осуществлять межличностный позитивно эмоционально окрашенный контакт с различными категориями партнеров (сверстники – основанный на отношениях товарищества и дружбы; взрослые – основанный на доверии и позитивном восприятии партнера по взаимодействию) как в рамках учреждения, так и за его пределами, в том числе в школе, учреждениях дополнительного образования и т.д.; личность способную в меру адекватно оценивать себя, использовать конструктивные коммуникативные навыки в межличностном взаимодействии в ходе осуществления различных видов деятельности характерных для детей младшего школьного возраста (учебы, игры, общения, совместной деятельности и т.д.); готовую к сопереживанию и соучастию в судьбе значимого другого, личность относительно успешную в межличностном взаимодействии со сверстниками и взрослыми в основных сферах жизнедеятельности, и в целом в социальном развитии, успешно прошедшую процесс реабилитации, способную к социальной адаптации и интеграции в современное общество.

Опыт организации межличностного взаимодействия воспитанников учреждений интернатного типа, результаты итоговой диагностики, полученные по итогам формирующего эксперимента свидетельствует о возможности создания соответствующих условий для включения социальных сирот в социально приемлемые и значимые деятельности как в учреждении интернатного типа, так и за его пределами, что способствует относительной коррекции их возрастно-психологического и социального развития.

Литература

1. Калинина Т.В. Оптимизация межличностного взаимодействия детей, воспитывающихся в детских специализированных учреждениях средствами психолого-педагогической программы // Гуманизация образования. – Сочи, – 2008. – №1. – С.72-77.
2. Калинина Т.В. Межличностное взаимодействие как фактор социального развития младших школьников в интернатных учреждениях // Вестник ВятГГУ. Педагогика и психология. №1(3), Издательский центр ВятГГУ. – Киров, 2009. – С.46-50.
3. Калинина Т.В. Опыт работы студентов-волонтеров специальности «Педагогика и психология» по обеспечению успешной социализации воспитанников детских учреждений интернатного типа// Педагогика и психология развития современного детства: материалы Международной научно-практической конференции 11-12 ноября 2011г. / Под общ. ред. Т.Т.Щелиной. В 3-х частях. Ч.3. – Арзамас: АГПИ, 2011. – 281с. – С.252-256.

4. Калинина Т.В., Нелидов А.Л., Щелина Т.Т. Социально-педагогические технологии реабилитации воспитанников учреждений интернатного типа // Социальная политика: современность и будущее: материалы Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 29 марта 2012 г./ Под общ. ред. В.Н. Скворцова, – СПб, 2012. – 176 с. – С.160-164.

Кашников И.А.,
учитель профессионально-трудового обучения I категории
МКС(К)ОУ «Специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа VIII вида»
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ДИФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ VIII ВИДА

Дети с особыми образовательными потребностями – это особые дети и в процессе обучения они требуют больше внимания, чем обычные дети. Больше терпения, любви, понимания, так как у них низкий уровень развития познавательных процессов, отсутствие желания расширить свой кругозор, недостаточная познавательная активность, негативный опыт познавательной и учебной деятельности, постоянный дискомфорт, неустойчивость эмоциональных реакций и поведения, неадекватная самооценка (В.В. Воронкова, 2009; с.128).

Цель работы МКС(К)ОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида» г.Арзамаса с особыми детьми – это создание условий для максимального развития реальных и потенциальных возможностей, сокращение социальной изоляции ребенка и приобщение его к различным видам продуктивной и творческой деятельности.

В связи с этим образовательная деятельность коррекционной школы VIII вида строится на основе соблюдения следующих принципов специального образования:

1.Считать ребенка не объектом воздействия взрослого, а субъектом совместной деятельности.

2.Использовать специфические методы, приемы и средства обучения.

3.Обеспечивать особую организацию образовательной среды, дифференциацию и индивидуализацию образования.

4.Включать родителей в процесс образования ребенка.

5.Реализовывать интегрированный подход в образовательном учреждении.

6.Оказывать специализированную консультативную помощь детям, различными специалистами учреждения.

Особое значение в образовательном процессе коррекционной школы VIII вида отводится профессионально-трудовому обучению. Задачи

профессионально-трудовой подготовки в полной мере реализуют возможности обучающихся с особыми образовательными потребностями и направлены на раннее выявление и коррекцию особенностей, препятствующих успешному освоению доступных профессий (недостаточность мелкой моторики, нарушения пространственного восприятия, зрительно-моторных координаций); формирование в процессе учебно-трудовой деятельности навыков ориентировки в задании, планирования работы, оценки результатов деятельности; выбор оптимальных средств трудовой подготовки обучающихся.

Главными направлениями профессионально-трудовой подготовки обучающихся является организация адекватных педагогических условий, создание благоприятной психологической и эмоциональной атмосферы образовательного процесса, которая включает в себя организацию успеха в учёбе, снятие стрессовых ситуаций, опору на положительные качества ребёнка, внушение уверенности в себе, удовлетворение потребности в самореализации.

Важную роль в профессионально-трудовой подготовке детей с особыми образовательными потребностями играет учитель. Для этого педагог:

- Постоянно ищет новые пути и средства работы с детьми.
- Занимает адекватную педагогическую позицию по отношению к ребенку.
- Обладает высокой профессиональной компетенцией.
- Ясно излагает свои мысли.
- Импровизирует на ходу, гибко реагирует на изменяющуюся педагогическую ситуацию.
- Разными способами доводит до осознания обучающихся главные мысли.
- Активно стимулирует развитие ребёнка в индивидуальном режиме.

Выбрать из многих методических приемов, подходов, упражнений адекватные школьнику с особыми образовательными потребностями является трудной педагогической задачей. «Частные вопросы не могут быть правильно решены без ранее решенных общих вопросов. Надо уметь видеть лес за деревьями. Рецепт составляет сам педагог и воспитатель. В этом ему помогает его эрудиция, культура, гуманизм, одним словом – профессионализм» (Н.П. Вайзман, 1997; с.203).

В процессе профессионально-трудовой подготовки для обеспечения максимально возможного психофизического развития ребёнка с особыми образовательными потребностями используется индивидуальный подход в обучении.

Под индивидуальным подходом в профессионально-трудовом обучении понимается такая организация учебного процесса, при которой каждый ученик имеет возможность овладевать учебным материалом на своём уровне в зависимости от способностей и индивидуальных особенностей. За критерии оценки деятельности ученика принимаются его усилия по овладению учебным материалом, что позволяет сгладить неблагоприятные факторы и даёт позитивный настрой для овладения теоретическими знаниями и

практическими профессионально-трудовыми умениями.

Основной организационной формой профессионально-трудового обучения, которая непосредственно зависит от учителя, является урок. Основа мотивации профессионально-трудовой деятельности – познавательный интерес, который включает специальные коррекционные методы, игровые приёмы и формы работы, занимательный материал, материал практического содержания и прикладного характера. Гибкая структура целей, задач, методов профессионально-трудового обучения, приёмов и форм работы, средств организации урока зависит от назначения урока, его содержания и возможностей обучающихся. Использование индивидуального подхода способствует не только достижению целей урока, но и вызывает положительное отношение к трудовому обучению в целом.

Создание условий, для повышения познавательной активности обучающихся достигается специальной организацией процесса обучения. Она предполагает дифференциацию учащихся с учётом их особенностей и возможностей, овладения учебным материалом (В.В. Воронкова, 2009).

По степени выраженности нарушения интеллектуального развития выделяются три основные группы обучающихся:

1группа – дети с наиболее высоким уровнем обучаемости;

2 группа – дети со средним уровнем обучаемости;

3 группа – дети с низким уровнем обучаемости.

Работая в режиме технологии дифференцированного обучения, учитель получает возможность вариативного подхода к отбору заданий, их объёма с учётом времени выполнения задания, уровнем развития познавательной деятельности и индивидуальными возможностями каждого ученика, стилем учебной деятельности. Такая организация деятельности обучающихся на уроке способствует созданию благоприятной психологической атмосферы, позволяет ученику понять свои возможности, почувствовать состояние успеха, максимально овладеть трудовыми навыками.

Таким образом, применяя технологию дифференцированного подхода в обучении, учитель предусматривает в своей деятельности реализацию возможностей психофизического развития и профилактику негативного опыта в учебной деятельности ребёнка. Коррекционно-развивающий потенциал дифференцированного подхода в обучении реализуется через такие направления деятельности как личностная, социальная, интеллектуальная и эмоционально-волевая составляющие (С.Л. Мирский, 1980; с.92).

Раскроем каждую из них при реализации дифференцированного подхода в профессионально-трудовом обучении.

В деятельности учителя профессионально-трудового обучения, использующего технологию дифференцированного обучения необходим особый стиль общения с учениками, умение увидеть, понять и принять каждого. Важно создать у ребенка чувство, что его понимают. Это обеспечивает осуществление личностной и социальной составляющей. Кроме

того, учитель ориентирован на партнерство, сотрудничество, содружество. В ходе взаимодействия детям дается возможность высказать свою точку зрения. Ребенок имеет право на ошибки, а учитель не требует невозможного.

Применение технологии дифференцированного обучения даёт возможность для построения продуктивных отношений детей друг с другом, для формирования коллектива. Здесь организуется работа, предполагающая использование различных форм общения, включение в учебный процесс активных методов обучения сотрудничеству, социальным навыкам (игровые методы, групповые формы работы). Особое внимание обращается на подбор учебного материала, рассчитанного на использование ребёнком личного опыта в профессионально-трудовой деятельности.

Основным методом обучения на уроке выступает предметно-практическая деятельность детей с особыми образовательными потребностями с обязательным речевым сопровождением. Через предметно-практическую деятельность и речь дети овладевают знаниями и умениями в такой степени, что в полной мере реализуются принципы сознательности и доступности обучения. На основе изучения возможностей каждого ученика, учитель отбирает учебный материал, помогает обучающимся усвоить и применить его на практике с большей или меньшей степенью самостоятельности.

Эмоционально-волевая составляющая дифференцированного подхода в профессионально-трудовом обучении включает в себя проявление психологических механизмов – эмоциональных и волевых. Необходимым условием успешного овладения программным материалом являются положительные эмоции, которые возникают у ребёнка в ситуации успеха, уверенности в своих силах. Переживания, благодаря которым у него закрепляется желание учиться, трудиться, самовыражаться, формируют волевые качества личности. Эмоционально-волевой компонент формирует в процессе трудовой деятельности такие качества личности ребёнка с особыми образовательными потребностями как трудолюбие, организованность, дисциплинированность, долг, честь, достоинство. Эти качества обеспечивают в дальнейшем успешное функционирование выпускников МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIIIвида г. Арзамаса в обществе, помогают своевременно трудоустроиться и реализоваться в доступных видах профессиональной деятельности.

Таким образом, использование учителем индивидуального и дифференцированного подхода в процессе профессионально-трудового обучения детей с особыми образовательными потребностями создаёт оптимальные условия для своевременного психофизического развития каждого ребёнка и способствует прочному формированию их профессионально-трудовых знаний и умений.

Литература

1. Вайзман, Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей [Текст]: Учеб.

пособие / Н.П. Вайзман. – М.: Аграф, 1997. – 196с.
2.Мирский С.Л. Методика профессионального обучения во вспомогательной школе [Текст]: Пособие для учителей / С.Л. Мирский. – М.: Просвещение, 1980. – 284с.
3.Олигофренопедагогика [Текст]: Учеб. пособие для вузов / В.В. Воронкова и др. – М.: Дрофа, 2009. – 397с.

Кутырева Е.А., студентка 4 курса
специальности «Психология»
Научный руководитель:
Щенникова С.В., к.п.н. доцент
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ПОСРЕДСТВОМ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ С ПРИРОДНЫМ МАТЕРИАЛОМ

В современном мире очень высоко ценятся творческие способности, обществу нужны не просто грамотные работники-исполнители, а специалисты, выполняющие работу быстро, качественно, красиво, креативно. Уже с поступлением в школу детям прививают способность учиться видеть прекрасное, развивать творческий подход к решению различных задач. Это относится не только к учащимся общеобразовательных школ, но и к воспитанникам коррекционных образовательных учреждений VIII вида.

Начиная с первых ступеней школьной жизни, дети с нарушениями интеллекта осваивают необходимые им, жизненно важные, умения и навыки, получают базовые знания и наряду с этим учатся воспринимать красоту природы, различные произведения искусства и народные промыслы.

Большие возможности младшим школьникам с особыми образовательными потребностями для приобщения к творчеству и развития творческих способностей дает кружковая работа с природным материалом. Процесс изготовления из него поделок позволяет быть им не просто пассивными наблюдателями, но и творцами, участвующими в процессе превращения природных материалов в прекрасные изделия, позволяет им взглянуть на окружающий мир глазами созидателя, а также развивает мелкую моторику руки, внимание, интеллектуальную активность.

Творчество – это общечеловеческий феномен, который не возникает из ничего, основываясь на знаниях, на мужестве переживать новое. Оно позволяет, с одной стороны, находить в знакомом и близком новые аспекты, а с другой стороны встречаться с новым и неизвестным, создавая из него с помощью имеющегося знания новые переживания.

Рассматривая творчество, многие исследователи определяют его через

свойства личности. Так, Л.С. Выготский определяет творчество как личностное качество, базирующееся на развитии высших психических функций, когда оно, как навык, включается во все виды деятельности, поведения, общения, контакта со средой, а критерием творчества является воображение (Л.С. Выготский, 1991., с. 3-91). Однако воображение в данном случае понимается автором не просто как процесс создания образа предмета по его описанию, рисунку или чертежу, творческое воображение характеризуется самостоятельным созданием новых образов. Оно требует отбора материалов, необходимых для построения образа желаемого и более или менее отдаленного, т. е. не дает непосредственно и немедленно объективного продукта. Творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, так как этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии. Как показывают исследования Л. С. Выготского, воображение детей беднее, чем у взрослого человека, что связано с недостаточным личным опытом (Л.С. Выготский, 1991., с. 3-91). Отсюда Л.С. Выготский делает вывод о необходимости «расширять опыт ребенка, если мы хотим создать достаточно прочные основы для его творческой деятельности…» (Л.С. Выготский, 1991., с. 3-91).

Обогащение опыта, а, следовательно, и фантазии, необходимо для развития каждого ребенка, в особенности для младших школьников с нарушением интеллекта. Ведь творческая деятельность так же, как и подлинное усвоение любого учебного предмета, невозможна без активной деятельности воображения, без умения представить, вообразить то, о чем пишется в учебнике, о чем говорит учитель, без умения оперировать наглядными образами. Кроме того, младшие школьники с особыми образовательными потребностями имеют ряд особенностей: таких, как недифференцированность ощущений и восприятий, слабость мышления, плохое запоминание материала и др., которые обуславливают несколько иной процесс формирования у них творческой деятельности, чем у их сверстников с нормальным развитием интеллекта.

Младшим школьникам с особыми образовательными потребностями необходимо больше времени для восприятия и переработки информации, большая помощь со стороны взрослых, большее мастерство педагогов. Поэтому, как отмечает А.Р. Маллер, очень важно ежедневно заниматься с ребенком (рисованием, чтением, музыкой или спортом), учить его не только тому, что надо знать, уметь и делать, но и тому, как смотреть, чтобы увидеть красоту; слушать, чтобы услышать гармонию в музыке или природе; трудиться (А.Р. Маллер, 1994., с. 28.).

В. Ф. Мачихина считает, что для развития творческой деятельности у младших школьников с недостаточностью интеллекта нужно стремиться развить у них такие качества, как способность удивляться всему, что видит ребенок: каждой вещи, всему живому, любому явлению жизни, чтобы развивать кругозор и эстетический вкус детей; мечтать (фантазия – цемент,

скрепляющий самые разные – в их единстве – вещи, соединяя их в одно удивительное целое) и создавать «законченную вещь», то есть произведение. Вопрос состоит лишь в том, чтобы найти оптимальные методы для такого обучения (В.Ф. Мачихина, 1992, с. 19). Одним из таких методов является кружковая работа с природным материалом, так как именно в процессе работы с элементами природы у детей с особыми образовательными потребностями формируются трудовые навыки, творческое воображение, развивается способность видеть прекрасное.

Еще А.С. Макаренко обращал внимание на важность использования природного материала в творческой деятельности ребёнка. Он писал: «...В игрушке-материале есть много хорошего реализма, но в то же время есть простор для фантазии, не просто воображения, а большой творческой фантазии» (А.С. Макаренко, 1951, с. 116.).

Именно в кружке по изготовлению игрушек и поделок из природного материала происходит непрерывное, открытое, свободное общение с детьми, широко применяются игры, беседы, экскурсии в природу, пальчиковая терапия, что способствует развитию творческих способностей младших школьников специально-коррекционной школы VIII вида.

Во время работы детей с природным материалом важно стремиться воспитать тонкую и чувствительную душу ребёнка, чтобы он увидел необычное в обычном, возможное в невозможном. Задача состоит в том, чтобы дети не только увидели эту мастерскую, а однажды войдя в неё, больше с ней не расставались. Так, Н.К. Крупская в одной из своих работ обращала внимание на то, что «…надо сделать так, чтобы труд был и интересный и посильный, и в то же время, чтобы это был творческий труд, а не только механический» (Н.К. Крупская, 1957, с. 299.).

Для изучения особенностей формирования творческих способностей младших школьников с особыми образовательными потребностями было проведено исследование на базе коррекционной школы VIII вида г. Арзамаса. Испытуемыми стали младшие школьники 4 класса, в количестве 10 человек: 5 девочек и 5 мальчиков. Для изучения данного вопроса была проведена методика «Танграм» (геометрический контур), предназначенная для изучения творческого воображения. Методика состоит из частей А и Б. Часть А дорисовывание фигуры – силуэта бабочки по образцу. Она направлена на исследование способности детей анализировать, составлять фигуру – силуэт бабочки, ориентируясь на образец.

Часть Б составление фигуры (бабочки) без образца, ориентируясь на способность отходить от заданного образца, используя свои представления об окружающем мире и собственную фантазию – творческое задание. Оно направлено на исследование уровня развития творческого воображения и уровня сформированности творческих способностей.

В ходе исследования были получены следующие результаты: у 50% младших школьников с особыми образовательными потребностями низкий уровень развития воображения и сформированности творческих способностей,

который характеризуется невысокой способностью отойти от заданного образца, придумать что-то новое, дополнить его, наличием низкого уровня развития навыков работать по представлению, согласно творческому замыслу.

У других 50% испытуемых, по результатам проведенной методики, – средний уровень развития воображения и творческих способностей, который говорит о достаточно хорошей способности младших школьников самостоятельно придумывать образы, работать, не ориентируясь на заданный образец, вносить дополнительные, новые элементы, самостоятельно заниматься творчеством, без помощи взрослых, в ходе работы опираясь на свою фантазию.

Результаты проведенной методики отражены на рисунке 1.

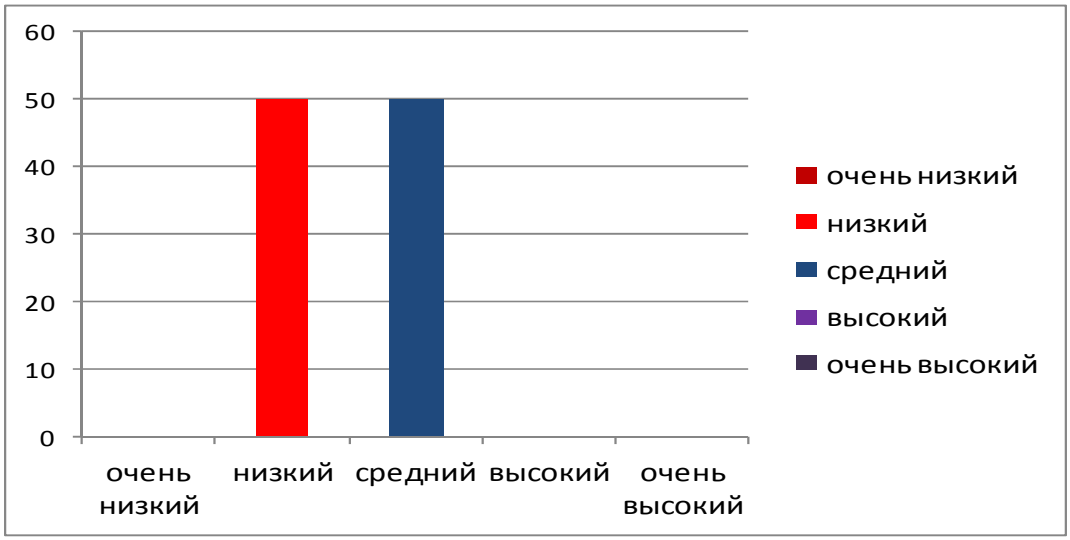


Рис.1. Уровень сформированности творческих способностей у младших школьников с особыми образовательными потребностями

Таким образом, творческие способности – создание предметов материальной и духовной культуры, производство новых идей, открытий и произведений, основывается на личностных качествах человека и специальных способностях. И природные задатки, из которых формируются творческие способности, превращаются в таковые только в творческой деятельности и создаются в ней. Развитие творческих способностей у младших школьников с особыми образовательными потребностями, в силу особенностей их психических процессов, требует от педагогов терпения и большого каждодневного труда, подбора специальных методов. Только так детям с нарушением интеллекта можно помочь раскрыть себя и увидеть этот мир с другой стороны.

Литература

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – С.3-91.
2. Крупская, Н. К. / Пед. Соч. в 10-ти т. – М., 1957. – Т. 4. – С. 299.
3. Макаренко, А.С. Соч. в 7-ми т. – М., 1951. – Т. 5. – С. 116.
4. Маллер, А.Р. Состояние и тенденции развивающего обучения и

воспитания глубоко умственно отсталых детей. // Дефектология. – 1994. – №3. – С.28.
5. Мачихина, В.Ф. Организационно-педагогические аспекты обучения и воспитания умственно отсталых детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. // Дефектология. – 1992. – №4. – С.19-26.

Лезина Т.В.,
заместитель директора по воспитательной работе
МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Мышление – это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредствованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности [3].

Мышление имеет целенаправленный характер, оно всегда направлено на решение какой-то задачи. Средствами решения задачи выступают такие мыслительные операции как анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение, которые происходят у человека при помощи языка, во внешней или внутренней речи.

Развитие мышления аномальных детей подчинено тем же общим закономерностям, по которым развивается мышление нормальных детей, но дефект и его последствия создают своеобразие развития аномальных детей [3].

При нарушении умственного развития главными и ведущими неблагоприятными факторами оказываются слабая любознательность (ориентировка) и замедленная обучаемость ребенка, т. е. его плохая восприимчивость к новому [6].

Характеризуя мышление умственно отсталых детей, акцентировать стереотипность, тугоподвижность этого процесса, его совершенно недостаточную гибкость. Именно поэтому применение имеющихся знаний в новых условиях вызывает у школьников затруднения и часто приводит к ошибочному выполнению задания.

Наглядно-действенные формы мышления наиболее доступны умственно отсталым младшим школьникам. Однако при выполнении заданий дети испытывают трудности. Так, им, как и дошкольникам, трудно сложить несложную разрезанную картинку или правильно заполнить доску Сегена. У умственно отсталых учащихся недостаточно развиты практические действия, что связано с определенными трудностями, вызываемыми неполноценностью чувственного познания и нарушениями моторной сферы. В младшем школьном возрасте действия детей с предметами часто носят импульсивный

характер, не связаны с мыслительной задачей и не имеют познавательного значения [18].

Большие трудности вызывают у учащихся 1-11 классов задачи, предусматривающие использование наглядно-образного мышления. Особенно сложными оказываются задания, требующие от детей словесно-логического мышления. Так, имея перед собой цветную картинку, изображающую определенное время года, школьники далеко не всегда могут правильно установить отраженные на ней причинно-следственные связи и на этой основе определить, какой сезон передает рисунок. Они часто не понимают даже несложные, предназначенные для нормально развивающихся дошкольников тексты, содержащие временные, причинные и другие отношения. Умственно отсталые ученики воспроизводят материал упрощенно, опускают многие, иногда наиболее значимые его части, изменяют последовательность смысловых звеньев текста, не устанавливают необходимых взаимоотношений между ними.

Мыслительные процессы у умственно отсталых младших школьников протекают весьма своеобразно. Так, выполняемый ими мысленный анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью, непоследовательностью, фрагментарностью. Глядя на объект, ученик называет далеко не все составляющие его части даже в тех случаях, когда хорошо знает их названия, а также не отмечает многих существенно важных свойств, хотя они ему давно известны. Обычно он говорит о таких частях, которые выступают из общего контура фигуры, не соблюдая при этом какого-либо порядка. Так, рассматривая чучело вороны, дети обычно не упоминают о наличии у нее туловища, но указывают лапы, клюв, когти, голову. В лучшем случае они отмечают величину птицы [9]. Анализ объектов оказывается более подробным, если он осуществляется с помощью взрослого – по его вопросам.

В тех случаях, когда учащиеся под руководством взрослого последовательно выполняют с предметом практические действия, которые, казалось бы, должны привлечь их внимание к его особенностям, производимый ими анализ обогащается незначительно. Внимание детей сосредоточивается на отдельных действиях, которые они не осознают как направленные на последовательное рассмотрение объекта. Значительные положительные сдвиги можно наблюдать, когда от учеников требуют оречевления получаемых результатов. Но и при этих условиях обнаруживается неупорядоченность, бессистемность самостоятельно выполняемого анализа, беспорядочное называние того, что бросается в глаза, без выделения главного, существенного.

Постепенно ученики овладевают умением достаточно подробно, придерживаясь определенной последовательности, характеризовать воспринимаемый объект, начиная с того, что для него является наиболее существенным, и, продолжая анализ, указывать второстепенные детали. Продвижение проявляется также в возрастающем умении детей использовать

данные своего собственного практического опыта для характеристики рассматриваемого предмета.

Еще большие трудности представляет для учащихся младших классов сравнение двух, а тем более нескольких объектов. Сравнение предполагает сопоставительное установление черт сходства и различия между предметами или явлениями, в некоторых случаях – выявление их тождества. Ученики I-II классов обычно обращают внимание только на те особенности, которые отличают один объект от другого, и не замечают того, что эти объекты имеют также и черты сходства.

Сравнение требует последовательного сопоставления однотипных частей или свойств предметов. Нередко дети утверждают различие между объектами, ссылаясь на несопоставимые признаки. Например, ученик говорит: «Эта чашка – большая, а у этой – цветочек синенький. Они разные». Фактически у первого предмета выделена величина, у другого – наличие украшающего рисунка [7].

В ряде случаев школьники заменяют сложную для них задачу более легкой, привычной и, вместо того чтобы сравнивать два или несколько объектов, начинают анализировать один из них, т.е. выполняют в какой-то мере сходное, но иное задание. Или, начав сравнение, ученик, как и в только что описанном случае, переходит на анализ одного из предметов и, в силу недостаточной критичности, неумения контролировать свои действия и получаемые результаты, совершенно не замечает этого. В русской специальной психологии такое явление обозначается термином «соскальзывание». Ребенок как бы не удерживается в русле сложного для него задания и непроизвольно заменяет его более простым, тем самым, облегчая свою умственную деятельность.

В исследованиях физиологов и психологов показано, что психические процессы и свойства личности не являются результатом созревания отдельных зон или участков головного мозга. Они складываются в онтогенезе и зависят от социальной ситуации развития ребенка.

Согласно современным представлениям, дети с нарушениями развития (с проблемами в развитии, с отклонениями в развитии, с недостатками психофизического развития) – это дети, у которых вследствие врожденной недостаточности или приобретенного органического поражения сенсорных органов, опорно-двигательного аппарата или центральной нервной системы имеются отклонения от нормативного развития психических функций [12].

Идея Выготского Л.С. о системном строении дефекта позволила ему выделить в аномальном развитии две группы явлений. Это – первичные нарушения, непосредственно вытекающие из биологического характера болезни, и вторичные нарушения, возникающие в ходе социального развития ребенка, его взаимодействия с окружающим миром. Аномальное развитие определяется временем возникновения первичного нарушения и тяжестью его выраженности [4]. Механизм формирования вторичных нарушений может быть различным, но существенную роль в нем всегда играет

социальный фактор. Отклонения, возникающие вследствие поражения органов зрения, слуха или тех или иных структур головного мозга, различны по своему характеру, силе и значимости у каждой категории детей с нарушениями развития. Однако общим для всех этих случаев является то, что наличие первичного нарушения оказывает влияние на весь ход дальнейшего развития ребенка. Вторичные нарушения являются основным объектом психодиагностики и психолого-педагогического коррекционного воздействия.

Обосновывая положения об общности законов нормального и аномального развития, Л.С. Выготский подчеркивал, что общим для них является социальная обусловленность психического развития: социальное, в том числе педагогическое, воздействие составляет источник формирования высших психических функций, как в норме, так и при нарушенном развитии [4].

Это является основанием для оптимистического подхода к возможностям воспитания и обучения детей с недостатками интеллекта. Но для того чтобы тенденции развития были реализованы, а само развитие было максимально приближено к нормальному, требуются специальное педагогическое воздействие, имеющее коррекционную направленность и учитывающее специфику дефекта. Педагогическое воздействие в первую очередь направлено на преодоление и предупреждение вторичных дефектов. Последние в отличие от первичных нарушений, имеющих в своей основе органические повреждения, легче поддаются педагогической коррекции.

Хотя умственная отсталость рассматривается как явление необратимое, это не означает, что оно не поддается коррекции. В.И. Лубовский, М.С.Певзнер и др. отмечают положительную динамику в развитии умственно отсталых детей при правильно организованном врачебно-педагогическом воздействии в условиях специальных (коррекционных) учреждений [13].

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. // Собр. соч.: в 6 т. М., 1982. – Т. 2. –361 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т., т.3: Проблемы развития психики, т.4: Детская психология, т.5: Дефектология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика.
3. Исследование личности и познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы: Сб. науч. тр. / Под ред. В.Г.Петровой. – М., 1980.
4. Исследование познавательных процессов детей-олигофренов: Сб. науч. тр. / Под ред. В.Г. Петровой. – М., 1987.
5. Матасов Ю.Т. Изучение мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы. – Л., 1986.
6. Назарова Н.М. Специальная педагогика. – М., 2002г.
7. Певзнер М.С., Лубовский В.И. Динамика развития детей-олигофренов.

– М., 1963
8. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе/ Под ред. Ж.И. Шиф, Т.Н. Головиной. – М., 1977.

Медведева Е.Ю., к.психол.н.,
доцент кафедры коррекционной педагогики
НГПУ им. Козьмы Минина
г. Нижний Новгород, РФ

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

Заикание существенно отражается на формировании личности. При этой речевой патологии часто наблюдается нарушение системы отношений, что приводит к патологическим формам поведения и сужению рамок социальной адаптации. По мнению В.Н. Мясищева [1], личность раскрывается как сложная система отношений, она развивается в процессе ее деятельности и общения с другими людьми. Речь наиболее тесным образом связана с личностью человека, так как важнейшим проявлением языка является его коммуникативная функция, чаще всего реализуемая в процессе диалогического взаимодействия. Нарушение общения, которое наблюдается при заикании, меняет условия формирования личности, ее сознание и самосознание.

Наше экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ № 114 г. Нижнего Новгорода в группе для детей 5-6 лет с заиканием. Изучение особенностей социально-психологической адаптации заикающихся дошкольников проводилось по следующей схеме:

- для выявления особенностей речевого статуса заикающихся дошкольников использовался метод анализа анамнестических данных и логопедического обследования;

Методической базой для проведения дальнейшего исследования послужили итоги экспериментального исследования Репиной Т.А. и коллектива сотрудников, работавших под ее руководством в лаборатории формирования личности ребенка НИИ дошкольного воспитания [2].

- для выяснения некоторых индивидуально-психологических особенностей личности и воспитания заикающихся дошкольников в семье проводилось специальное анкетирование родителей;

- для определения социометрической структуры группы использовалась специальная методика социометрического исследования в виде экспериментальной игры «Секрет»;

- для обоснования данного положения ребенка в социометрической структуре группы использовалось исследование взаимных оценок детей друг другом путем индивидуальных бесед с ними, дополнительное анкетирование родителей и воспитателей, а также метод одномоментных срезов в процессе наблюдения.

В результате анализа анамнестических данных и логопедического исследования детей группы обнаружилось, что большинство детей (54,5%) страдали неврозоподобной формой заикания; остальная часть группы (45,5%) имели проявления невротической формы заикания. Дети, страдающие неврозоподобной формой заикания, имели общее недоразвитие речи III уровня; в 36,3% случаев обнаружились вторичные нарушения в виде явлений стертой формы дизартрии.

Анализ анкет, адресованных родителям детей, позволил предположительно разделить детей на 2 подгруппы. При приблизительно одинаковых благоприятных условиях жизни и воспитания 36,3% детей благоприятно оценивались родителями как самостоятельные и активные общительные со сверстниками и взрослыми. В их воспитании все взрослые последовательны и единодушны. При непослушании дети внимают словам родителей, т.е. можно предположить, что дети первой подгруппы имеют благоприятный опыт социального поведения с взрослыми и сверстниками.

У второй подгруппы детей (63,6%) по оценкам родителей отмечались некоторые особенности в их взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, в виде недостаточной самостоятельности, активности, контактности, которые могут, по нашему мнению, послужить базой для возникновения трудностей социального общения в группе детского сада и затруднить социально-психологическую адаптацию ребенка в группе сверстников.

При проведении социометрического исследования мы обнаружили, что половина детей занимала благоприятное положение в группе. Другая половина группы имела неблагоприятный социометрический статус.

В результате анализа экспериментального материала мы определили уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) в группе как средний, так как половина детей находится в благоприятных статусных подгруппах («звезды» и «предпочитаемые»), а другая половина – в неблагоприятных («непринятые» и «изолированные»). В результате проверки через 3 дня, помнят ли дети, кому они отдали свои выборы во время игры «Секрет», высчитывался коэффициент стабильности выборов. В нашей группе коэффициент стабильности оказался равен 74% при допустимых колебаниях, оговоренных Репиной Т.А., 60 – 86%, что говорит об относительной достоверности полученных сведений.

В результате проведения социометрического эксперимента стало очевидным, какие дети требуют к себе особого внимания педагогов и имеют трудности социально-психологической адаптации в группе.

Изучение результатов исследования взаимооценок детей группы показало, что оценочная структура группы имеет неоднородную структуру. Так, у 27,27% детей определился благоприятный оценочный статус: многие дети оценивали их качества, поведение и способности с положительной стороны, а также дети были активны в выборе этих детей. В результате этого они получили высокую сумму баллов. Среди общего числа оценок большая часть их была положительной (78%) и лишь незначительная часть оценок была отрицательной (12%).

У 27,27% детей выявился контрастный оценочный статус: в их оценивании сверстники давали как большое число положительных (48%), так и отрицательных ответов (52%). Такие дети, по нашему мнению, также должны обращать на себя повышенное внимание педагогов, так как их положение в группе нельзя оценивать как благополучное. Знание конкретных качеств этих детей поможет воспитателям найти правильный индивидуальный подход к детям этой группы.

В группе выявилось 27,27% детей с неблагоприятным статусом, так как сверстники давали им большее число отрицательных оценок (83%). Из этой подгруппы по своим показателям особенно выделялся (9,09%) один ребенок, который получил максимальное по сравнению с остальными членами группы количество отрицательных оценок (95% от общего числа оценок).

Также, в группе 9,09% детей был зарегистрирован низкий статус, так как общее число оценок, которые дали сверстники, было значительно ниже средней общей сумме оценок по группе. Дети будто не замечают ее (девочку), не оценивают ее ни положительно, ни отрицательно. По нашему мнению, это связано с тем фактом, что дошкольники в своих оценках чаще упоминают сверстников своего пола. В нашей группе было всего 2 девочки, поэтому низкую активность в оценивании девочек можно объяснить превосходством в числе в группе детей противоположного пола.

Таким образом, по результатам оценки сверстниками друг друга оказалось, что 63,6% детей имеют неблагополучный оценочный статус, один из которых занимает очень неблагоприятное положение в оценочной структуре группы, и только 27,27% детей имеют благополучный статус, один из которых занимает положение «оценочной звезды».

По результатам анкетирования воспитателей оказалось, что по оценкам воспитателей 45,5% детей группы имеют благоприятный оценочный статус, т.е. они получили большее число положительных (25%) и нейтральных оценок (57%) и незначительное число отрицательных оценок (8%). Из них 18% детей по ряду оцениваемых качеств вообще не получили отрицательных оценок.

36,3% человека получили как большое число положительных (17%) и нейтральных оценок (38%), так и отрицательных оценок (45%). Их оценочный статус мы определили как контрастный. 9,09% детей получили большое число отрицательных оценок (76%) и имели самый неблагоприятный оценочный статус в группе по оценкам воспитателей.

По результатам анкетирования родителей выявилось несовпадение в оценках взрослых. Так, по оценкам родителей 72,7% детей имели благоприятный оценочный статус; в ответах родителей преобладали положительные (21%) и нейтральные оценки (54%). 9,09% детей получили большое число как отрицательных (21%), так и положительных (41%) и нейтральных оценок (38%). Их статус мы определили как контрастный.

В группе выявилось 9,09% детей, которые получили большое число отрицательных оценок (35%) от общего числа их оценок мамой (32% положительных и 27% нейтральных). Данный оценочный статус мы

определили как неблагоприятный.

Для определения причины данного положения детей в оценочной структуре группы мы провели сравнение результатов оценивания детьми друг друга, воспитателями и родителями. В целом, родители давали большее число, по сравнению с воспитателями, положительных оценок; меньше нейтральных и отрицательных оценок. По нашему мнению, эта особенность является вполне закономерной, так как родителям значительно труднее, чем воспитателям объективно оценить своего ребенка из-за сильной эмоциональной близости с ним.

При сравнении оценочных статусов детей, полученных от сверстников и воспитателей, оказалось, что они совпадают по своей модальности в 72,7% случаев.

При сравнении оценочных статусов, полученных детьми от сверстников и родителей, выявилась следующая картина. Оказалось, что только в половине случаев родители давали своим детям такие же оценки, как и их сверстники. По нашему мнению, это еще раз подчеркивает недостаточную объективность родителей в оценивании собственных детей. В целом родителям свойственна тенденция завышения оценок по отношению к своим детям.

Исследование поведения и взаимодействия детей проводилось с помощью методики одномоментных срезов структуры группы в процессе общения, не регламентированного воспитателем. В результате исследования мы смогли выделить в группе 3 относительно устойчивых игровых объединения.

Для того чтобы объяснить причину того или иного положения ребенка в группе, мы сопоставили данные, полученные разными методами, и попытались сделать некоторые выводы об особенностях социально-психологической адаптации заикающихся дошкольников. Так как социометрический статус является, по нашему мнению, основным показателем адаптации ребенка в группе, все полученные показатели мы сравнивали именно с ним.

При сопоставлении речевых и социометрических статусов детей группы выяснилось, что дети, входящие в благоприятные статусные подгруппы имеют разное логопедическое заключение: невротическое и неврозоподобное заикание разной степени тяжести. Такая же картина наблюдалась и у детей с неблагоприятным социометрическим статусом. Полученные результаты позволяют высказать предположение о том, что нет прямой и четкой зависимости социометрического статуса ребенка от тяжести его речевого дефекта. Так, в группе выявился ребенок, который, несмотря на тяжелое заикание, занимает в группе благополучное место и входит в подгруппу «предпочитаемых».

В результате анкетирования родителей в группе выделилось 36,6%детей, которые, по нашим предположениям, имели достаточно благоприятный опыт социального взаимодействия с взрослыми и сверстниками. Мы предположили, что эти дети, скорее всего, будут испытывать меньшие

трудности социально-психологической адаптации в группе. При сравнении этих показателей с социометрическим, статусом детей оказалось, что они входят в благоприятные статусные подгруппы.

У остальных детей мы отмечали различные особенности во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками и предполагали возможность возникновения трудностей адаптации в группе. При выяснении социометрических статусов этих детей оказалось, что в большинстве случаев они входили в неблагоприятные статусные подгруппы.

Таким образом, можно предположить зависимость социометрического статуса ребенка в группе от предшествующего социально-психологического опыта общения со сверстниками и взрослыми, приобретенного в семье. Если ребенок получил достаточно благоприятный опыт социального поведения в семье, то это является фундаментом для его дальнейшей успешной социально-психологической адаптации в группе детского сада.

При сравнении социометрических и оценочных статусов, полученных от сверстников, оказалось, что они совпадают по своей модальности в 72,7% случаев, что указывает на определенную зависимость места ребенка в группе и его оценивания сверстниками.

Все дети, занимающие неблагоприятное место в социометрической структуре группы, имеют неблагоприятный оценочный статус. 18,2% детей, входящие в благоприятные статусные подгруппы, имеют контрастный оценочный статус, т.е. большое число как положительных, так и отрицательных ответов. Исходя из этого, можно предположить, что положение ребенка группе находится в прямой зависимости от того, как его оценивают сверстники.

В результате сравнения социометрических статусов с оценочным статусом от воспитателей выявилась аналогичная картина: совпадение в 72,7% случаев. Таким образом, мнение воспитателей о детях косвенно влияет на комфортность положения ребенка в группе. Оценки, которые дают детям взрослые, очень сильно влияют на мнение дошкольников друг о друге и таким образом воздействуют на положение ребенка в группе.

В результате качественного анализа результатов оценочного эксперимента оказалось, что благоприятное положение в социометрической структуре группы занимают дети, которые, являются хорошими партнерами в игре: они с удовольствием играют в группах, часто берут на себя в игре главные роли. Они обладают хорошо развитыми игровыми способностями: умеют, по словам детей, интересно играть, придумывать новые и интересные игры, всегда делятся игрушками.

Также дети и взрослые выделяли ряд нравственных качеств, ценных у этих детей, таких как: справедливость, отзывчивость, готовность прийти на помощь. По словам воспитателей, эти дети аккуратны, опрятны, общительны, дружелюбны, хорошо принимают режим детского сада. Но, также взрослые отмечали, что иногда у них прослеживаются моменты непослушания, властности, заносчивости.

По оценкам сверстников дети, занимающих неблагоприятное положение в группе, наоборот, не умеют интересно и дружно играть, часто ссорятся с ребятами, то есть у них недостаточно сформирован «комплекс игровых способностей», который проявляется в богатстве фантазии в игре, изобретательности, способности довести игру до конца. Также у этих детей отмечались отрицательные эмоционально-волевые качества, непосредственно влияющие на поведение, такие как: грубость, замкнутость, молчаливость, драчливость и т.д. Эти качества проявлялись и в процессе игры, что и отталкивало от них сверстников. Воспитатели большую роль уделяли таким качествам, как: неаккуратность, неопрятность, капризность, упрямство, общая эффективность. Но в то же время у каждого из них ребята выделяли и оценивали положительные черты, которые им нравятся.

Таким образом, даже у детей, занимающих в группе неблагоприятное положение, сверстники замечают и выделяют ряд положительных качеств и свойств. Опираясь на них, педагог может нормализовать положение в группе этих детей.

При сравнении данных, полученных при наблюдении за детьми в процессе их общения, не регламентированного воспитателем, и социометрических статусов детей в нашей группе обнаружилось, что нет прямой зависимости между социометрическим статусом ребенка и характером его непосредственного общения.

Так, 18,1% случаев дети, имеющие статус «пренебрегаемых» являются членами игровых группировок и имеют устойчивые игровые отношения с некоторыми детьми. Дети играют с теми детьми, которые имеют высокий оценочный статус. Эти дети имеют неблагоприятный оценочный статус, не входят ни в одно из игровых объединений. Тот факт, что они не относятся ни к одной группировке детей, по нашему мнению, иллюстрирует их трудности адаптации в группе.

В результате количественной и качественной обработки данных мы получили картину группового взаимодействия заикающихся дошкольников. Каждый ребенок занимает в группе определенное место, которое и определяет социометрический статус ребенка. Социометрический статус зависит от того, как ребенка оценивают сверстники, воспитатели и родители. Благополучное или неблагополучное положение ребенка проявляется в их реальном общении во время совместных игр.

Литература

1. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы [Текст] /В.Н. Мясищев/ – Л., – 1960. С.34-51.
2. Репина, Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада [Текст] /Т.А. Репина/ – М.: Педагогика, 1988. – 148 с.
3. Селиверстов, В.И. Заикание у детей [Текст] /В.И. Селиверстов/ – М.: Владос, 2000. – 206.с.

Мишина Е.В.,
педагог-психолог высшей категории
МКС(К)ОУ «С(К)ОШ VIII вида»
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Реабилитация как направление психолого-социальной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) школьного возраста наряду с учреждениями социальной защиты осуществляется и в условиях общеобразовательных учреждений педагогическими и психологическими средствами. В связи с этим процесс включения ребенка с ОВЗ, а в частности ребенка с умственной отсталостью, в социум предполагает их психолого-педагогическую реабилитацию средствами образовательного процесса.

Рассмотрим теоретические основы данной проблемы.

Психолого-педагогическая реабилитация предполагает оказание лицам с ОВЗ комплексной восстановительной помощи, восстановление имевшихся ранее, но утраченных функций. Мы же в условиях МКС(К)ОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида» города Арзамаса Нижегородской области (далее МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида) в большинстве случаев имеем дело с контингентом детей, получивших органическое поражение центральной нервной системы в пренатальном, натальном и постнатальном периоде, поэтому при работе с данной категорией детей уместнее говорить об абилитации, т.е. о процессе обучения, воспитания и формирования функций (О.В.Трошин, 2005; с. 84).

Психолого-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья на протяжении школьного обучения, позволяет им успешно приспособиться к общественной жизни, подготовиться к физическому, психическому, социальному и экономическому выполнению социальных обязанностей, которые окажутся для них доступными.

Цель психолого-педагогической реабилитации обучающихся МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида г. Арзамаса – содействие формированию, восстановлению, коррекции и компенсации нарушенных психических функций, состояний, личностного и социально-трудового статуса ребенка, имеющего нарушения умственного развития.

К реабилитационным задачам образовательного учреждения мы относим:

1.Формирование позитивной направленности личности через развитие ценностных ориентаций, стремления к здоровому образу жизни, адекватной профессиональной направленности;

2.Формирование психологической готовности к самостоятельной жизни через развитие познавательной и эмоционально-волевой сферы, коммуникативных навыков и навыков социальной самозащиты;

3. Повышение уровня социальности через развитие социальных навыков и формирование устойчивых нравственных позиций.

Для обеспечения качественной психолого-педагогической реабилитации детей с ОВЗ необходимо соблюдение следующих принципов:

1. Партнерство и всемерное вовлечение ребенка в реабилитационную работу;

2. Разноплановость усилий – направленность реабилитационного процесса на различные сферы учебной и внеучебной жизнедеятельности;

3. Комплексность и единство психосоциальных, медицинских и педагогических методов воздействия;

4. Ступенчатость – создание «переходов» и осуществление преемственности реабилитационных мероприятий (О.В.Трошин, 2005; с. 12).

Кроме того, в основе психолого-педагогической реабилитации детей с ОВЗ лежит принцип учета и максимального использования резервных (сохранных) возможностей нарушенных функций ребенка, т.к. именно компенсаторные возможности детского организма являются базовой способностью для развития и делают ребенка более восприимчивым к реабилитационным воздействиям. Именно поэтому, психолого-педагогическая реабилитация в МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида г. Арзамаса осуществляется параллельно, а зачастую и интегрируется, как с образовательным процессом, так и с коррекционной подготовкой и предусматривает развитие двигательной, психической и речевой сферы детей, но при этом переносит акцент на повышение уровня их социальности.

Актуальной задачей образовательного учреждения является разработка эффективных технологий психолого-педагогической реабилитации детей с ОВЗ, направленных на формирование ценностных личностных установок, устойчивой нравственной позиции, коммуникативных умений, эмоционально-волевой готовности к преодолению неблагоприятных воздействий окружающей действительности.

Исходя из данного положения в МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида г. Арзамаса разработана и с 2004 г. успешно реализуется школьная комплексно-целевая программа «Коррекционно-развивающая работа», одним из основных модулей которой является «Психолого-педагогическая реабилитация».

Осуществление качественной психолого-педагогической реабилитации детей с ОВЗ требует создания в образовательном учреждении оптимальных образовательных условий, в полной мере содействующих сохранению и закреплению положительного эффекта реабилитационных мероприятий. К ним относят психологический климат в образовательном учреждении, творческое партнерство, яркий побудительный мотив, доверительный диалог, искренняя поддержка каждого ребенка, взаимовлияние личности и коллектива.

В организационном плане модуль «Психолого-педагогическая

реабилитация» предполагает интеграцию учебного и воспитательного процессов по трем направлениям – направленность личности, психологическая готовность к самостоятельной жизни, социализация личности. Каждое направление предполагает достижение конкретных целей через специальную систему программно-методического обеспечения федерального и регионального уровней, представленного базисным учебным планом и государственными образовательными программами, и местного уровня, разработанного и апробированного непосредственно педагогами МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида г. Арзамаса.

Так первое направление психолого-педагогической реабилитации «Направленность личности» включает такие параметры, как стремление к здоровому образу жизни, профессиональная направленность, цели и ценностные ориентации и реализуется посредством следующего программно-методического обеспечения:

- Школьные комплексно-целевые программы «Здоровьесберегающее образование», «Профориентация и профессионально-трудовая подготовка», «Воспитательная система школы»;
- Программа общеобразовательного курса «Этика и психология семейной жизни» (10 кл);
- Программы факультативных курсов «Физкультура и здоровье» (8-9 кл), «ОБЖ» (5-7 кл);
- Воспитательные программы-ориентиры «Санитарно-гигиеническое воспитание» (1-6 кл), «Формирование социально-культурного поведения» (1-10 кл).

Второе направление психолого-педагогической реабилитации «Психологическая готовность к самостоятельной жизни», включающее параметры: состояние познавательных психических процессов, состояние эмоционально-волевой сферы, готовность к социальной самозащите, сформированность коммуникативных навыков, реализуется через следующее программно-методического обеспечение:

- Программы психологического сопровождения «Страна сообразилия» (1-7кл), «В мире эмоций» (2-9 кл), «Уроки общения» (5-8 кл);
- Программы коррекционных курсов «Социально-бытовая ориентировка» (5-10 кл), «Развитие речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности» (1-4 кл);
- Программа социально-педагогического сопровождения «Подросток и закон» (5-10 кл);
- Воспитательная программа-ориентир «Культура общения и речевой этикет»(1-4 кл).

Третье направление психолого-педагогической реабилитации «Социализация личности» включает такие параметры, как социальная адаптивность, социальная автономность, социальная активность, гуманистические позиции и реализуется посредством следующего программно-методического обеспечения:

- Школьная комплексно-целевая программа «Профилактика правонарушений учащихся»;

- Программы психологического сопровождения «Здравствуй школа!» (1, новые классы), «Все порадуйтесь за нас. Перешли мы в 5 класс!» (4-5 кл), «Как ты, так и к тебе» (2-6 кл), «Наш друг – конфликт!» (7-10 кл);

- Воспитательная программа-ориентир «Формирование социально-нормативного поведения» (1-10 кл).

Таким образом, практическая реализация психолого-педагогической реабилитации обучающихся коррекционной школы г. Арзамаса опирается на консолидацию усилий специалистов, классных руководителей, учителей-предметников, воспитателей группы продленного дня, руководителей дополнительного образования, организаторов спортивно-массовой работы, т.е. всех субъектов образовательного процесса.

Качество психолого-педагогической реабилитации обучающихся МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида г. Арзамаса отслеживается с помощью системы психолого-педагогического мониторинга, функционирующей на основе положения «О мониторинге качества образования муниципального образовательного учреждения специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида».

Цель мониторинга – определение динамики индивидуального развития обучающихся и отслеживание качества реабилитационной работы образовательного учреждения. Система психолого-педагогического мониторинга имеет трехуровневую структуру: ежегодный мониторинг уровня развития учащихся 1 – 8 классов, итоговая диагностика уровня развития выпускников школы (9-10 классы), динамический анализ реализации модуля «Психолого-педагогическая реабилитация».

Для проведения качественного и системного мониторинга уровня психолого-педагогической реабилитации обучающихся с ОВЗ творческой группой педагогов коррекционной школы г. Арзамаса разработан и апробирован пакет диагностического инструментария. Диагностический материал включает стандартизованные и нестандартизованные методики. Стандартизованные методики при патопсихологическом обследовании используются в качестве дополнительных. Основными для изучения являются нестандартизованные методы исследования – экспериментально-психологические методики.

Методики подбираются в зависимости от цели и задач исследования и регламентируются содержанием реабилитационной работы, поэтому одни методики направлены на выявление вида нарушений, другие – на определение зоны актуального развития детей и построения реабилитационной программы, адекватной уроню психофизических возможностей, третьи – на отслеживание динамики индивидуального развития и уровня формирования определенных функций.

Основные принципы построения психодиагностического исследования:

- Качественный системный анализ нарушений психической деятельности;

- Апелляция к личности учащегося, актуализация его личностных отношений;

- Выявление не только нарушенных, но и сохранных функций для опоры на них в реабилитационной работе (И.Ю.Левченко, 2000; с. 27).

Основными методами психодиагностических исследований выступают эксперимент, беседа, тесты, опросники, проективные методики.

Этапы организации и проведения психодиагностического исследования:

- Предварительная подготовка: помещение, аппаратура, стимульный материал, опросники, бланки и т.п., исключение возможностей прерывания обследования; изучение личного дела и продуктов деятельности ученика.

- Вводная беседа с ребенком: установление контакта, мотивация на совместную деятельность.

- Инструкция к действию (лаконичность и понятность задания, пояснения на примере).

- Протоколирование обследования (по мере необходимости).

- Записи в регистрационном журнале.

- Обработка диагностических данных.

- Подготовка психолого-педагогического заключения, либо аналитической справки.

- Обсуждение результатов на консилиуме, школьном методическом объединении, совещании, педагогическом совете.

Динамика уровня психолого-педагогической реабилитации обучающихся МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида г. Арзамаса ежегодно отражается в индивидуальных реабилитационных картах. Результативность реабилитационной работы образовательного учреждения подводится на традиционных административных совещаниях педагогического коллектива.

Таким образом, психолого-педагогическая реабилитация обучающихся МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида г.Арзамаса Нижегородской области не только содействует формированию, восстановлению, коррекции и компенсации нарушенных психических функций, но и позволяет успешно подготовиться к физическому, психическому, социальному и экономическому выполнению социальных обязанностей в обществе.

Литература

1. Левченко И.Ю. Патопсихология: Теория и практика [Текст] / И.Ю.Левченко. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.

2. Трошин О.В. Основы социальной реабилитации и профориентации [Текст] / О.В.Трошин. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 384 с.

*Ольхина Е.А.,*к.п.н.
доцент кафедры коррекционной педагогики
ФБГОУ ВПО «НГПУ им. К.Минина»
г. Нижний Новгород, РФ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Актуальной проблемой современного гуманитарного знания является комплексное исследование семьи, ее роли и статуса в российском обществе, специфики семейно-брачных отношений, роли женщины в семье и т.д. Накопленный теоретико-методологический материал по данной проблематике позволяет констатировать, что основу благосостояния любого общества составляет прочная, духовно и нравственно здоровая семья. Оно крайне заинтересовано и в глубоком всестороннем изучении проблем семьи, в поиске оптимальных путей для их решения, выработке действенных мер поддержки и укрепления семьи, оказание ей помощи в выполнении социальных функций повышении ее социально-экономического статуса. Фома Аквинский писал, что «…роль государства – служить семье и поддерживать ее».

На протяжении веков семья оставалась и остается одной из необходимых и основных сфер бытия человека. Она переопределяет жизненный путь личности, обеспечивает ключевые позиции социализации и межпоколенческое взаимодействие. Эта единственная инстанция, где человек не только выполняет свои социальные функции, но и находит психологическую, социальную и материальную поддержку. По мнению Шимина Н.Д. [4], в силу своей специфики семья в системе общества является «буфером», между материальной и духовной сферами жизни, а также государством и личностью. Семья в системе общественных отношений является высоко чувствительным элементом, улавливающим малейшие изменения социокультурной и экономической среды. Это взаимообусловленное влияние формирует внутреннее содержание и состояние семьи и одновременно является показателем уровня развития общества.

Серьезные трансформации семья претерпела на рубеже тысячелетий не только в РФ, но и в зарубежных странах. В России эти изменения стали значимыми на фоне глубокого системного кризиса. К основным кризисным явлениям исследователи относят: падение статуса современной семьи, снижение роли женщины и матери, упадок традиционных семейных ценностей, невыполнение семьей, возложенных на нее функций и пр. Не подлежит сомнению тот факт, что семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, переживает данные кризисные процессы с большей нагрузкой, обусловленной проблемами обучения и воспитания ребенка с отклонениями в развитии.

Анализ литературы и практический опыт работы в области

специального образования позволяет определить целый комплекс проблем, с которыми сталкиваются семьи этой категории. В условиях низкой толерантной культуры российского общества отмечается отчужденность семьи, ее избирательность в контактах. По мнению Ткачевой В.В. [3], семья становится малообщительной, сужается круг знакомых и ограничивается общение с родственниками в силу особенностей состояния ребенка, а также из-за личностных установок самих родителей. Может возникнуть особый социально-психологический конфликт в семье как результат столкновения с общественным мнением, не всегда адекватно оценивающим усилия родителей по воспитанию и лечению такого ребенка.

Отсутствие четкой системы поддержки родителей детей с ОВЗ на рынке труда и высокого уровня конкурентности в 30% случаев матери оставляют работу по избранной до рождения ребенка специальности, чтобы ухаживать за своим малышом, или же переходят на низкооплачиваемую работу. Значительное количество семей не хотят снова становиться родителями, что определенным образом влияет на демографическую ситуацию в стране.

Рождение ребенка с ОВЗ, особенно с комплексными и выраженными нарушениями, оказывает деформирующее воздействие и на семейные взаимоотношения, что в 32% случаев приводит к разводам. Это, в свою очередь, оказывает, отрицательное воздействие на процесс формирования личности ребенка.

Появление ребенка с ОВЗ ставит семью в условия жесткой необходимости полностью перестраивать весь уклад жизни, руководствуясь интересами маленького человека. К сожалению, как показывает практика и теоретические данные эта перестройка сопровождается многочисленными психологическими проблемами, к решению которых родители не готовы.

Данные о частоте возникновения психических проблем у родителей детей, имеющих отклонения в развитии, колеблются в зависимости от времени и метода исследования, а также от конкретной выборки. Зафиксировано, что к специалисту обращаются около 57% матерей и 20% отцов детей 0-14 лет с тяжелыми психическими нарушениями. В зависимости от состояния и возраста детей процент стрессов у родителей может доходить до очень высокого уровня.

- Стресс отмечается у 40% матерей сильно недоношенных детей через шесть месяцев после родов, и из этого числа 25% проявляют симптомы, которые необходимо лечить;
- 38% матерей детей с нарушениями сенсорных органов страдают депрессий, что значительно выше средних показателей среди населения;
- От 37 до 48% матерей объясняют стресс не столько тем, что они вынуждены постоянно ухаживать за ребёнком, сколько недостатком поддержки и неравным распределением ролей. Среди тех матерей, дети которых страдают множественными нарушениями, стрессы встречаются чаще: матери чувствовали себя истощенными морально и физически, изолированными или испытывали чувство безысходности [2].

Часто острый кризис возникает у родителей в результате сложно проходивших родов, а также вследствие несчастного случая. В подобную ситуацию они могут попасть и тогда, когда врач делает заключение на основании данных пренатальной ультразвуковой диагностики. В этой связи чрезвычайно важно, в какой форме врач представляет родителям диагноз ребенка.

Общее состояние родителей, воспитывающих детей с ОВЗ можно охарактеризовать как «внутренний» (психологический) и «внешний» (социальный) тупик. В.В.Ткачёва [3] отмечает, что переживания родителей, чьи дети отстают в развитии, часто превышают уровень переносимых нагрузок, что проявляется в различных соматических заболеваниях, астенических и вегетативных расстройствах.

Сложности в контакте с ребенком, проблемы ухода и воспитании, невозможность самореализации – все это нарушает воспитательную функцию семьи. Состояние ребенка может восприниматься родителями как препятствие, искажающее удовлетворение потребности в отцовстве и материнстве. Горе, боль и отчаяние, которое испытывают родители, нарушают эмоциональную стабильность и психическое здоровье семьи. Искажается и функция первичного социального контроля, растягиваясь на неопределенное время. Стрессогенная ситуация ведет к нарушению сексуально-эротической функции. Родители испытывают нервно-психическую и физическую нагрузку, усталость, напряжение, тревогу и неуверенность в отношении будущего своего ребенка.

К факторам, влияющим на развитие неконструктивных моделей детско-родительских взаимоотношений и типов воспитания детей с отклонениями в развитии, можно отнести следующие:

– характер и степень выраженности нарушений у ребенка, их необратимость, длительность и внешние проявления психофизической недостаточности;

– личностные особенности родителей или лиц их заменяющих, которые обостряются в травмирующей психику ситуации;

– специфический характер влияния личностных установок на процесс воспитания и ценностные ориентации родителей, их зависимость от национально-этнических традиций, социально-культурного уровня и образованности родителей как воспитателей;

– социальную среду и условия, которые способствуют или препятствуют реализации родителями своих воспитательных задач.

Таким образом, трудности, с которыми сталкивается семья в случае рождения ребенка с ОВЗ, связаны как с резкой сменой образа жизни, так и с необходимостью решения множества социально-психологических проблем. Их преодоление невозможно без создания комплексной и вариативной системы сопровождения, построенной на принципах межведомственного взаимодействия.

Как показывает практика работы образовательных учреждений

перспективным направлением в построении партнерских отношений с семьей является создание системы взаимодействия по каким ключевым традиционным направлениям как: диагностическая, консультационная и научно-просветительская работа; обучение родителей практическим умениям и навыкам и включение их в работу ОУ, как равноправных субъектов образовательного процесса; подготовка педагогов к работе с родителями и т.д.

Так, исходя из собственных потребностей, образовательное учреждение определяет формы и методы работы, внедряет инновационные технологии, создает стратегию и тактику взаимодействия с семьей. При этом долгосрочные задачи остаются неизменными и определены необходимостью повышения родительской компетентности и формирования основ осознанного родительства во благо и во имя интересов ребенка.

Литература

1. Психологическое и социальное сопровождение больных детей и детей-инвалидов [текст]. – СПб.: Речь, 2007. – 112 с.
2. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии [текст]: Учеб. пособие для студентов вузов по спец. «Спец. дошк. педагогика и психология: Рек. УМО по спец. пед. образования / Под ред. В.И. Селиверстова, О.А. Денисовой, Л.М.Кобриной. – М.: Владос, 2009. – 358 с.
3. Ткачева, В.В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии [текст]: Учеб. пособие. / В.В.Ткачева. – М.: УМК «Психология», 2006. – 319 с
4. Шимин, Н.Д. Социально-философские проблемы семьи [текст]. / Н.Д. Шимин. – Воронеж, 1996. – 136 с

Федорова Н.И.,
учитель начальных классов I кв. категории
МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида,
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ОСОБЕННОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА

Современный человек – это человек активный и компетентный. Проблема формирования и развития жизненных компетенций особенно актуальна для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), ведь именно эти дети испытывают наибольшие трудности в социализации и развитии. При этом неизбежно встают вопросы, как развить познавательный интерес у ребенка с ОВЗ при достаточно ограниченном круге социального общения, как снять тревожность, конфликтность, напряженность и научить преодолевать трудности, позитивно выстраивая свое будущее.

Для решения этого круга вопросов необходима гибкая, динамичная, реагирующая на изменение социальных условий система воспитательной работы. В области духовно-нравственного воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья МКС(К)ОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида» г. Арзамаса главным является создание условий для развития таких качеств личности как чувства собственного достоинства, самостоятельности и деятельности. Именно деятельность ребенка, его желание сделать что-то самостоятельно, узнать что-то новое, ощутить поддержку взрослых людей (как близких, так и мало знакомых), добиться результатов, поможет ему ощутить себя личностью. Поэтому личностное становление обучающихся является основой формирования и развития их познавательных потребностей, социальной и гражданской активности (В.В.Воронкова, 1994; с. 126).

Учитель и родители подают ребенку первый пример нравственности. Пример имеет огромное значение в воспитании детей. Необходимо стремиться к тому, чтобы весь уклад жизни ребенка был наполнен множеством примеров нравственного поведения. Воспитание и социализация обучающихся с ОВЗ, содержание их деятельности должны раскрывать перед ними их возможное будущее. В условиях современного мира детства и виртуальной зрелости для детей их собственное будущее превратилось в реальную проблему: нередко они его не осознают, потому что недостаточно действуют, поскольку живут преимущественно в пространстве собственных переживаний, компьютерных игр, телевидения. Важным условием духовно-нравственного развития и полноценного социального созревания является соблюдение равновесия между самоценностью детства и его своевременной социализацией. Первое раскрывает для человека его внутренний идеальный мир, второе – внешний, реальный. Соединение внутреннего и внешнего миров происходит через осознание и принятие ребенком культурной нормы как своей собственной цели и желаемого будущего (Н.Г.Аверина, 2005; с. 69).

Социальная среда ребенка – это окружающие его люди и общество, их деятельность, связи, отношения. Именно социальная среда и обеспечивает процесс социализации детей. Поэтому в работе с детьми с ОВЗ главной целью является создание условий для приобщения их к духовно-нравственным ценностям.

Город Арзамас богат историческими традициями и духовными ценностями, что позволяет организовать оптимальное пространство для духовно-нравственного становления ребенка с ОВЗ.

При планировании воспитательной работы на учебный год классный руководитель учитывает государственные и национальные праздники. Так, в 2012 году Россия отмечала двухсотлетие победы русской армии в войне с Наполеоном. Это достаточно трудная тема для восприятия младшего школьника, да еще и с ограниченными возможностями здоровья. Но важно помнить, что воспитание уважения к великим победам русского народа,

гордости за причастность к его историческим событиям можно и нужно начинать с раннего возраста. Поэтому наиболее актуальным был вопрос: как донести до детей важность данного исторического события, которое произошло ни сегодня, ни вчера, а много лет назад? Проектная деятельность в данном случае как нельзя лучше позволяет решать вопросы и патриотического, и духовно-нравственного воспитания обучающихся.

При подготовке к реализации проекта «И пал наш враг Наполеон» были проанализированы возможности школьной библиотеки, медиоресурсов, культурных учреждений нашего города. Проект реализовывался в течение одного месяца. Заинтересовать ребенка можно только тогда, когда педагог хорошо владеет материалом и может увлечь им. Не менее важно, чтобы материал был адаптирован для детей с ограниченными возможностями здоровья.

На родительском собрании совместно с детьми были определены этапы работы, условия выполнения индивидуальных исследований. На первом этапе родители активно включились в проектную деятельность, помогали детям искать информацию в различных источниках, оформлять и составлять тексты выступлений. Перед родителями была поставлена задача знакомить детей с историей Отечества, памятниками Отечественной войны 1812 года. Для изучения темы были предложены книги Л. Раковского, А. Ишимовой, О. Михайлова, Ю. Лубченкова, Л. Зайченко и др., материалы Интернета.

На втором этапе работа строилась по тематическим блокам, которые раскрывались на занятиях, экскурсиях, в беседах, творческих работах детей, а также в ходе совместной работы с семьей. С помощью беседы, чтения стихов, показа иллюстраций, слайдов обучающиеся получили представление:

- о России начала XIX в.: ее архитектурном облике, укладе жизни;
- о вероломном вторжении французской армии;
- о главных полководцах этой войны, их доблестных воинах в блоке «Наполеон и его «Великая армия» и «М. Кутузов и русская армия»;
- о переломном моменте в Отечественной войне 1812 года в тематическом блоке «Бородино»;
- о памятниках и монументах, которые увековечили подвиг народа в войне 1812 года, посвящен блок «Галерея героев».

Благодаря совместным усилиям детей, родителей, педагогов и заведующей библиотеки были собраны и оформлены в виде альбома статьи из газеты «Арзамасские Новости» о событиях того времени, составлено и обсуждено семь выступлений детей. Ежедневно устраивались пятиминутки чтения с обсуждением подвигов героев.

Заключительным этапом реализации проекта стало внеклассное мероприятие «Человек без прошлого не имеет будущего», где обучающиеся представили отчеты о своей деятельности. В конце занятия было отмечено, что наш город свято чтит память героев тех лет. В музее А.П.Гайдара были организованы выставки, посвященные этим историческим событиям.

Обучающиеся с большим интересом слушали историю построения Воскресенского Собора на Соборной площади, а во время экскурсии – любовались его красотой и величием, который был построен в честь победы над наполеоновской армией. Наибольшее воспитательное значение имело и то, что в честь великого сражения осталась еще одна память – популярный и в наше время вкусный ржаной хлеб – «Бородинский». Вкушая этот ароматный хлеб, все участники мероприятия вспоминали добрым словом русских воинов, защитивших Отечество от армии Наполеона.

Все представленные интерактивные формы проектной деятельности в полной мере способствовали духовно-нравственному воспитанию детей с ОВЗ в условиях МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида города Арзамаса Нижегородской области.

Литература

1. Аверина Н.Г. О духовно-нравственном воспитании младших школьников: уроки литературного чтения [Текст] / Н.Г.Аверина // Начальная школа. – 2005. – № 11. – С. 68-71.
2. Богданова О.С. Методика воспитательной работы в начальных классах [Текст] / О.С.Богданова. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
3. Воронкова В.В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе Богданова О.С.: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов/ Под ред. В. В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
4. Колокольцева М.А. Семейные проекты как средство нравственного воспитания младших школьников [Текст] / М.А.Колокольцева // Начальное образование. – 2011. – № 3. – С. 21-26.
5. Новоходская М.В. Развивающая среда как фактор нравственного становления младших школьников [Текст] / М.В.Новоходская // Этическое воспитание. – 2007. – № 3. – С. 40-43.

Юденкова И.В., к.пс.н.,
доцент кафедры общей педагогики
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Социализация и интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в настоящее время остается одним из приоритетных направлений в специальной педагогике.

Под социализацией подразумевается совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества, осваивая

социальные роли и культурные нормы.

В нашей стране для получения детьми-инвалидами и детьми с отклонениями в развитии воспитания, обучения и коррекционной помощи функционирует система специального образования. Но, как и любая система, она имеет свои «плюсы» и «минусы». Л.С. Выготский подчеркивал, что при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника – слепого, глухого или умственно отсталого ребенка – в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. По его мнению, специальная школа вместо того, чтобы выводить ребенка из изолированного мира, развивает в нем навыки, которые ведут к еще большей изоляции. Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ОВЗ не исключался бы из общества детей с нормальным развитием (Л.С. Выготский, 1983; с. 101).

Правильно построенное интегрированное обучение является одним из средств достижения социализации детьми с ОВЗ. Интегрированное обучение в России стало внедряться с 1990 годов XX века. В системе образования интеграция означает возможность минимально ограничивающей альтернативы для лиц с особыми образовательными потребностями: получение образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении или, с равными возможностями, в образовательном учреждении общего назначения (Н.М. Назарова, 2004; с. 352). Для совместного обучения нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ были предложены специальные дошкольные группы и классы при массовых детских садах и школах. Интеграция могла быть: комбинированной, частичной, временной и полной. Остановимся на них подробнее. Так комбинированная интеграция предполагала обучение ребенка с ОВЗ в классе или группе здоровых детей, при этом он должен был получать систематическую адекватную коррекционную помощь педагога-дефектолога. Но в штате общеобразовательных школ не предполагался педагог данного профиля. При частичной интеграции отдельные дети часть дня, чаще всего его вторую половину должны были находиться в обычных группах или посещать некоторые уроки в массовой школе, а коррекционные занятия и выполнение домашних заданий реализовывались в условиях спецшколы-интерната под руководством специального педагога. Временная интеграция объединяла здоровых детей и детей с ОВЗ на прогулках, праздниках, соревнованиях. Полная интеграция предполагала включение 1-2 детей с ОВЗ в обычные массовые учреждения при создании для ребенка определенных условий. Коррекционную помощь в случае необходимости должны были оказывать родители, контролируемые время от времени специалистами. Лучше всего осуществлялась временная интеграция. Не все общеобразовательные школы оказались готовыми к принятию ребенка с

ОВЗ для осуществления процесса воспитания и обучения, не создавались условия, учитывающие особенности такого ребенка, учителя и здоровые дети, а также дети с ОВЗ не были психологически готовы находиться в одном коллективе. В школе не было специалистов, которые могли бы помочь всем участникам данного процесса.

По мнению Л.М. Шипицыной, для успешной интеграции в обучении и воспитании детей с психическими отклонениями необходим перенос акцента с принципа нормализации на другой важный принцип – «качества жизни», под которым понимается опора на потребности индивидуума, как на центральный фактор (Л.М. Шипицына, 2000; с.260).

Важную роль в подготовке общества к принятию человека с ОВЗ играют средства массовой информации. Проведение взвешенной политики в области образования, обеспечивающей дальнейшее развитие системы специального обучения и поддержку интегративного подхода, позволит утвердить последний как эффективный путь коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии (Н.Д. Шматко, 1997; с.6).

Современная тенденция в обучении детей с ОВЗ – использование инклюзивного подхода, предполагающего доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Новые ФГОСы предполагают реализацию данной тенденции. В них включен новый раздел – коррекционная программа. Она представлена 2 моделями. *Модель адаптации (интеграции) обучающихся* (при отсутствии специальных педагогов в школе) предполагает обеспечение полноценного вхождения ребенка в образовательное пространство и максимальное освоение общей образовательной программы (ООП) с учетом его индивидуального образовательного потенциала и особых образовательных потребностей, социальную адаптацию и раннюю профессиональную ориентацию.

Вторая модель обучения – инклюзивное образование. Оно предполагает развитие предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

Программа коррекционной работы в общеобразовательном учреждении должна быть направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и психическом развитии детей с ОВЗ, и оказание им помощи в освоении ООП. Реализация коррекционной программы должна осуществляться командой специалистов, а динамика отслеживаться на школьных консилиумах, не реже 1 раза в месяц. Также одна из задач коррекционной программы – обеспечение участия всех детей с ОВЗ, независимо от степени выраженности нарушений их развития, вместе с нормально развивающимися детьми в воспитательных, культурно-

развлекательных, спортивно-оздоровительных и иных досуговых мероприятиях. А это значит, что дети с ОВЗ будут жить полноценной жизнью.

Инклюзия, являясь ведущей тенденцией современного этапа развития системы образования, не должна подменять собой систему специального обучения в целом. Это лишь одна из форм, которой предстоит существовать не монопольно, а наряду с другими – традиционными и инновационными. Совместное обучение не противопоставляется специальному образованию, а выступает как одна из его форм. Интеграция/инклюзия – «детище» специальной педагогики, так как «включенный» в общеобразовательную среду ребенок-инвалид остается под ее патронатом: он либо учится в специальном классе (группе) при массовом учреждении, воспитывается в смешанной дошкольной группе, либо, учась в обычном классе (группе), обязательно получает коррекционную помощь (Н.Н. Малофеев, 2010; с. 13). По его мнению, интеграция/инклюзия сближают две образовательные системы – общую и специальную, делая границу между ними проницаемой. Ребенок-инвалид должен иметь возможность реализовать свое право на образование в любом типе образовательного учреждения и получить при этом необходимую ему специализированную помощь.

Литература

1. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Собр. Соч.: В 6т. – М., 1983.- Т.5.
2. Дети с отклонениями в развитии: Методич. пособие / сост. Н.Д. Шматко. – М.: Аквариум, 1997.
3. Малофеев Н.Н.. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики / Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 1.
4. Специальная педагогика: Учеб.пособие для студ. Высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2004.
5. Шипицына Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб: Дидактика Плюс, 2002.

Вопросы социальной реабилитации и адаптации детей и подростков с осложнённым поведением

Лёзова В.И., к.соц.н.,
доцент кафедры социальной работы, сервиса и туризма
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского,
заместитель главы администрации
Арзамасского района по социальной политике
Нижегородская область, РФ

ВНЕДРЕНИЕ НАСТАВНИЧЕСТВА В АРЗАМАССКОМ РАЙОНЕ

Как мы знаем, наставничество – давно испытанный педагогический метод в системе воспитания, применялся и в других сферах, в т.ч. в производстве. Я лично опробовала эту схему ещё будучи директором довольно большой городской школы № 58 (1200 учеников). Ранее школа «выделялась» правонарушениями.

Помимо создания условий для вовлечения детей в различные внеурочные занятия, особенно в спорт, туризм, выездные трудовые лагеря (на все лето) – в школе из числа старшеклассников, авторитетных ребят (спортсменов, активистов) – был создан «отряд макаренковцев» из 15-20 человек. Каждый из них брал себе подшефного подростка «на перевоспитание». По средам собирались у меня в кабинете и вместе обсуждали результаты. В перемены встречались, часто ходили с ними на каток, в поход на лыжах, в кино и т.д. Летом брали с собой в выездные трудовые лагеря. За семь лет – ни один несовершеннолетний не был приглашен даже на комиссию по делам несовершеннолетних. Параллельно по субботам ещё очень активно работал Совет общественности при школе – разговор с родителями, иногда вместе с подростками.

Но вся работа строилась на добром отношении к детям, на доверии к ним. Школа жила одной большой семьей. Вот и район – представляет единое сообщество. Взрослые помогают детям, семьям – стать благонадежными и благополучными.

За многие годы в районе сложилась целая система, формирующая соучастие, социальное партнерство, милосердие, благотворительность. Это и попечители в лице предприятий над многодетными семьями, это и Попечительский Совет (из руководителей 29-и предприятий, организаций) по оказанию помощи школам. У каждой школы – свой Попечитель. Вот уже 4

года на укрепление материально-технической базы подшефных школ ими направляется до 1,5 млн. рублей в год.

Это и традиционная Акция милосердия – 1 июня в День защиты детей! На праздник, посвященный детям, нуждающимся в помощи – собираются спонсоры, предприниматели, руководители различных структур.

В результате акции – пожертвования составляют до 300 тыс. рублей, которые направляются в первую очередь – на оздоровление детей, на сложные операции, на дорогостоящее лечение, на материальную поддержку конкретным семьям, конкретным детям, присутствующим на празднике. В 14-й раз 1 июня была проведена такая Акция.

А благодаря движению «Добрых сердец», суть которого – «Каждому ребенку – семью» – в настоящее время 36 детей из Пошатовского детского дома проживают в приемных семьях. Началом послужила такая форма – как патронатное воспитание. Патронатная семья переросла в более прочную – приёмную семью. В этом и есть главный смысл.

С 2000 года в районе получила развитие система уличных воспитателей, общественных воспитателей. По инициативе Комиссии по делам несовершеннолетних этот статус был введён в целях организации индивидуального патронажа проблемных детей, особо нуждающихся в усиленном варианте контроля, различной помощи и полезной занятости. (При отсутствии должного внимания со стороны родителей).

Подбор уличных воспитателей проводится по месту жительства из числа авторитетных на селе граждан. Преимущественно это молодые люди – студенты, различные специалисты, педагоги, работники культуры, спорта, а иногда и старшеклассники – спортсмены. Это люди, которые по доброй воле берут на себя ответственность, обязательство – занять полезным делом, уберечь подростка от плохих поступков, не допустить негативного влияния на них в течение всего лета.

Для уличных воспитателей проводятся семинарские занятия, выделяется спортинвентарь – мячи, туристические палатки, волейбольные сетки, теннисные наборы и т.д. Особенно активно развит футбол, хоккей. До 30 команд со всего района в течение лета на школьных автобусах курсируют по району, участвуя в турнире «Кожаный мяч». В районе 20 хоккейных коробок построено за 4 года, которые превратились в настоящие спортивные центры в зимнее время. Празднично, в торжественной обстановке проводятся открытие и закрытие футбольного и хоккейного первенств. Многие спортивные тренеры, поселковые спорторганизаторы являются ещё уличными или общественными воспитателями. Если в первые годы уличных воспитателей было 4-5 человек, то с каждым годом увеличивается, – (в последние годы до 23-29 человек). Их знают родители, работники социальной защиты, учреждений культуры, дополнительного образования. И все помогают.

Практика показала эффективность такой работы: ни один из подопечных за лето не совершает правонарушений. Большинство летних

сезонов заканчивались благополучно.

Члены Координационного Совета по летнему отдыху при выездах в поселения встречаются с организаторами каникул и помогают в решении тех или иных вопросов. Тем более, каждый глава сельской администрации является также председателем координационного Совета и напрямую заинтересован в поддержке своих энтузиастов.

Какие виды деятельности наиболее успешны? Это – вовлечение в спорт, турпоходы, трудоустройство, занятость в творческих мастерских, молодежных бригадах, отрядах милосердия, пребывание в профильных лагерях и др. Со временем к такой индивидуальной патронатной деятельности присоединились и более взрослые специалисты из разных отраслей, в т.ч.: учителя, работники культуры, соцзащиты, производственники, активисты женских комиссий, советов ветеранов. Их мы называем общественными воспитателями. Как правило, это люди, осуществляющие социальный контроль за неблагополучными семьями и подростками, состоящими на учете в милиции и внутришкольном учете. Главная их задача – оказать помощь семье и детям в социальном оздоровлении исходя из ситуации: трудоустроить, помочь пролечить родителей в наркодиспансере, направить ребенка в лагерь, в социальный центр, провести профилактическую беседу, участвовать в вечерних рейдах по местам массового отдыха молодежи, оказать материальную помощь через спонсоров и др. действия в интересах ребенка.

В Березовской сельской администрации – создан Совет матерей по профилактике правонарушений, в Выездновской – Совет отцов. Некоторые главы поселений изыскивают возможность в своих бюджетах предусмотреть ставки спорторганизаторов, уличных воспитателей.

В апреле проводится стартовое совещание организаторов летнего отдыха с участием наставников. Каждому вручается пакет необходимых методических материалов и персональная Памятка (типа удостоверения). Многие – от имени администрации района получают Почетную грамоту и подарок за многолетний бескорыстный труд с детьми в летний период.

О работе уличных, общественных воспитателей рассказывается в передачах местного телевидения, в газете «Арзамасская правда». Среди них очень уважаемые люди района, в т.ч. главы сельских администраций, специалисты поселений, директора школ, Домов культуры, сельские депутаты, депутаты Земского собрания и другие авторитетные люди.

В ходе подготовки к летней компании каждая структура (ведомство) на территории поселения формирует свой график работы с детьми и знает – за какой контингент подростков особенно отвечает, т.е. своего рода происходит условная разбивка состава детей, которые будут заняты, конечно, исходя из интересов самих детей (то ли при Доме культуры преимущественно, или в спортивных объединениях, или при школе, Доме искусств, в социальных учреждениях). Данная система требует постоянного внимания со стороны Координационного Совета, комиссии по делам несовершеннолетних. Не зря

уже много лет – все члены Координационного Совета, а они же и члены комиссии по делам несовершеннолетних в летний период не уходят в отпуск.

Сама жизнь подсказала – институт наставничества должен функционировать не только в летний период, а в течение всего года. Как говорят уличные и общественные воспитатели: «Дети становятся родными и зимой «одолевают». Это и есть успех и приятная оценка работы наставников. (Хотя, как сказал один из них: «В течение лета я потерял с ними 5 кг».)

В администрации района, в кабинете комиссии по делам несовершеннолетних вывешен список наставников, который, естественно, ежегодно меняется, т.к. появляются новые результаты, новые подопечные, которых также спасут от жизненных неприятностей другие наставники, сохранят детям чистую биографию, уберегут от беды и необдуманных поступков. Наставничество – это серьезная общественная сила, способная помочь школе, семье сформировать более здоровое подрастающее поколение в широком смысле этого слова. А личный пример – всегда был убедительнее всяких нравоучений.

В октябре, по традиции, подводятся итоги летних смотров-конкурсов, которых согласно Постановлению главы местного самоуправления – насчитывается 19, т.е. 19 номинаций!

Важным критерием эффективности многообразия форм летней программы является – профилактика правонарушений и комплексная безопасность детей. При успешно проведенной кампании администрация района находит обязательно возможность достойно поощрить каждого потрудившегося в интересах детей. А лучшие поселения района получают районный вымпел «Территория без подростковой преступности».

В течение многих лет ситуация сохраняется стабильной. Опыт движения «Наставничество» одобрен областной комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав и рекомендован для внедрения в других муниципальных районах Нижегородской области. По итогам 2012 года Комиссии по делам несовершеннолетних Арзамасского района вручен Диплом победителя областного смотра-конкурса за развитие наставничества в работе с несовершеннолетними.

Лезина Т.В.,
социальный педагог первой категории
МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ VIII ВИДА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, СОВЕРШИВШИМИ ПРАВОНАРУШЕНИЯ

Ни для кого не секрет, что наше общество захлестнула волна детской и подростковой преступности. Особо остро эта проблема стоит перед

образовательными учреждениями, в которых дети получают не только академические знания, но и стартовый социальный опыт. Безусловно, коррекционному учреждению, в силу особенностей развития его подопечных, значительно труднее решать подобные проблемы. МКС(К)ОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида» (МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида) г. Арзамаса в полной мере осуществляет индивидуальное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), состоящих на профилактических учетах.

Индивидуальная работа с детьми данной категории в коррекционном учреждении осуществляется на основе нормативно-правовой базы федерального, областного и регионального уровней. Социальный паспорт школы отражает печальную статистику. Из 200 обучающихся – около 30% дети группы риска. На сегодняшний день состоят на учете в ПДН УВД по г.Арзамасу 9 учащихся (4%), на учете в КДНиЗП – 6 учащихся (3%), в департаменте образования – 15 учащихся (7%), на внутришкольном учете – 23 учащихся (11%).

Таким образом, достаточно актуальным является вопрос организации индивидуального сопровождения учащихся с ОВЗ МСКОУ СКОШ VIII вида, совершивших правонарушения и состоящих на профилактических учетах. Для этого разработана и эффективно реализуется школьная комплексно-целевая программа «Профилактика правонарушений и безнадзорности». Данная программа реализуется на трех уровнях и определяет контингент детей и программно-методическое обеспечение каждого уровня. Остановимся более подробно на характеристике содержания и особенностей третичного уровня профилактики, который непосредственно направлен на профилактическую работу с данной категорией обучающихся.

Задачи сопровождения детей, совершивших правонарушения:

- обеспечение комплексного подхода к разрешению ситуаций, связанных с проблемами безнадзорности, правонарушений и девиантного поведения;
- создание условий для психолого-педагогической и правовой поддержки обучающихся;
- оказание помощи в преодолении трудностей социализации (А.Л.Нелидов, 2004; с. 2).

Работа на третичном уровне профилактики осуществляется по следующим направлениям:

1. Комплектование группы риска;
2. Организация работы;
3. Индивидуальное сопровождение детей, состоящих на профилактических учетах.

Комплексность работы отражают координационный план, циклограмма, план индивидуальной работы и индивидуальные карты комплексного сопровождения детей.

Координационный план работы с девиантными детьми и подростками включает в себя аналитический, прогностический, организационно-

координирующий и интегративный блоки. Аналитический и прогностический блоки предполагают анализ, планирование и прогнозирование результатов работы с детьми. Интегративный блок предполагает объединение усилий всех партнерских организаций. Организационно-координирующий блок определяет содержание психолого-педагогического сопровождения обучающихся данной категории через определение методического обеспечения, тематических совещаний, организацию полезной занятости воспитанников, функционирование органов ученического соуправления и индивидуальную работу с обучающимися.

Программно-методическое обеспечение индивидуальной работы с обучающимися, стоящими на профилактических учетах, предполагает реализацию программы-ориентира «Формирование социально-нормативного поведения обучающихся». Перечислим наиболее эффективные формы работы по данной программе:

- занятия педагога-психолога, социального педагога и классных руководителей с детьми, состоящими на профилактических учетах;
- методическая работа педагогического коллектива, которая включают в себя проведение педагогических советов, круглых столов, семинаров-практикумов по повышению профессионального уровня педагогического коллектива и обмену опытом сопровождения девиантных детей и подростков;
- тематические встречи, консультации, мероприятия с родителями.

Индивидуальная работа по преодолению трудностей и проблем с обучающимся предполагает взаимодействие специалистов и педагогов через школьный Совет по социально-правовой защите обучающихся.

Алгоритм индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей, состоящих на профилактических учетах, определяет циклограмма, разработанная творческой группой педагогов под руководством социального педагога. Циклограмма отражает основную работу классного руководителя, социального педагога, педагога-психолога, а также работу школьного Совета по социально-правовой защите обучающихся, сотрудничество с субъектами профилактики города.

Конкретные мероприятия с указанием сроков проведения и ответственных обозначены в плане индивидуальной работы с обучающимися, состоящими на профилактических учетах. План индивидуальной работы определяет ответственность специалистов школы и включает в себя организационные мероприятия, работу классного руководителя, социального педагога, педагога-психолога и сотрудника УВД.

Психологическое сопровождение данной категории обучающихся строиться на основе специально разработанного алгоритма и включает следующие формы работы педагога-психолога: диагностические процедуры, индивидуальное консультирование, групповые занятия. Профилактическая работа предполагает включение в индивидуальное психологическое сопровождение всех субъектов образовательного процесса, в первую очередь

– педагогов и родителей обучающихся. Работа педагога-психолога с педагогами носит приоритетно консультативный, с родителями – просветительский и развивающий характер.

Кроме того, классным руководителем совместно с социальным педагогом составляется алгоритм социально-педагогического сопровождения конкретного ребенка. Разработаны планы экстренного реагирования на различные ситуации: пропуск занятий, появление в школе в состоянии алкогольного или наркотического опьянения, неадекватность поведения.

Индивидуальная работа с детьми, состоящими на профилактических учетах, предполагает организацию и проведение не только мероприятий административного, индивидуального характера, но в большей мере – включение ребенка в активные, творческие виды деятельности. Участие в общественной и спортивной жизни школы для подростков гораздо важнее и эффективнее назидательных бесед и индивидуальных встреч. Педагоги стараются создать ситуацию успеха, сформировать понятия сопереживания и значимости каждого ученика для всего школьного сообщества, классного коллектива, родителей.

Для родителей детей, состоящих на профилактических учетах, организуются консультации специалистами школы, тематические собрания, специальные занятия в рамках комплексно-целевой программы, совместные мероприятия с детьми в школе и вне её.

По результатам индивидуального сопровождения девиантных подростков ведется специальная учетная документация: лист посещаемости, учетная карта с содержанием и результатами проделанной работы, индивидуальная карта психологического сопровождения, акт обследования семьи. Указанная документация помещается в индивидуальный дневник психолого-педагогического сопровождения учащихся МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида, совершивших правонарушения и состоящих на профилактических учетах.

Совершенствуя индивидуальную работу по профилактике асоциального поведения, педагоги находятся в поиске более эффективных технологий. В этом направлении была апробирована проектная деятельность с обучающимися. Все дети, стоящие на профилактических учетах активно включаются в проектную деятельность: 2009 год – мини-проект «Достойный старт» с детьми из неблагополучных семей и их родителями, 2010 год – мини-проект «Сделаем мир добрее» с обучающимися, состоящими на профилактических учетах, обучающимися группы риска и их родителями, 2011 год – мини-проект «Скажи алкоголю – «Нет!» с обучающимися, склонными к алкоголизации, 2012 – проект социальной направленности «Всегда есть альтернатива!» с обучающимися группы риска.

Творческой группой классных руководителей, работающей с обучающимися МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида, стоящими на профилактических учетах, были определены следующие критерии отслеживания результативности индивидуальной работы на третичном уровне профилактики: успеваемость, посещаемость учебных занятий,

социальный статус в классном коллективе, волевой контроль эмоционального состояния, внеурочная и летняя занятость, количество обучающихся, состоящих на профилактических учетах, количество правонарушений и преступлений, совершаемых обучающимися.

Несмотря на трудоемкость осуществления индивидуального сопровождения девиантных детей и подростков, наблюдается положительная динамика работы в данном направлении, это ежегодное снижение количества преступлений и правонарушений, совершенных обучающимися школы.

Интерактивные технологии, информатизация образовательного процесса позволяют повысить качество индивидуального сопровождения и мотивацию обучающихся на активную деятельность, о чем свидетельствуют данные рисунка 1.

Рис. 1. Организация летнего отдыха и занятости обучающихся.

Результатом индивидуальной профилактической работы с обучающимися коррекционной школы VIII вида выступает и повышение уровня волевого контроля в поведении, что наглядно демонстрирует рисунок 2.

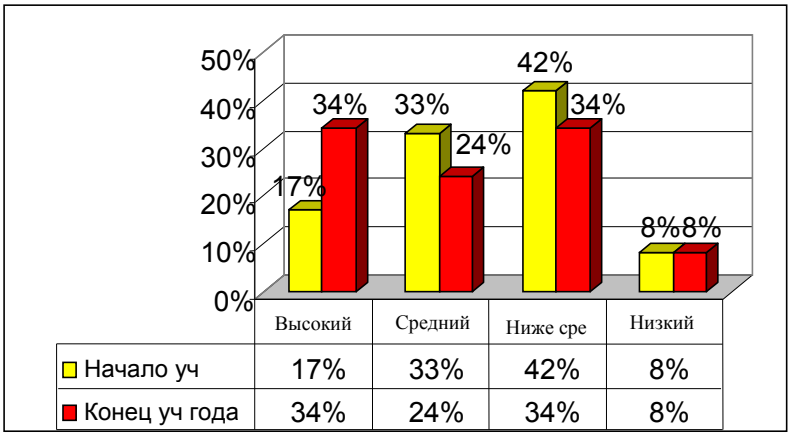


Рис. 2. Уровень волевого контроля обучающихся

На рисунке 3 представлено количественное соотношение обучающихся школы, стоящих на внутришкольном учете (ВШУ), на учете в подразделении по делам несовершеннолетних (ПДН), на учете в департаменте образования (ДО) администрации г. Арзамаса.

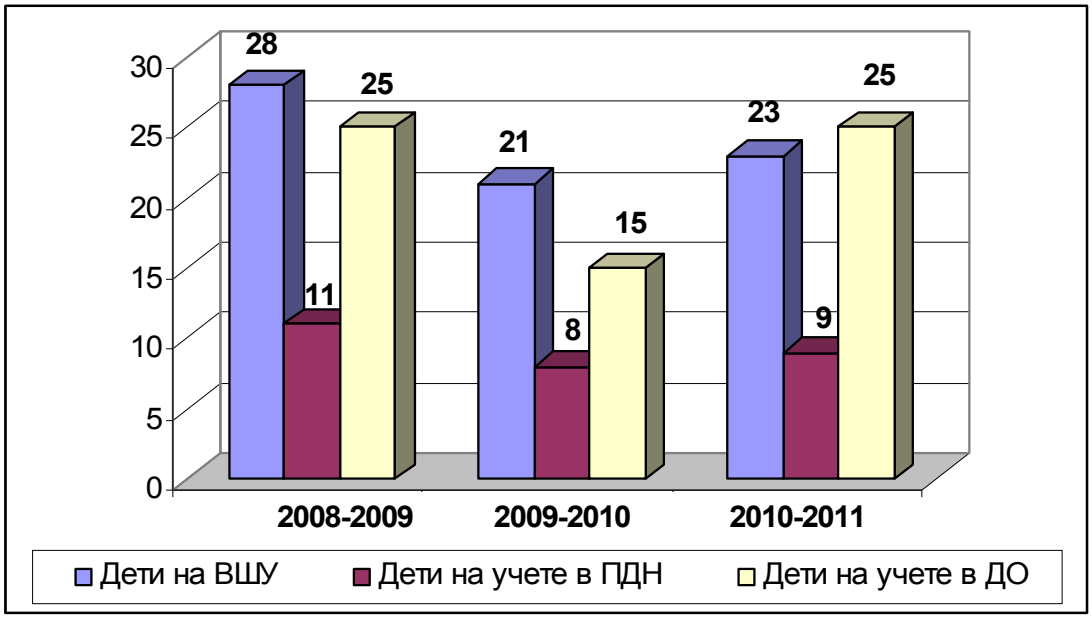


Рис. 3. Количество обучающихся, стоящих на профилактических учетах

Решая задачу повышения качества индивидуального сопровождения обучающихся, стоящих на профилактических учетах, МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида вышла на качественно новый уровень социального партнерства, что позволило оперативно получать необходимую информацию о ребенке и возможностях партнерских организаций, строить совместные планы психолого-педагогической реабилитации, обмениваться накопленным опытом. В этом направлении в школе был проведен педагогический совет-конференция, с целью совместного обсуждения данной проблемы и поиска оптимальных путей решения возникающих трудностей работы с девиантными детьми и подростками.

Таким образом, осуществляемая в МКС(К)ОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида» г. Арзамаса Нижегородской области индивидуальная работа с обучающимися, совершившими правонарушения, является эффективной технологией профилактики и коррекции девиантного поведения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Нелидов А.Л. Система профилактики девиантного поведения и употребления психоактивных веществ в общеобразовательной школе: Психолого-педагогические и социальные модели профилактики асоциального поведения несовершеннолетних [Текст] / А.Л.Нелидов. – Н.Новгород: Министерство образования и науки НО, Нижегородский гуманитарный центр, 2004. – 31 с.

Мохнина Т.А., магистрант 1 курс
направление «Психолого-педагогическое образование»
психолого-педагогический факультет
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ МЛАДШИМИ ПОДРОСТКАМИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА МНОГОПРЕДМЕТНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Одной из актуальных проблем, заслуживающих особого внимания, является дезадаптация детей 10-11 лет к школе при переходе на многопредметное обучение. В начале обучения в пятом классе школьники переживают период адаптации к новым условиям обучения, во многом сходных с тем, который был характерен для начала обучения в первом классе. Резкое изменение условий обучения, разнообразие и качественное усложнение требований, предъявляемых к школьнику разными учителями, и даже смена позиции «старшего» в начальной школе на «самого младшего» в средней – все это является довольно серьезным испытанием для психики школьника.

Переход из начального в среднее звено традиционно считается одной из наиболее педагогически сложных школьных проблем, а период адаптации в 5 классе – одним из труднейших периодов школьного обучения. Однако для определения возможных путей и средств решения проблем «переходного периода» необходимо определить, какие новообразования младшего школьника – будущего пятиклассника обеспечат успешную адаптацию к системе обучения в среднем звене, создавая также и перспективы дальнейшего личностного развития (О.Н. Истратова, 2006; с.41).

При специальном формировании учебной деятельности к концу младшего школьного возраста складываются необходимые предпосылки для перехода к новому типу ведущей деятельности – общественно полезной. Они выражаются в перестройке системы жизнедеятельности личности, стремящейся к реализации личных и общественно полезных целей. Общественно полезная педагогическая деятельность оказывается адекватным для переходного от младшего школьного к подростковому возрасту типом деятельности (Д.И. Фельдштейн, 1987; с.63).

Своеобразие социальной ситуации развития младшего подростка состоит в том, что он включается в новую систему отношений со взрослыми и товарищами, занимая среди них новое место, выполняя новые функции. И родители, и учителя, и другие взрослые должны строить свои взаимоотношения, исходя из развивающегося чувства взрослости подростка (Б.С. Волков, 2008; с.134).

О.Н. Истратова выделяет основные психологические новообразования младших подростков. Такими новообразованиями являются.

1. Произвольность. Осознанность и интеллектуализация всех психических процессов, их внутреннее опосредование.

2. Осознание своих собственных изменений, развитие рефлексии.

Центральное и важнейшее, по мнению целого ряда авторов, психологическое новообразование – это так называемое «чувство взрослости» как результат осознания своих изменений, развития рефлексии в сфере самопознания (О.Н. Истратова, 2006; с.43).

Уровень интеллектуального развития, достигаемый 10-12-летними школьниками, еще не достаточен для виртуального экспериментирования, требующего одновременного удержания и соотнесения нескольких гипотез. Однако достигнутый уровень развития дает школьникам этой возрастной группы неоценимые преимущества перед более младшими школьниками именно в тех областях, которые считаются «вотчиной» отрочества (Г.А.Цукерман., 1998; с.19).

Охарактеризовав психологические новообразования, социальную ситуацию развития, особенности интеллектуального развития пятиклассников можно выделить причины и факторы, влияющие на адаптацию к школе младших подростков при переходе на многопредметное обучение.

Наиболее распространенной причиной неуспешной адаптации, по мнению В.В. Лебединского, является минимальные мозговые дисфункции. В настоящее время минимальные мозговые дисфункции рассматриваются как особые формы дизонтогенеза, характеризующиеся возрастной незрелостью отдельных высших психических функций и их дисгармоничным развитием. При этом необходимо иметь в виду то, что высшие психические функции, как сложные системы, не могут быть локализованы в узких зонах мозговой коры или в изолированных клеточных группах, а должны охватывать сложные системы совместно работающих зон, каждая из которых вносит свой вклад в осуществление сложных психических процессов.

Второй по распространенности причиной – являются неврозы и невротические реакции. Ведущей причиной невротических страхов, различных форм навязчивостей, сомато-вегетативных нарушений, истеро-невротических состояний являются острые или хронические психотравмирующие ситуации, неблагоприятная обстановка в семье, неправильные подходы к воспитанию ребенка, а также трудности во взаимоотношениях с педагогом и одноклассниками. Важным предрасполагающим фактором к формированию неврозов и невротических реакций могут служить личностные особенности детей, в частности тревожно-мнительные черты, повышенная истощаемость, склонность к страхам, демонстративному поведению (В.В. Лебединский, 1985; с.189).

Г.Кумарина считает, что в качестве основной причины школьной дезадаптации выступают нарушения межличностного общения, так как потребность в нём как известно, и является ведущей для подростка. Проблемы во взаимоотношениях с одноклассниками и учителями воспринимаются ими особенно болезненно.

Еще одной важнейшей причиной трудностей, обуславливающих переход в среднюю школу, является дезадаптация детей в новых условиях учебной деятельности. Кроме объективной новизны ситуации добавляется еще так

называемый субъективный фактор: отсутствие единых требований по многим вопросам учебной деятельности между начальной и средней школой. Еще одной из основных причин школьной дезадаптации является неучитывание педагогами индивидуальных особенностей детей (детей с повышенной истощаемостью, «медлительных» детей и т.д.). Важным направлением работы с педагогами во время адаптационного периода является обсуждение с ними индивидуальных особенностей школьников. Именно индивидуальные особенности детей (повышенная медлительность или импульсивность, робость, чрезмерная чувствительность к замечаниям и т.п.), к которым приспособился учитель начальных классов, неожиданно становится «камнем преткновения» в средней школе. Для решения этой проблемы полезно участие психолога при знакомстве учителей средней школы со своими будущими учениками (Г.Кумарина, 2007; с.86).

Очень часто внешне благополучные дети с хорошей успеваемостью чрезмерно трудно проходят процесс адаптации, так как основные причины лежат в их личных проблемах, таких, как неадекватная самооценка, высокий уровень тревожности, которые отодвигаются на второй план, отдавая дань умственной деятельности. Эмоциональное благополучие является одной из определяющих сторон адаптации ребенка. Самооценка ребенка, его отношение к себе и восприятие себя определяют его эмоциональное благополучие (И.В. Дубровина, 1991; с.110).

Для решения подобных проблем требуется работа социального педагога с дезадаптированными младшими подростками при переходе на многопредметное обучение. Рассмотрим формы и методы работы социального педагога с дезадаптированными младшими подростками .

Деятельность социального педагога предполагает взаимодействие с детьми, в процессе социализации которых возникают различного рода проблемы. Общение с такими детьми требует особого такта и профессионализма. Галагузова М.А. и Мардахаев Л.В. выделили следующие формы работы социального педагога с дезадаптированными младшими подростками:

1.Словесно-логические формы. Основным средством воздействия является слово (убеждение словом), вызывающее ответные эмоции у детей. К этому типу форм относятся беседы на самые разные темы, классные дискуссии, собрания, конференции, лекции и пр. Главное здесь – обмен информацией, сообщения учеников, учителей и других взрослых, обсуждение проблем.

2.Образно-художественные формы. Они объединяют в себе такие дела детей, где главным средством воздействия является совместное, преимущественно эстетическое переживание. Главное здесь – вызвать сильные, глубокие и облагораживающие коллективные эмоции, подобные тем, которые люди испытывают в театре, на праздниках, в других сходных ситуациях. Великие педагоги, психологи, деятели искусства, политики и общественные деятели хорошо понимали огромную возвышающую и объединяющую силу совместно переживаемых чувств, знали и их разрушительные возможности.

3.Игровые (досуговые) формы работы. Роль игры в организации досуга занимает важное место в жизни ребёнка, и поэтому рассматривается педагогами как одно из главных средств воспитания. Игры, совместный отдых, содержательные развлечения. Игры могут быть спортивные, познавательные, соревновательные, конкурсные. Игра поможет сплотить детский коллектив, включаясь в активную деятельность, дети приучаются к соблюдению правил, справедливости, умению контролировать свои поступки, правильно и объективно оценивать поступки других (М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев, 2006; с.92).

Галагузова М.А. утверждает, что методы – это способы взаимосвязанной деятельности социального педагога и ребенка, которые способствуют накоплению позитивного социального опыта, содействующего социализации или реабилитации ребенка. И выделяет метод рассказа и лекции, метод беседы и диспута, методы упражнения, убеждения и методы коррекции.

Рассказ и лекция – монологические формы метода, которые ведутся от одного лица – социального педагога. Рассказ используется при работе с младшими детьми, он непродолжителен во времени, основан на ярких, красочных примерах, фактах. Лекция применяется для детей старшего возраста. Лекция более продолжительна по времени, в ней рассказ используется как прием.

Беседа и диспут – диалогические формы метода, при их использовании важное место имеет работа самих детей. Беседа – это вопросно-ответный метод. При использовании беседы специалист должен уметь так ее вести, чтобы вопросы задавал не только он сам, но и дети. Для подростков и юношей используются диспут – метод, способствующий формированию суждений. Диспут выявляет разные точки зрения детей на этические понятия, противоречивость в оценке разных форм поведения. Роль социального педагога при проведении диспута внешне сводится к руководству им: оперативному направлению хода диспута, обобщению и анализу высказываний детей, подведению итогов.

Метод убеждения – это разъяснение и доказательство правильности и необходимости определенного поведения. Однако их действенность определяется по тому, насколько сформированы у детей навыки и привычки нравственного поведения, какой нравственный опыт у них имеется.

В формировании нравственных умений и привычек главную роль играет такой метод, как упражнение. Упражнения необходимы для того, чтобы в конечном итоге сформировать у детей нравственное поведение (М.А. Галагузова, 2006; с. 187).

Таким образом, работа социального педагога с дезадаптированными младшими подростками при переходе на многопредметное обучение является актуальной проблемой, которая определяется потребностями целого ряда общественных институтов, непосредственно включенных в процесс формирования и воспитания членов общества.

Литература

1.Волков Б.С. Психология подростка. / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. Возрастная психология. – В 2 ч. – М.: Владос, 2008 – 343 с.
2.Галагузова М.А., Мардахаев Л.В. Методика и технология работы социального педагога. – М.: Академия, 2006. – 192 с.
3.Истратова О.Н., Т.В. Эксакусто. Справочник психолога средней школы. Изд. 4-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 511 с.
4.Кумарина Г. Школьная адаптация: признаки и способы предупреждения. – Социальная педагогика. – №3. – 2007. –79 с.
5.Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М.: Знание, 1985. – 258 с.
6.Психология современного подростка. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987. – 236 с.
7.Рабочая книга школьного психолога. / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др. Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
8.Социальная педагогика: курс лекций. Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений./ Под общ. редакцией М.А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 416 с.
9.Цукерман Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии. // Вопросы психологии. – 1998. – №10. – С.17-23.

Некрылова С.Ю.,
заведующая Отделением социально-психологической службы
ГКУ СРЦ «Алтуфьево»
г. Москва, РФ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ, ОСУЖДЕННЫХ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ

Проблема состояния преступности несовершеннолетних была и продолжает оставаться одной из самых актуальных на сегодняшний день. Снижение уровня выявляемой и регистрируемой преступности несовершеннолетних (рост ее латентной части) сопровождается повышением степени тяжести и общественной опасности. Изменение качественных форм преступной деятельности несовершеннолетних в последние годы все больше связывается с функционированием организованных преступных формирований, использующих несовершеннолетних в криминальных целях. Наблюдается рост групповой преступности и увеличение доли групп с участием взрослых опытных преступников. Кроме того, характерной чертой несовершеннолетних правонарушителей в наше время явилось их «омоложение».

В связи с этим чрезвычайно актуален вопрос о востребованности и острой необходимости организации мер психопрофилактического и

психокоррекционного характера в отношении несовершеннолетних осужденных, об оказании им непосредственной психологической помощи в местах лишения свободы.

Неадаптивные формы поведения возникают в результате несоответствия между «реальным Я», страдающим под бременем жизненных обстоятельств, и глубинными чувствами человека, составляющими его «идеальное Я» (Бобалева А.А., 2002) Особое значение придается способности к независимому, самостоятельному поведению, уверенности в себе, положительной самооценке. Неуверенность в себе и низкая самооценка рассматриваются как источники нарушения адаптации и аномалий развития.

«Я – концепция» – это центральное образование в личности, которое обеспечивает нашу целостность, точнее, целостность нашего психологического облика, нашего внутреннего мира, восприятие получаемой о себе информации. Характер интерпретации собственного опыта определяет то, чего человек ждет от себя, какие цели он перед собой ставит, какие достижения он будет воспринимать как успех, а какие – как неудачу (уровень притязаний). Вся эта сложная конструкция, выполняющая столь жизненно важные для нас функции, покоится на простом фундаменте – любви к себе, общем принятии себя. Если это присутствует, то очень велика вероятность того, что все остальные элементы «Я-концепции» будут развиваться нормально. Если же нет – возникает деформированная структура «Я», с самыми разнообразными искажениями самооценки, представлений о себе.

Формирование «Я-концепции» любой личности начинается с момента ее появления на свет, и влияние на этот процесс оказывают многие факторы, но основными из них являются следующие:

- восприятие ребенка другими (родители, сверстники и т. д.);
- внешние данные, ощущение силы и здоровья (телесный облик, навыки самоконтроля);
- самоанализ (анализ личных достоинств и недостатков);
- социальные ценности, ожидания, идеалы;
- опыт социального поведения.

У несовершеннолетних осужденных данные факторы на протяжении всего периода их развития и социализации носили негативный характер, и, вследствие этого, многие структуры «Я-концепции» стали искаженными. Поэтому возникла необходимость их психологической коррекции, направленной на развитие позитивной «Я-концепции» и формирование более адаптивного поведения как в период отбывания наказания, так и после освобождения.

Целью нижеприведенного исследования явилась разработка научно обоснованной психокоррекционной программы, направленной на формирование у несовершеннолетнего осужденного позитивного образа «Я» через воздействие на базовые в структуре «Я-концепции». Исследованы

такие индивидуально-личностные особенности несовершеннолетних осужденных как эмоционально-волевая сфера, личность в целом, ценностная структура, поведение.

В ходе исследования был использован комплекс стандартизированных и специально ориентированных методик.

1. Опросник Г. Айзенка «Самооценка психических состояний личности». Направлен на выявление у несовершеннолетнего осужденного таких психических параметров как: тревожность, агрессивность, ригидность, фрустрационность (адаптирован к подросткам).

2. Методика «Локус контроля, подростковый вариант». Направлена на выявление у обследуемого «локуса контроля» Данная методика является модификацией методики «Уровень субъективного контроля « (УСК).

3. Методика «Дембо-Рубинштейн» позволила выявить у обследуемого уровень самооценки и притязаний

4. «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению», разработанная Вологодским центром гуманитарных исследований и консультирования «Развитие» в 1992 году. Является универсальной методикой выявления предрасположенности к тем или иным девиациям в поведении подростков. Содержит семь шкал:

1. Шкала установки на социальную желательность – 15 пунктов.
2. Шкала склонности к преодолению норм и правил – 17 пунктов.
3. Шкала склонности к аддиктивному поведению – 20 пунктов.
4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению – 21 пункт.
5. Шкала склонности к агрессии и насилию – 25 пунктов.
6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций – 15 пунктов.
7. Шкала склонности к делинквентному поведению – 20 пунктов.

Опросник содержит 98 неповторяющихся пунктов-утверждений. Направлена на выявление предрасположенности к тем или иным девиациям в поведении подростков. Имеет тестовые нормы для «Делинквентной выборки».

5. Методика «Пословицы». Определяет уровень нравственной воспитанности обследуемого и особенности ценностных отношений к людям, к жизни, к самому себе.

На первом этапе данного исследования (диагностическом) была выдвинута рабочая гипотеза о том, что несовершеннолетние осужденные имеют неадекватную самооценку и несформированное чувство ответственности (внешний локус контроля).

Для доказательства выдвинутой гипотезы осуществлялся сбор эмпирических данных результатов диагностики несовершеннолетних осужденных по двум методикам (методики Дембо-Рубинштейн и «Локус контроля, подростковый вариант»). Были сформированы две группы: контрольная (100 человек) и экспериментальная (200 человек). Экспериментальная – несовершеннолетние осужденные, контрольная –

социально адаптированные сверстники (учащиеся колледжа).

Результаты исследования, проведенного в сравнительном аспекте, показали, что между несовершеннолетними осужденными и их социально адаптированными сверстниками имеются статистически значимые различия как в показателях самооценки, так и показателях локуса контроля.

Несовершеннолетние осужденные имеют более высокий процент показателей по низкой самооценке (и эти результаты были несколько неожиданными, так как предполагалось, что им свойственно завышать свою самооценку). Более высокий процент показателей завышенной самооценки выявлен как раз у их социально адаптированных сверстников.

Сравнительный анализ эмпирических данных диагностики по опроснику «Локус контроля, подростковый вариант» показал, что несовершеннолетние осужденные имеют более высокий процент низких показателей по локусу контроля. Т.е. им свойственно снимать с себя ответственность за происходящие в их жизни события, и они являются в большей степени экстерналами. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза была подтверждена.

Вторым этапом исследования (психокоррекционным), явилась разработка научно обоснованной психокоррекционной программы, где основным методом явилась групповая психокоррекция (психологический тренинг). Использование именно такой формы работы с несовершеннолетними осужденными оправдывается рядом причин.

Во-первых, несовершеннолетние осужденные находятся в том возрастном периоде, когда социальные связи становятся особо значимыми для формирования «Я – концепции».

Во-вторых, такой метод дает возможность большего охвата подростков, нуждающихся в психокоррекции.

В-третьих, для развития самопознания, повышения собственной самооценки, умения брать на себя ответственность за выбор и принятие решения групповая форма психокоррекции является наиболее эффективной.

Программа состоит из четырех автономных по своей сути блоков. В тоже время они взаимосвязаны и имеют логическую последовательность. Каждый блок включает в себя 6-9 групповых занятий. Между блоками возможны длительные временные интервалы. Таким образом, программа является долговременной и рассчитана на весь срок пребывания воспитанника в колонии.

Блок 1. Эмоционально-волевая сфера личности (снятие негативного эмоционального состояния, связанного со всеми предшествующими событиями и поступлением в воспитательную колонию, формирование у несовершеннолетних осужденных навыков психической саморегуляции, умений распознавать собственные чувства и состояния, такие как тревожность, страх, чувство гнева, обиды, подавленности или депрессии, и обучение навыкам справляться с этими чувствами в конструктивной форме, создание позитивного настроя на дальнейшее пребывание в колонии).

Блок 2. Личностный (основная направленность данного этапа – это навыки самоанализа, принятие себя таким, какой есть, формирование адекватных представлений о своем телесном облике, осознание ответственности за свою жизнь, целеполагание).

Блок 3. Ценностная структура личности (направлен на формирование нравственной составляющей структуры ценностей личности осужденного, осознание нравственной составляющей образа «Я».

Блок 4. Поведенческий (направлен на формирование у несовершеннолетних осужденных навыков социально адаптивного поведения).

В основу разработки данной программы заложен принцип гуманистической психологии, согласно которому любой человек, в том числе и ребенок, представляет собой определенную ценность. Каждый человек несет в себе позитивное начало и имеет ресурсы для развития здоровой личности. Гуманистическая психология ставит своей целью раскрытие и развитие личностного потенциала человека, принятие и освоением им собственной свободы и ответственности за жизненный выбор.

Тем не менее, необходимо помнить, что психологическая коррекция личности предполагает ту или иную степень готовности человека к личностным преобразованиям. Фактор готовности в данном случае можно определить как желание или нежелание что-то изменить в себе в лучшую сторону. Следует учитывать высокую степень личностной деформации несовершеннолетних осужденных. Кроме того, в условиях изоляции играет значительную роль давление криминальной субкультуры, у которой существуют свои нормы и правила существования, ценности, зачастую идущие вразрез с общепринятыми нравственными ценностями. Поэтому несовершеннолетний осужденный оценивает себя по совершенно иным критериям, нежели его сверстники из обычной, не криминализированной среды.

Все перечисленные факторы неизбежно оказывают противодействие предпринимаемым психологом методам воздействия в процессе психокоррекционной работы. Поэтому психологу, работающему с группой, необходимо всегда изыскивать золотую середину между директивной формой работы и возможностью дать ребятам определенную степень свободы в самовыражении.

В ходе практической реализации разработанной программы периодически возникали все вышеозначенные сложности. Тем не менее, психологам удалось достичь желаемых результатов. У экспериментальной группы подростков повысилась самооценка и уровень притязаний, последовательно смещался в сторону интернальности локус контроля, формировалось чувство ответственности за свои поступки. К моменту освобождения многие несовершеннолетние воспитанники колонии обрели уверенность в себе, у них сформировалась учебная мотивация и дальнейшие

жизненные и профессиональные планы, не связанные с продолжением преступной деятельности.

Литература

1. Абульханова К.А. Социальное мышление личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Часть 3. Социальные представления и мышление личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. – С. 88-103

2. Бобалев А.А. О психологическом понимании Я человека, Я-образ и Я-концепция. // Мир психологии. – 2002. – №2. – с. 12-29.

3. Диагностика здоровья. Психологический практикум / Под редакцией Г.Никифорова. – М.: Речь, 2011. – 950 с.

Селивончик Г.И.,
преподаватель кафедры социальной работы, сервиса и туризма
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область

ПРОФИЛАКТИКА ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ КАК СИСТЕМА ОБЩИХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ

Профилактика отклоняющегося поведения предполагает систему общих и специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации: общегосударственном, правовом, общественном, экономическом, медико-санитарном, педагогическом, социально-психологическом. Условиями успешной профилактической работы считают ее комплексность, последовательность, дифференцированность, своевременность. Последнее условие особенно важно в работе с активно формирующейся личностью, например с подростками. Поэтому далее психологическая превенция отклоняющегося поведения будет рассматриваться чаще на примерах именно подросткового возраста.

ВОЗ (Всемирная организация здравоохранения) предлагает выделять первичную, вторичную и третичную профилактику. Первичная профилактика направлена на устранение неблагоприятных факторов, вызывающих определенное явление, а также на повышение устойчивости личности к влиянию этих факторов. Первичная профилактика может широко проводиться среди подростков. Задача вторичной профилактики – раннее выявление и реабилитация нервно-психических нарушений и работа с «группой риска», например подростками, имеющими выраженную склонность к формированию отклоняющегося поведения без проявления такового в настоящее время. Третичная профилактика решает такие специальные задачи, как лечение нервно-психических расстройств, сопровождающихся нарушениями поведения. Третичная профилактика также может быть направлена на предупреждение рецидивов у лиц с уже сформированным девиантным поведением.

Психопрофилактическая работа может входить в комплекс мероприятий всех трех уровней. Считается, что она наиболее эффективна в форме воздействия на условия и причины, вызывающие девиантное поведение, на ранних этапах появления проблем.

Существуют различные формы психопрофилактической работы.

Первая форма – организация социальной среды. В ее основе лежат представления о детерминирующем влиянии окружающей среды на формирование девиаций. Воздействуя на социальные факторы можно предотвратить нежелательное поведение личности. Воздействие может быть направлено на общество в целом, например через создание негативного общественного мнения по отношению к отклоняющемуся поведению. Объектом работы также может быть семья, социальная группа (школа, класс) или конкретная личность.

По рамкам данной модели профилактика зависимого поведения у подростков включает, прежде всего, социальную рекламу по формированию установок на здоровый образ жизни и трезвость. Особое значение имеет политика средств массовой информации. Специальные программы, выступления молодежных кумиров, специально подобранные кинофильмы – все это должно иметь качественно иной уровень, чем тот, что наблюдается в настоящее время.

Работа с молодежной субкультурой может быть организована в форме движения «Молодежь против наркотиков» или одноименной акции с выступлением популярных рок-групп. Чрезвычайно важна работа в местах, где молодежь проводит свой досуг и общается. Например, на дискотеке могут появиться загадочные люди в масках. В конце вечера подростки могут узнать от них о трагических судьбах и переживаниях, связанных с потерей близкого человека от наркотиков.

Работа с подростками может быть организована также на улице, для чего в ряде стран существует подготовка подростков-лидеров, проводящих соответствующую работу.

В рамках данного подхода также предпринимаются попытки создания поддерживающих «зон» и условий, несовместимых с нежелательным поведением. Основным недостатком модели считается отсутствие прямой зависимости между социальными факторами и отклоняющимся поведением. В целом данный подход выглядит достаточно эффективным.

Вторая форма психопрофилактической работы – информирование. Это наиболее привычное для нас направление психопрофилактической работы в форме лекций, бесед, распространения специальной литературы или видео- и телефильмов. Суть подхода заключается в попытке воздействия на когнитивные процессы личности с целью повышения ее способности к принятию конструктивных решений.

Для этого обычно широко используется информация, подтвержденная статистическими данными, например о пагубном влиянии алкоголя на здоровье и личность. Нередко информация имеет запугивающий характер.

При этом перечисляются негативные последствия употребления алкоголя или описываются драматические судьбы девиантов, их личностная деградация.

Метод действительно увеличивает знания, но плохо влияет на изменение поведения. Само по себе информирование не снижает уровень девиаций. В некоторых же случаях, напротив, раннее знакомство с девиациями стимулирует усиление интереса к ним. Запугивание также может вызывать когнитивно-эмоциональный диссонанс, мотивирующий к данному виду поведения.

В ряде случаев информация дается несвоевременно: слишком поздно или слишком рано. Например, опыт работы с подростками подсказывает, что беседы по предупреждению наркозависимого поведения должны проводиться не позднее 14 лет. Они не должны содержать подробного описания наркотиков и эффектов, ими производимых. Такие беседы целесообразно направлять на обсуждение последствий девиантного поведения и способов воздержания от него, на выработку активной личностной позиции.

Перспективному развитию данного подхода может способствовать отказ от преобладания запугивающей информации, а также дифференциация информации по полу, возрасту, социально-экономическим характеристикам.

Третья форма психопрофилактической работы – активное социальное обучение социально-важным навыкам. Данная модель преимущественно реализуется в форме групповых тренингов. В настоящее время распространены следующие формы.

Тренинг резистентности (устойчивости) к негативному социальному влиянию. В ходе тренинга изменяются установки на девиантное поведение, формируются навыки распознания рекламных стратегий, развивается способность говорить «нет» в случае давления сверстников, дается информация о возможном негативном влиянии родителей и других взрослых (например, употребляющих алкоголь) и т.д.

Тренинг ассертивности или аффективно-ценностного обучения. Основан на представлении, что девиантное поведение непосредственно связано с эмоциональными нарушениями. Для предупреждения данной проблемы подростков обучают распознавать эмоции, выражать их приемлемым образом и продуктивно справляться со стрессом. В ходе групповой психологической работы также формируются навыки принятия решения, повышается самооценка, стимулируются процессы самоопределения и развития позитивных ценностей.

Тренинг формирования жизненных навыков. Под жизненными навыками понимают наиболее важные социальные умения личности. Прежде всего, это умение общаться, поддерживать дружеские связи и конструктивно разрешать конфликты в межличностных отношениях. Также это способность принимать на себя ответственность, ставить цели,

отстаивать свою позицию и интересы. Наконец, жизненно важными являются навыки самоконтроля, уверенного поведения, изменения себя и окружающей ситуации.

В работе с подростками данная модель представляется одной из наиболее перспективных.

Четвертая форма – организация деятельности, альтернативной девиантному поведению. Эта форма работы связана с представлениями о заместительном эффекте девиантного поведения. Например, аддикция может играть важную роль в личностной динамике – повышение самооценки или интеграция в референтную среду. Предполагается, что люди используют психоактивные вещества, улучшающие настроение, до тех пор, пока не получат взамен что-то лучшее. Альтернативными формами активности признаны: познание (путешествия), испытание себя (походы в горы, спорт с риском), значимое общение, любовь, творчество, деятельность (в том числе профессиональная, религиозно-духовная благотворительная).

Эта форма реализуется практически во всех программах оказания помощи в случаях уже сформированного отклоняющего поведения. В семейном воспитании ведущими профилактическими задачами выступают раннее воспитание устойчивых интересов, развитие способности любить и быть любимым, формирование умения себя занять и трудиться. Родители должны понимать, что они формируют потребности личности через вовлечение ребенка в различные виды активности – спорт, искусство, познание. Если к подростковому возрасту позитивные потребности не сформированы, личность оказывается уязвимой в отношении негативных потребностей и занятий.

Пятая форма – организация здорового образа жизни. Она исходит из представлений о личной ответственности на здоровье, гармонию с окружающим миром и своим организмом. Умение человека достигать оптимального состояния и успешно противостоять неблагоприятным факторам среды считается особенно ценным. Здоровый стиль жизни предполагает здоровое питание, регулярные физические нагрузки, соблюдение режима труда и отдыха, общение с природой, исключение излишеств. Такой стиль основан на экологическом мышлении и существенно зависит от уровня развития общества.

Шестая форма – активизация личностных ресурсов. Активные занятия подростков спортом, их творческое самовыражение, участие в группах общения и личностного роста, арттерапия – все это активизирует личностные ресурсы, в свою очередь обеспечивающие активность личности, ее здоровье и устойчивость к негативному внешнему воздействию.

Седьмая форма – минимизация негативных последствий девиантного поведения. Данная форма работы используется в случаях уже сформированного отклоняющегося поведения. Она направлена на

профилактику рецидивов или их негативных последствий. Например, наркозависимые подростки могут получать своевременную медицинскую помощь, а также необходимые знания по сопутствующим заболеваниям и их лечению.

В различных видах психопрофилактической работы могут использоваться схожие формы и методы. По способу организации работы выделяют следующие формы психопрофилактики: индивидуальная, семейная, групповая работа. В целях предупреждения отклоняющегося поведения используются различные социально-психологические методы. Среди ведущих методов психопрофилактической работы: информирование, групповые дискуссии, тренинговые упражнения, ролевые игры, моделирование эффективного социального поведения, психотерапевтические методики.

В зависимости от используемых методов психопрофилактическая работа может осуществляться в форме тренингов, образовательных программ (например, школьного спецкурса), психологического консультирования, кризисной помощи (телефон доверия), а также психотерапии пограничных состояний и нервно-психических расстройств.

В соответствии со спецификой девиантного поведения можно выделить следующие принципы психопрофилактической работы:

- комплексность (организация воздействия на различных уровнях социального пространства, семьи и личности);
- адресность (учет возрастных, половых и социальных характеристик);
- массовость (приоритет групповых форм работы);
- позитивность информации;
- минимизация негативных последствий;
- личная заинтересованность и ответственность участников;
- максимальная активность личности;
- устремленность в будущее (оценка последствий поведения, актуализация позитивных ценностей и целей, планирование будущего.

Таким образом, ведущие задачи психологического вмешательства при девиантом поведении можно сформулировать следующим образом:

- формирование мотивации на социальную адаптацию или выздоровление;
- стимулирование личностных изменений;
- коррекция конкретных форм отклоняющегося поведения;
- создание благоприятных социально-психологических условий для личностных изменений или выздоровления.

Эффективность работы оценивается как по объективным признакам уменьшения нежелательного поведения (например, случаев употребления наркотиков), так и по субъективным изменениям (например, усилению желания вести здоровый образ жизни). Одним из наиболее важных критериев позитивных изменений выступает повышение уровня социальной адаптации личности.

Литература

1. Петрова, Л.И. Детская психология. Адаптация ребенка в современном мире. [Текст] / Л.И. Петрова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 335с.
2. Славина, Л.С. Трудные дети. [Текст] – М.: Воронеж, 1998. – 261 с.

Социальная работа с молодежью: социально-педагогические и психологические аспекты

Добродеев А. Ю., магистрант 2 курса
направление «Психолого-педагогическое образование»
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ ОБЩЕНИЯ И ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В настоящее время, когда идут масштабные перемены и быстрые процессы социально-экономических и политических изменений в обществе, труднее всего приходится подросткам с их еще не устоявшимися мировоззрением, подвижной системой ценностей. Подростковый возраст традиционно считается самым трудным в воспитательном отношении.

В решении сложных и многогранных задач воспитания личности значительная роль принадлежит изучению умения личности общаться, которая в зависимости от ее психологических особенностей может стимулировать, а может подавлять активность личности. Не успешность в общении со сверстниками, родителями, педагогами часто приводит к мучительным переживаниям подростка. Впервые в отечественной психологии вопрос о роли общения как факторе психического развития человека поднимает В.М. Бехтерев.

Исследование общения ведется как в практических, так и теоретических направлениях. Изучению самого феномена человеческого общения, в том числе общения подростков, посвящены исследования А.А. Реана, В.С.Мухиной, Р.Ф. Савиных, Я.Л. Коломинского и др. Социально-педагогическая деятельность рассматривается в трудах А.В. Мудрика, М.В.Шакуровой, Н.Ф. Масловой, Р.В. Овчаровой и др. Одним из важнейших факторов формирования личности является общение. Идеи о том, что общение играет важную роль в формировании личности, получили свое дальнейшее развитие в трудах отечественных психологов: Ананьева В.Г., Бодалева А.А., Выготского Л.С., Леонтьева А.Н., Ломова Б.Ф., Лурии А.Р., Мясищева В.Н., Петровского А.В. и др. Разработкой проблемы общения занимались и ряд других психологов, таких как А.А. Бодалев, М.М.Рыбакова, А.В. Мудрик, Л.М. Фридман, М.Ю. Кулагина, Р.С. Немов, Л.А. Петровская, В.А. Кан-Калик, А.С. Прутченков и многие другие.

Л.С. Выготский, рассматривая психические функции, отводит общению значительное место и выделяет его как фактор психического развития,

условие его саморегуляции. Общение, по Л.С. Выготскому, – это процесс, основанный на разумном понимании и намеренной передаче мыслей и переживаний, требующих известной системы средств.

В трудах Б.Г. Ананьева общение выступает как одна из форм жизнедеятельности, условие социальной детерминации развития личности, формирование психики человека.

Роль общения, как средства приобщения личности к теории и практике общественного опыта, как условие развития мышления выделил А.Н.Леонтьев. Он также рассматривал общение как отдельную сторону деятельности. Общение включено в любую деятельность – есть ее неотъемлемый элемент.

С позиции деятельностного подхода исследователи Леонтьев А.Н., Андреева Г.М. считают, что общение – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [2]. Утверждение единства общения и деятельности в то же время не предполагает однозначности трактовки, то есть общение рассматривают как вид деятельности (Щедровинский Г.П., Леонтьев А.Н., Рыжов В.В., Гусев Г.И.).

В.Н. Мясищев подчеркивал избирательность, активность, положительный и отрицательный характер отношений, складывающихся в процессе общения. Описал способы и формы общения.

Мудрик А.В. отмечает, что потребность в общении со сверстниками, которых не могут заменить родители, возникает у детей очень рано и с возрастом усиливается [3]. Поведение подростков, считает Мудрик А.В., по своей специфике, является коллективно-групповым [3].

Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей в независимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Для подросткового возраста такими объектами становится его внешность, межличностные отношения со сверстниками, отношения со взрослыми (родителями, педагогами) и многое другое.

Проблема психологических особенностей общения у подростков приобретает особую актуальность в связи с выявлением условий эффективного управления взаимодействием подростка со сверстниками, родителями, педагогами, которое предполагает знание возрастных и психологических представлений о развитии подростка.

Все исследователи психологии подросткового возраста, так или иначе, сходятся в признании того огромного значения, которое имеет для подростков общение. Психология общения в подростковом возрасте строится на основе переплетения двух потребностей: обособления и потребности включенности в какую-либо группу или общность. Усиливается потребность

в автономии, неприкосновенности своего личного пространства. Отношение с товарищами находится в центре жизни подростка, во многом определяя все остальные стороны его поведения и деятельности. В основе снижения успеваемости, изменения поведения, возникновение аффективного напряжения лежит нарушение отношений подростка со сверстниками, родителями, учителями. Причиной нарушения социальных связей с окружающими, взрослыми и сверстниками нередко выступает тревожность подростка – нейротизм.

Еще одна значимая сфера отношений подростков – отношения со взрослыми, прежде всего с родителями. Влияние родителей к этому периоду ограниченно, подросток переориентируется на общение со сверстниками, но его ценностные ориентации, понимание социальных проблем, нравственные оценки событий в первую очередь зависят от позиции родителей. Потребность подростков в том, чтобы взрослые, особенно родители, признавали их равноправными партнерами в общении, оказывается фрустрированной, порождает многочисленные и разнообразные конфликты подростка с родителями и учителями [1].

Именно сферой межличностных отношений обусловлено возрастание тревожности у подростков. Тревожность, закрепившись, становится достаточно устойчивым образованием. Подросток начинает сомневаться в своих способностях, возможностях и силах. Но тревога, дезорганизует не только учебную деятельность, она начинает разрушать личностные структуры.

Проблема тревожности наиболее остро стоит в подростковом возрасте – именно этот период является критическим для переживания тревожности, которая может выступать фактором конфликтного, девиантного поведения личности, ее дезадаптации, нарушений нормального протекания жизнедеятельности, неврозов, эмоциональных нарушений личностного развития, психологической неустойчивости личности (А.Я. Анцупов, А.И.Шипилов, А.И. Захаров, Е.П. Крупник, А.С. Спиваковская; К. Томас и др.).

В настоящее время тревожность является одним из наиболее распространенных феноменов психического развития, встречающихся в школьной практике. От степени ее проявления в определенной мере зависят: и успешность обучения учащихся в школе, и особенности их взаимоотношений с педагогами, родителями, одноклассниками, и эффективность их адаптации к новым условиям (В.Р. Кисловская, А.В.Лукасик, А.М. Прихожан и др.).

Тревожность – индивидуальная психологическая особенность, состоящая в повышенной склонности испытывать беспокойство, внутренне переживание и волнение в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, общественные характеристики которых к этому не располагают. Изучению проблемы тревожности посвящены многочисленные работы зарубежных (О. Маурер, Р. Мэй, Дж. Тейлор и др.) и отечественных

авторов (В.М. Астапов, А.М. Прихожан, Ю.Л. Ханин и др.), однако недостаточно полно изучена тревожность учащихся как фактор, влияющий на выбор той или иной стратегии поведения в конфликтных ситуациях.

Современные данные свидетельствуют о росте количества тревожных детей, что с особой остротой ставит задачу поиска способов и средств психолого-педагогической работы с такими детьми и подростками. Одной из важнейших задач этой работы является повышение их интеллектуальной и социальной компетентности, обеспечение условий для полноценной реализации ими своих возможностей. Один из путей – развитие у тревожных детей и подростков продуктивных способов приема, переработки и воспроизведения информации

Фельдштейн Д.И. считает, что в условиях планомерного и последовательного включения подростков в систему общественно-полезной деятельности резко возрастает, во-первых, потребность подростка в социально- ориентированной форме общения, во-вторых, потребность в интимно-личном общении несколько понижается, а оно само претерпевает существенные изменения, потребность в стихийно-групповом общении падает почти до нуля [4].

Таким образом, полученные данные являются основой для дальнейших исследований по данной проблеме, в том числе убеждают, что установление определенных причин повышенной тревожности, а также применения целенаправленных коррекционно-развивающих занятий будут реально оказывать влияние на снижение тревожности у подростков. Работа по психопрофилактике и преодолению тревожности у подростков должна носить не узкофункциональный, а общий, личностно-ориентированный характер, сфокусированный на тех факторах среды и характеристиках развития, которые в каждом возрасте могут стать причиной тревожности. В профилактике и преодолении тревожности у детей существенную роль играет обеспечение ребенка необходимым набором средств и способов действий в значимых для него ситуациях, а так же выработка индивидуальной эффективной модели поведения.

Литература

1. Горшкова, Е.А. Формирование взаимоотношений подростков в коллективе сверстников // Советская педагогика. 1984. – № 8. – С. 27-29.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
3. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
4. Фельдштейн, Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка. // Вопросы психологии, – 1985, – № 1.

Зарипова Н.А.,
студентка Института педагогики и психологии
Казанского федерального университета
г. Казань, Татарстан, РФ

ИЗУЧЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Сознание каждого человека отражает деление окружающего мира на «мужское» и «женское». Это деление пронизывает всю историю культурного развития человечества, проявляясь в представлениях о половом символизме, идеальных образах мужественности и женственности, нормах полоролевого поведения, различиях социальных ожиданий по признаку пола. Пол человека как носителя общественного сознания в таком свете представляется гораздо более емким понятием, чем комплекс телесных и репродуктивных признаков, отражающий биологический диморфизм (О.Г. Лопухова, 2001; с. 56-57).

Пол (sex) – системная совокупность биологических свойств, отличающих мужчину от женщины. Гендер (английское gender, от лат. gens – род) – психологический пол, социально детерминированные роли, идентичности и сферы деятельности мужчин и женщин, зависящие не от биологических половых различий, а от социальной организации общества. Гендерная система как таковая отражает асимметричные культурные оценки и ожидания, адресуемые людям в зависимости от их пола. Традиционно принято выделять такие характеристики как: маскулинность, феминность и андрогинность.

Под традиционными феминными характеристиками понимается застенчивость, склонность к проявлению чувств, падкость на лесть, не использование резких, грубых выражений, деликатность в словах и действиях, высокий уровень эмпатии (уступчивость, способность испытывать сочувствие, восприимчивость к нуждам других, способность понять другого, сострадательность, теплота в отношениях, любовь к детям).

Под традиционными маскулиными характеристиками подразумеваются активность, доминирование, агрессивность, готовность рисковать, легкость в принятии решений, амбициозность, способность действовать в качестве лидера. К данному типу относятся следующие черты личности: самостоятельность, независимость, самодостаточность, индивидуализм, честолюбие, отстаивание своих убеждений, умение самоутвердиться, напористость, способность открыто выражать свою точку зрения, потребность соперничать (О.Г. Лопухова, 2001). Андрогинными индивидами называют людей, интегрировавших в своей личности и поведении как мужские, так и женские черты. Андрогинность часто предоставляет людям возможность проявлять наиболее адекватные для той или иной ситуации формы поведения.

Генетические программы мальчиков и девочек отличаются между собой. Очевидные физиологические различия обнаружены в сфере зрения, слуха, осязания, обоняния, протекания познавательных и эмоциональных

процессов. Однако в последние десятилетия интерес возрос и к гендерным различиям. А так же на фоне повышенного интереса к изучению коммуникативных процессов данная тема является актуальной.

В настоящее время в семье и школе все внимание взрослых уделяется интеллектуальной сфере подростка и поощряется ее развитие, в то время как эмоциональный компонент в жизни подростка часто либо остается совсем без внимания взрослых, либо же носит только негативную окраску. Подростку очень важно быть в контакте с самим собой, чувствовать себя, принимать свои эмоции и научиться адекватно их выражать.

Несомненно, каждому подростку хочется, чтобы его считали умным, общительным, уверенным в себе. Но чтобы его таким считали, ему нужно таким стать – научиться думать, рассуждать, общаться, правильно относиться к другим людям, преодолевать неуверенность в себе, управлять самим собой. Чтобы помочь подростку обрести уверенность в себе, поверить в собственные силы и возможности, научиться понимать себя и других людей – необходима помощь и поддержка. Так как, именно в процессе общения со сверстниками развиваются навыки взаимопонимания и взаимодействия, которые необходимы для решения многих возрастных задач, необходимо создать определенные условия для их развития. Одним из важных условий является работа в группе сверстников, так как, чтобы лучше понять и оценить себя, необходимо сравнивать себя с подобными.

Коммуникативная сторона общения связана с выявлением специфики информационного процесса между людьми как активными субъектами, с учетом отношений между партнерами, их установок, целей, намерений. Но для того, чтобы этого добиться, нужно обладать базовыми коммуникативными умениями. Коммуникативные умения – это осознанные коммуникативные действия учащихся (на основе знания структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения (А.А. Максимова, 2005). Л. Михельсон выделяет следующие коммуникативные умения:

1. Умение отреагировать на положительное высказывание собеседника.
2. Умение отреагировать на отрицательное высказывание.
3. Умение отозваться на просьбу.
4. Умение вести беседы.
5. Умение понимать чувства и состояния другого человека – эмпатию.

Для исследования гендерных различий коммуникативных умений был подобран комплекс методик: тест – опросник, определяющий психологический пол личности Сандры Бем и тест – опросник коммуникативных умений Л. Михельсона. В опытно-экспериментальном исследовании гендерных различий коммуникативных умений приняли участие 20 человек, ученики 8 «а» класса, средней школы №155 г. Казани.

В ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что коммуникативные умения сформированы на среднем уровне. Это может быть

обусловлено тем, что современные дети много времени проводят в социальных сетях, теряя навыки живого общения. Их речь упрощается и становится более скудной.

Так же было выявлено, что существуют гендерные различия к некоторых коммуникативных ситуациях. В выборке мальчиков были выявлены различия в ситуации просьбы и эмпатии. Это может говорить о том, что маскулинным мальчикам проще оказать услугу, чем выразить сочувствие, что нельзя сказать о феминном гендере. Так же были выявлены различия в ситуации отрицательного высказывания. Это относится и к выборке девочек. Воспринимать критику и правильно на нее реагировать тяжело всем, независимо от социального пола. По результатам исследования ситуации беседы были выявлены различия у девочек. Это может говорить о том, что маскулинным и андрогинным типам гораздо легче найти общий язык с собеседниками, чем феминным, которым больше присуще скромность, стеснительность и деление по интересам.

По результатам исследования была предложена программа по развитию коммуникативных умений, которая реализуется на практике с учащимися.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие базовых коммуникативных умений может стать залогом развития коммуникабельной личности, в которой нуждается современное общество.

Литература

1. Лопухова, О.Г. // Прикладная психология, – 2001. – № 3. – С.57-67.
2. Максимова, А.А. Развитие коммуникативных умений школьников в сюжетно-ролевых играх. – М.: Просвещение, 2005. – С. 1-7.
3. Научно – популярная он-лайн энциклопедия «Кругосвет» [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://www.krugosvet.ru

Иванова М.А., аспирант кафедры психологии
ФГБОУ ВПО УлГУ
Научный руководитель:
Калинина Н.В., д.психол.н., профессор
г. Ульяновск, РФ

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ЖИЗНЕННЫМИ СЦЕНАРИЯМИ

Жизнь в современном обществе требует от личности проявления высокой мобильности, стрессоустойчивости, социальной активности, гибкости, смелости, и подростки становятся все более уязвимыми с точки зрения социальной дезадаптации. Зачастую, молодые люди, сталкиваясь с различными жизненными препятствиями, испытывают трудности в их преодолении, они не готовы быстро решать возникающие проблемы и грамотно выходить из различных травмирующих ситуаций.

Практика показывает, что, как минимум, существует два сценария

социализации подростка: адаптивный и неадаптивный. Часть современных исследований предлагает рассматривать личностный потенциал в качестве значимого фактора, помогающего личности преодолевать неблагоприятные обстоятельства. Личностный потенциал представляет собой интегральную характеристику уровня личностной зрелости и выступает ведущим ресурсом социальной адаптации (Д.А. Леонтьев, 2002; с.16). Так же можно говорить и об особом адаптационном личностном потенциале, составляющем психологические характеристики, определяющие успешность адаптации человека, о котором упоминает в своих работах А.Г. Маклаков (2001).

Представители других психологических теорий предлагают альтернативные понятия, схожие с понятием личностного потенциала: сила Эго, стрессоустойчивость, локус контроля, жизнестойкость и многие другие. Многие из них в той или иной мере связаны с мотивационно-ценностной сферой личности и обеспечивают преодоление личностью стрессогенных обстоятельств. Так, например, «hardiness» (жизнестойкость) рассматриваемое как одно из личностных качеств, характеризует установки, мотивирующие человека трансформировать стрессогенные жизненные события. Таким образом, отношение человека к различным изменениям, его возможность пользоваться внутренними ресурсами для управления данными изменениями, определяют способность личности совладать с ежедневными или экстремальными трудностями и изменениями.

Развитие индивидуальных ресурсов зависит от выбранного личностью стиля жизнедеятельности и своего отношения к жизни, связанных с ней установок. Наличие определенных личностных ресурсов и способностей еще не предполагает, что человек справится со всеми трудностями и будет успешен. Возможность использования их субъектом, вероятно, определяется жизненным сценарием. То есть заложенный в детстве проигрышный жизненный сценарий предопределяет невозможность использования тех или иных имеющихся у личности ресурсов для преодоления трудностей, в виду того что «выигрыш» неосознанно неприемлем для данного субъекта.

Таким образом, объектом нашего исследования стали жизненные сценарии подростков. Первоначально теория сценария была разработана Э.Берном и его коллегами в середине 60-х годов. Постепенно концепция сценария стала одной из частей теории трансакционного анализа и в настоящее время является центральной ее идеей.

В своей работе Эрик Берн определил жизненный сценарий как неосознаваемый план жизни (Э. Берн, 2006; с.186) и чуть позже дал более полное определение, согласно которому жизненный сценарий – «план жизни, который составляется в детстве, подкрепляется родителями, оправдывается последующими событиями и завершается так, как было предопределено с самого начала». Отличительной чертой теории сценария является рассмотрение его в качестве определенного плана с ясно обозначенным началом, серединой и концом. Этот план завершается так, как было решено с самого начала. Такая заключительная сцена в рамках данной теории

называется развязкой сценария. Теория утверждает, что когда мы, будучи взрослыми людьми, разыгрываем свой сценарий, то бессознательно выбираем те формы поведения, которые приближают нас к развязке (Й.Стюарт, В. Джойнс, 2000; с.6). В рамках трансакционного анализа говорится, что сценарий является результатом решения, то есть план, составленный ребенком обусловлен не только внешними факторами вроде влияния социального окружения и среды.

Таким образом, исходя из данных положений, мы можем предположить, что адаптивные возможности подростка связаны с выбранным им жизненным сценарием. Так авторы условно выделяют 3 группы сценариев: проигрышные, безвыигрышные и выигрышные.

Мы задались целью исследовать жизненные сценарии подростков и выявить адаптивные особенности подростков с различными вариантами сценариев. Для реализации поставленной цели была выбрана методика диагностики социально-психологической адаптации (К.Роджерс, Р.Даймонд) и упражнения, которые предложили Й. Стюарт и В. Джойнс для анализа жизненных сценариев (Й. Стюарт, В. Джойнс, 2000; с.6). В исследовании приняли участие ученики 8-10 классов.

В результате исследования было выявлено, что большинство сценариев подростков (51%) относятся к категории безвыигрышных или банальных. Человек с безвыигрышным сценарием – это «середняк», который предпочитает не рисковать. Он ничего не выигрывает и ничего не проигрывает. Остальные испытуемые были поделены на две группы: подростки с проигрышным сценарием и подростки с выигрышным сценарием. «Проигрывающие», по определению Э.Берна, – это те, кто не достигает заявленной цели, при этом речь идет не просто о достижениях, но и о сопутствующем чувстве удовлетворенности.

«Выигрывающие» – те, кто достигает заявленной цели. «Выигрыш» предполагает, что достижение заявленной цели приносит чувство удовлетворения и успеха. Выигрыш соотносится с теми целями, которые человек перед собой изначально поставил.

С помощью методики диагностики социально-психологической адаптации были изучены особенности адаптации подростков. С помощью критерия U Манна-Уитни между двумя группами испытуемых были выявлены значимые различия (Uэмп = 2, при Uкр. ≤ 0, 05), то есть, у подростков, отнесенных нами в группу испытуемых с проигрышными жизненными сценариями, мы выявили значимо более низкие показатели социально – психологической адаптации. У подростков с выигрышными сценариями данный показатель, соответственно, выше. В частности, значимые различия по фактору «эмоциональный комфорт» свидетельствуют о более низком уровне удовлетворенности жизнью у подростков с проигрышным сценарием. Таким образом, для разработки системы психологической помощи в социально-психологической адаптации подросткам необходимо изучение их жизненных сценариев.

Литература

1. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры /Эрик Берн; [пер. с англ. А. Грузберга]. – М.: Эксмо, 2006. – 576 с.
2. Леонтьев, Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / Под ред. Б.С. Братуся, Д.А.Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56-65.
3. Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16-24.
4. Стюарт, Й., Джойнс, В. Жизненный сценарий: как мы пишем историю своей жизни // Библиотека фонда содействия развитию психической культуры (Киев). – 2000. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://psylib.org.ua/books/stewj01/index.htm

Мурахтанова Е.Е., магистрант 2 курса
направление «Психолого-педагогическое образование»
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ МОЛОДЕЖИ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ К СОЗДАНИЮ СЕМЬИ

Социально-политические преобразования в России, начавшиеся в последней четверти XX века, вызвали деформацию многих культурных и духовных ценностей, накопленных веками. Это обстоятельство сказалось и на российской семье. Наблюдается трансформация семейного образа жизни, растёт число разводов, снижаются показатели репродуктивного здоровья, расшатываются поведенческие нормы в сфере семьи и брака, наблюдается неудовлетворённость многих супругов эмоционально-психологическим климатом в семье.

Эффективным инструментом для предотвращения дальнейшего обострения кризиса семьи является воспитание у подрастающего поколения осознанного ценностного отношения к будущей семейной жизни. Готовность молодежи к семейной жизни – важная характеристика ее социальной зрелости и психического здоровья, а также одна из главных задач в сфере воспитания образовательных учреждений. Между тем приходится констатировать, что в настоящее время взгляды о должном брачно-семейном поведении формируются стихийно, под воздействием массовой культуры и традиций ближайшего окружения, часто деструктивных по содержанию.

По словам С.П. Акутиной, воспитание духовно-нравственных устоев в семье является частью широкого процесса воспитания, участниками которого являются воспитательно-образовательные учреждения и организации. Именно школа призвана быть активным участником семейного воспитания школьников. Семья вместе со школой создает тот важнейший комплекс

условий воспитывающей среды, который определяет эффективность всего образовательного процесса [1].

Имеющиеся данные эмпирических исследований указывают на существование множества мотивов, по которым молодые люди вступают или не вступают в союзы, в которых рождаются дети. Ситуация довольно противоречива. Рождаемость, в самом деле, несколько увеличилась с началом улучшения экономической ситуации, и некоторые специальные меры, предпринятые государством для улучшения материального благосостояния молодых семей, дали определенный результат. Но исследования образа жизни молодежи показывают, что молодые люди стремятся сначала получить образование и начать работать, и лишь затем обзаводиться детьми[2]. Часто пишут о том, что молодые люди не проявляют желания вступать в брак и иметь детей из-за экономических условий[3]. Тем не менее, подобные причинные связи не всегда могут считаться установленными, и для некоторых категорий (например, для матерей-одиночек) на возможность вступления в партнерские союзы не меньшее влияние оказывают возраст и число детей [7].

Начиная с 1990-х годов в исследованиях, посвященных молодым семьям, отмечаются такие тенденции, как снижение чувства удовлетворенности и ухудшение эмоционального климата, увеличение числа разводов, числа родителей-одиночек, в особенности одиноких матерей, уменьшение нравов в области сексуальных отношений среди молодых людей, ухудшение взаимоотношений между поколениями, приоритет карьеры и профессии над семьей и появление огромного количества различных форм брачных отношений, подменяющих традиционный зарегистрированный брак.

По мнению некоторых авторов, причинами этих тенденций являются, скорее, жизненные приоритеты и социальные, нежели экономические факторы [6]. Например, как полагает А. Долбик-Боробей, молодые люди, вступающие сегодня в брак, не подготовлены к трудностям самостоятельного существования, что серьезным образом сказывается на их репродуктивном поведении. Если причина действительно в этом, повысить уровень рождаемости можно за счет приобщения молодых людей к ценностям брака, семьи и детей, обеспечив женатую молодежь поддержкой в виде социально-психологических консультаций по вопросам брака, семьи, деторождения, репродуктивности и родительства [3].

По мнению Е. Вовк, в России по-прежнему непросто открыто обсуждать темы секса, сексуального поведения, деторождения, репродуктивности и родительства [2]. По данным опроса, посвященного родительству, россияне уверены в том, что для будущих матерей самое главное – забота о своем здоровье и чтобы ребенок родился здоровым, а для будущих отцов – укрепление социального статуса семьи, чтобы обеспечить семью самыми благоприятными условиями жизни; кроме того, молодые женщины в России воспринимаются как более ценные члены общества, если у них есть дети; а

молодых мужчин оценивают, прежде всего, по их профессиональному успеху, а только потом по параметру отцовства. Эти результаты явно свидетельствуют о воспроизводстве традиционного концепта семьи в российском обществе [4]. Характерно, что в ряде работ тема сексуального поведения молодежи рассматривается с применением понятия девиантности. Нежелательная беременность и аборты стали часто обсуждаемыми вопросами в области сексуального поведения. Число абортов превышает уровень рождаемости: в 2008 году на 100 новорожденных приходилось 107 абортов, т. е. половина беременностей заканчивалась абортом [5]. В целом, специальная литература, посвященная вопросам сексуального и репродуктивного здоровья, сексуальным правам молодых людей и принципам полового поведения, очень ограничена.

Несмотря на то, что большинство авторов обращают внимание на необходимость разработки и реализации комплекса организационно-педагогических условий развития профессионально-педагогической компетентности кадров, образовательные учреждения не готовы вступить в диалог с молодежью, начиная с отсутствия приемлемого языка, на котором надлежит вести диалог с молодыми людьми в части сексуального воспитания, отсутствия внятных апробированных и учитывающих особенности российской ментальности методик, недостатка квалифицированных специалистов и неготовности родителей и учителей к участию в этом процессе.

В свою очередь отметим, что в психологии проведены фундаментальные исследования, направленные на изучение развития личности, даны ее основные характеристики, необходимые для формирования установок на репродуктивное здоровье (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.), раскрыты психологические особенности семьи и психология семейных отношений (Т.М. Афанасьева, А.А. Бодалев, Э.Г. Эйдемиллер и др.).

Анализ изученной литературы позволил свидетельствовать о наличии противоречия между необходимостью психолого-педагогической помощи молодежи в формировании готовности к созданию семьи и недостаточной теоретической и практической разработанностью соответствующих технологий.

В связи с этим нами была разработана программа психолого-педагогической помощи молодежи в формировании готовности к созданию семьи. Программа использует принципы и закономерности социально-психологического тренинга, которые в отечественной психологии рассмотрены в работах Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, А.И. Донцова.

Программа и содержание занятий являются синтетической разработкой, в которой соединены элементы психолого-акмеологического тренинга зрелого отцовства и материнства Н.В. Боровиковой, элементы тренингов личностного роста, различные психологические упражнения, используемые в тренинговых программах С.В. Петрушина. При разработке занятий программы мы принимали во внимание возраст учащихся, а именно 15-17

лет, и их осведомленность по исследуемой проблеме.

Целью программы является эффективное формирование готовности старших школьников к созданию семьи в условиях общеобразовательного учреждения.

Основной формой работы является участие в тренинговой группе. Методы, используемые в программе:

- игровой (игровые упражнения и задания, ролевые игры, психодрама);
- моделирование ситуаций;
- телесно-ориентированный;
- элементы групповой дискуссии.

Работа в группе ориентирована на активное овладение учащимися важных семейных ценностей, нового опыта, возникающего в ходе коррекционного процесса, и его использование в реальных жизненных обстоятельствах, ведущее в дальнейшем к ответственному и осознанному созданию собственной семьи.

Данная программа предполагает ориентировать молодого человека на осознанное создание своей семьи в будущем и закрепить необходимые ценности семейных отношений; развить в нем навык рефлексии и уважительного отношения, как к родительской семье, так и к будущей семье и к будущему партнеру.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования разработанной программы в практической деятельности педагогов и психологов в условиях общеобразовательных учреждений для профилактики и коррекции готовности молодежи к созданию семьи и осознанного родительства.

Литература

1. Акутина, С.П. Педагогические условия эффективного взаимодействия семьи и школы по воспитанию духовно-нравственных ценностей старшеклассников / С.П. Акутина // Образование и общество. – 2009. – № 1 (54)
2. Вовк, Е., Лучше позже? Возраст рождения первенца и неявные концепции родительства, ФОМ, «Социальная реальность: журнал социологических наблюдений и сообщений», изд. 8, 2007.
3. Долбик-Боробей, Т.А. Современное восприятие студенческой молодежью брака и рождаемости, Социологические исследования в России, №11, 2003.
4. Елизаров, В. Демографическая политика России: от размышления к действиям // Вопр. соц. обеспечения. – 2008. – N 10.
5. Попова Н. Число матерей-одиночек в России перевалило за 10 миллионов // Аргументы недели. – 2011. – №14(255).
6. Сакевич, В., Денисов, Б. Аборты в России: проблемы и перспективы, доклад, представленный на европейской конференции. – Барселона, 2010.
7. Соловьева, О. Снижение рождаемости как проблема современной семейной политики // Власть. – 2008. – №1.

Смирнова Т.С., магистрант 2 курса
направление «Психолого-педагогическое образование»
преподаватель кафедры психологии развития
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Современный кризис, охвативший все мировое сообщество, характеризуется такими общими для разных стран чертами, как усилием социальной отчужденности среди молодежи, все большим распространением в детской среде саморазрущающего поведения, что приводит к росту преступности, проституции, наркомании, алкоголизма и других негативных явлений. Все более ощутимым становится разрушение института семьи, семья не в состоянии проявлять достаточную заботу о своих детях, не выполняет в полной мере родительских обязанностей, не редко сама создает условия, опасные для жизни и развития детей.

Первоочередной задачей становится оптимизация процесса социализации детей, их адаптации к различным образовательным и воспитательным институтам. Во всем мире профессионалы, занимающиеся проблемами обучения и воспитания детей, направляют свои усилия на поиск наилучших путей и способов развития ребенка, будущего полноценного, ответственного и самостоятельного члена общества. Поэтому важно найти механизмы воздействия на социализацию личности, раскрыть способы влияния на этот процесс, выявить условия, обеспечивающие успешное вхождение ребенка в жизнь общества выстроить систему качественной социальной адаптации детей и подростков.

Изучая проблему социализации подростков, необходимо раскрыть сущность и самого понятие «социализации»

Социализация происходит в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, в относительно направляемом обществом и государством процессе влияния на те или иные возрастные, социальные, профессиональные группы людей, а также в процессе относительно целесообразного и социально контролируемого воспитания (семейного, религиозного, социального).

Сущность социализации состоит в том, что она формирует человека как члена того общества, к которому он принадлежит (Мустаева Ф.А. 2007).

Социализация рассматривается рядом ученых как двоякий процесс (Д.Н.Дубровин, Д.И. Фельдштейн и др.).

Во-первых, социализация – это процесс освоения (присвоения) и реализации растущим человеком социального (норм, отношений, различных проявлений духовности и пр.), социализация противостоит индивидуализации, хотя одновременно и взаимосвязана с ней, т. е. социализация рассматривается в том плане, в каком этот процесс обычно освещается в психологической литературе.

Во-вторых, социализация – это реальное содержание взросления ребенка, реализуемое в двуедином процессе социализации— индивидуализации, где происходит формирование собственно социального как главного результата социального созревания, в котором и осуществляется становление значимого в своей индивидуальности субъекта активного творческого действия. Личностное становление ребенка рассматривается как процесс реализации в нем индивидуально-социального (индивидуального освоения социального и индивидуального отторжения и воспроизводства социального) как выражения общего социального, присвоение которого проявляется в определенном уровне самосознания, самоопределения (Фельдштейн Д.И. 1997).

В отечественной науке значительный вклад в постановку и рассмотрение проблемы социализации внес И.С.Кон. В его работах представлены как философские аспекты проблемы, так и социологические, социально-психологические, этнографические и педагогические. С точки зрения Кона, «объем понятия социализация несколько шире, чем воспитание». Воспитание подразумевает, прежде всего, систему направленных воздействий, с помощью которых индивиду пытаются привить какие-то желаемые черты и свойства, тогда как социализация включает также ненамеренные, спонтанные влияния, посредством которых индивид приобщается к культуре и становится полноправным членом соответствующего общества».

В педагогической науке последних лет проблему социализации активно разрабатывает А.В.Мудрик. Опираясь на определение социализации как двустороннего процесса, А.В.Мудрик рассматривает вхождение подростка в социальную среду как процесс получения опыта старшего поколения, его адаптации к своей «Я-личности» и использование полученного опыта. Одновременно с этим своей активностью подросток влияет на общество, изменяя его (Мудрик А.В. 2006).

Наиболее сложно процесс социализации протекает в подростковом возрасте, так как происходят большие изменения и в организме, и в сознании. Появляется большое разнообразие отношений (дружба, вражда, любовь и т.д.). На подростка сильное внимание оказывают микро- и макросреды, а так же различные социальные институты, и как основной социальный институт – школа. Проблемы, связанные с социализацией детей и подростков, постоянно находятся в центре внимания педагогов.

Процесс социализации реализуется через систему социальных институтов, призванных корректировать формирование социальных качеств личности в соответствии с общественно значимыми ценностями, ограничивать или активизировать воздействие каких-то факторов. В связи с утратой старых социальных институтов необходима выработка новых технологий социализации, внедрение которых способствовало бы, во-первых, удовлетворению потребностей личности, группы, общества в целом; во-вторых, обучению человека осмысленно «обрабатывать» механизм

реализации своего поведения, адекватного общим социальным условиям или конкретной социальной ситуации, в которой человек находится. Представляется, что наиболее эффективно применение этих технологий к такому институту социализации как школа.

Школа является важным фактором социализации, по мнению социологов, это общество в миниатюре. Сегодня школа выполняет те задачи, которые на других этапах развития общества выполняли несколько социальных институтов (например – семья, неформальные детские организации и объединения и т.д.). Школа как бы выступает в роли механизма, осуществляющего первоначальную дифференциацию общества, формирующего социальный статус человека, помогающего ему адаптироваться к разным социальным условиям. Система образования является одним из важнейших факторов стабильности общества, социальным регулятором отношений между обществом и школой, так как содержание образования формируется под влиянием общества (Шустова И.Ю. 2005).

Е.Л. Никитина, проводя исследование проблемы социализации школьников, отмечает, что особенностями данного процесса следует признать относительную стабилизацию притязаний, приобретение самооценкой относительной автономии от внешних факторов, выход на первый план внутренних факторов, активизацию процессов самосознания, самоопределения и самореализации. Условиями, способствующими повышению эффективности этого процесса, являются педагогическая поддержка, образовательная среда, в которой имеется реальная возможность свободы выбора учащимися как образовательного, так и воспитательного маршрутов, опора в обучении и воспитании на активность, творчество, самостоятельность, дружественный и открытый характер отношений, связь с другими институтами и агентами социализации. Педагогическая деятельность при этом должна носить системный характер (Никитина Е.Л. 2005).

В школьной жизнедеятельности представлены все механизмы социализации, выделенные А.В. Мудриком:

1) психологические и социально-психологические механизмы социализации, такие как:

- ✓ импринтинг (запечатление) – фиксирование человеком на рецепторном и подсознательном уровнях особенностей воздействующих на него важных объектов;
- ✓ экзистенциальный нажим – овладение языком и неосознаваемое усвоение норм социального поведения, обязательных в процессе взаимодействия со значимыми людьми;
- ✓ подражание – следование какому-либо образцу, примеру;
- ✓ идентификация (отождествление) – процесс неосознаваемого отождествления себя с другим человеком, группой, образцом;
- ✓ рефлексия – внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности,

свойственные различным институтам общества, семье, обществу сверстников, значимым лицам;

2) социально-педагогические механизмы социализации, включающие в себя:

- ✓ традиционный механизм социализации, представляющий собой усвоение человеческих норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения;
- ✓ институциональные механизмы социализации, функционирующие в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями;
- ✓ стилизованный механизм социализации, действующий в рамках определенной субкультуры;
- ✓ межличностный механизм социализации, функционирующий в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами
- ✓ Школьная социализация связана с длительностью и обязательностью пребывания ребенка в школе, что превращает этот этап социализации в нормативный (обязательный) (Мудрик А.В. 2006).

Традиционная организация школьной жизни ранее более всего отвечала задаче воспроизводства существующих социальных отношений, образцов поведения, социальных установок: воспроизводство, а не созидание, репродукция, а не творчество. В современной ситуации требования к школе меняются. Свобода и саморазвитие как цель образования достаточно полно и четко освоены мировой педагогической наукой и практикой, однако для нашей школы такие задачи только осознаются как актуальные.

Основными функциями школы, как воспитательной организации в процессе социализации можно считать по А.В. Мудрику следующие:

- ✓ приобщение человека к культуре общества;
- ✓ создание условий для индивидуального развития и духовно ценностной ориентации;
- ✓ автономизация подрастающих поколении от взрослых;
- ✓ дифференташия воспитуемых в соответствиями с их личностными ресурсами применительно к реальной социально-профессиональной структуре общества (Мудрик А.В. 2006).

Таким образом, мы можем говорить о том, что школа выступает для ребенка первой и основной моделью социального мира. Именно школьный опыт помогает осваивать те законы, по которым живет взрослый мир, способы существования в границах этих законов (различные социальные роли, межличностные отношения и др.). Передача происходит не только и не столько на уроках и классных часах, через публичные выступления и задушевные разговоры учителей, сколько всей атмосферой жизни школы, нормами, по которым она живет. Только при взаимном соответствии содержания школьной жизни (связанной с тем, как коллектив учителей понимает цели образования вообще, своей школы и проч.) и выбранных организационных форм можно говорить об осознанном подходе к школе как

к институту социализации. Рассогласование этих составляющих может привести к разнообразным негативным последствиям, способствовать формированию «двойной морали», отрицанию нормативного поведения вообще, социальной апатии и др.

Литература

1. Мудрик А.В. Социализация человека [Текст]: учеб. пособие для студ .высш. учеб. заведений / А.В.Мудрик – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
2. Мустаева, Ф.А. Основы социальной педагогики. [Текст] – М.: Академический проект, – Екатеринбург: Деловая книга, 2007. – 416 с.
3. Никитина, Е.Л. Социализация старших школьников на основе системы педагогической поддержки [Текст]: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Вят. гос. гуманитар. ун-т – Киров, 2005. – 22 с.
4. Фельдштейн, Д.И. Социализация и индивидуализация – содержание процесса социального взросления [Текст] /Д.И. Фельдштейн // Социальное развитие в пространстве – времени детства. М, 1997
5. Шустова И.Ю. Самоанализ и «Я» старшеклассника [Текст] / И.Ю. Шустова // Новые ценности образования, 2005. – Вып. 2. «Педагогика «Я». – С. 42-52.

Труханова А.А., магистрант II курса
направление «Психолого-педагогическое образование»
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В психолого-педагогической литературе отмечается, что подростковый возраст по многим причинам принято считать кризисным, поэтому неудивительно, что подростки, переживающие кризис, ориентируются именно на себе подобных, так как они переживают то же самое и могут лучше понять их, чем родители или другие старшие. Часто подростки настолько полно идентифицируются с группой сверстников, что отвергают все «чужое», выходящее за рамки ценностей данной группы.

В.А. Аверин подчёркивает, что «в подростковом возрасте происходят важные физиологические изменения (одно из них – наступление половой зрелости), которые влекут за собой определенные психологические сдвиги: появление влечения к противоположному полу, агрессивность, за частую немотивированная, проявляются склонность к необдуманному риску и неумение оценить степень его опасности, подчеркнутое стремление к независимости и самостоятельности. Психофизиологические изменения не могут не повлиять на ход и содержание социализации» (В.А. Аверин, 2010; с.54).

Психофизиологическое повзросление практически ничего не меняет в социально-экономическом положении подростков. Обладая меньшими возможностями, подростки сталкиваются с таким глобальными мировоззренческими и нравственными проблемами, которые в зрелом возрасте решены. Недостаток жизненного опыта вынуждает их совершать гораздо больше ошибок, чем это делает взрослые, дети или старики. Но главное не в количестве, а в качестве ошибок, серьезности их последствий: преступность, употребление наркотиков, алкоголизм, половая распущенность, насилие над личностью. Многие подростки бросают школу, в результате нарушается естественный процесс социализации. Недополучение знаний сразу сказывается на экономическом положении, подростки на экономическом положении, подростки и юноши оказываются в худшей ситуации на рынке труда (М.Н. Руткевич, 2009; с.43).

По мнению Г.М. Андреевой, трудности социализации в этот период связаны с тремя главными обстоятельствами:

- несовпадением между высоким уровнем притязаний (стремление стать героем, прославиться) и низким социальном статусом, который задан их возрастом;
- несовпадением старого стиля родительства, ориентированного на то, что для матери сын и дочь всегда остается ребенком, и новых потенциальных возможностей подростков, заданных их психофизиологическим повзрослением;
- противоречие между усилившейся ориентацией на самостоятельность и усиливающуюся зависимость от мнения и поведения сверстников (Г.М.Андреева, 2007; с.31).

Г.М. Андреева выделяет такие источники социализации старшеклассников:

- первичный опыт, связанный с периодом раннего детства, с формированием основных психических функций и элементарных форм общественного поведения в семье, в общем собственный индивидуальный опыт старшеклассника (стереотипы поведения формируются путем сигнальной наследственности, т.е. через подражание взрослых и являются достаточно устойчивыми, может стать причиной психологической несовместимости, асоциального поведения и т.д.);
- культурно-социальный опыт, который целенаправленно передается ученикам через различные социальные институты, прежде всего через систему образования, обучения и воспитания (дошкольные учреждения, школу и т.д.);
- активность самой личности в выборе знаний и их осмыслении, умение сравнить разные взгляды и критически их оценить; активное участие в практической, преобразовательной деятельности и общении (Г.М.Андреева, 2007; с.33).

У старшеклассников наряду с обучением и ведущей деятельностью выступает особая деятельность по установлению интимно-личностных

отношений – деятельность общения. Взаимоотношения, построенные на основе определенных морально-этических требований и социальных норм, делают межличностное общение школьной молодежи той деятельностью, внутри которой формируются общие взгляды на жизнь, на будущее (Н.Аккерман, 2006; с.216).

По мнению Е.Мелибруда «в старшем школьном возрасте возникает и развивается особый вид деятельности – общение, основным содержанием которого является ровесник или другой значимый человек. В контексте социализации общение можно рассматривать в двух главных аспектах: как усвоение старшеклассниками социокультурных ценностей в процессе обучения в школе и как его самореализацию в ходе социального взаимодействия с учителями, одноклассниками и другими людьми» (Е.Мелибруда, 2009; с.69).

Старший школьный возраст особенно обостряет проблему общения и именно здесь заметно проявляется тенденция к удовлетворению потребности в общении на всех уровнях, интенсивность которого может быть такой высокой, что становится центром жизненных стремлений подростков. По мнению А.А. Леонтьева общение проявляется:

- в построении взаимоотношений с ровесниками на основе определенных этических норм, которые определяют поступки старшеклассников;
- в формировании общих взглядов на жизнь;
- отношений между людьми, т.е. личностных смыслов;
- в формировании самосознания;
- в создании предпосылок для возникновения новых задач и мотивов дальнейшей собственной деятельности и т.п. (А.А.Леонтьев, 1995; с.104).

В этом возрасте сверстники играют основную роль в развитии социальных навыков старшеклассников. Характерные для этого возраста отношения равенства помогают выработке положительных реакций на различные кризисные ситуации, в которые попадают юноши и девушки. С точки зрения социально-психологических особенностей социализации важно подчеркнуть тот факт, что старшеклассники перенимают у ровесников и друзей виды поведения, которые ценятся обществом, и роли, которые наиболее подходят им. Всего осознание рефлексивных, эмоциональных, динамических качеств, а также особенностей внешности и физического развития проходит под доминантным влиянием ровесника или друга.

Важная социально-психологическая особенность этого периода – развитие социальной компетентности как основной составляющей способности старшеклассника в процессе общения и взаимодействия приобретать новых друзей и сохранять старых. Это развитие базируется, частично, на способности старшеклассников к социальному сравнению, что позволяет выявить и оценить характерные черты других. Опираясь на эти оценки, юноши и девушки выбирают друзей и определяют свое отношение к разным группам и компаниям, которые составляют часть окружения сверстников. Они также ищут друзей по принципу сходства, замещая

количество друзей качеством дружбы с немногими ровесниками, разделяющих их взгляды и ценности. При этом интимность становится обязательным атрибутом дружбы с ровесником одного пола (А.А.Леонтьев, 1995; с.109).

И.С. Кон считает, что «значительная роль в теории социализации отведена развитию и приумножению контактов старшеклассника с другими людьми в условиях общественно значимой совместной деятельности. Речь идет о ведущей референтной группе в жизни старшеклассников, в которой межличностные отношения предопределяются содержанием совместной деятельности» (И.С. Кон, 1999; с.157).

Именно в группе возникает сама ситуация для социализации старшеклассников: она связывает общество и ученика, представляя общечеловеческие ценности в эмоционально закрепленной форме. Следовательно, можем говорить об общей групповой деятельности, которая предусматривает систему взаимодействий между одноклассниками, между конкретным старшеклассником и классом как общим субъектом, условием и средством формирования которого выступает общение. Соответственно этому складывается система взаимодействий индивидуальных и коллективных потребностей, интересов, ценностей, мотивов и целей, которые регулируются выработкой определенных правил и норм поведения. Если ядром направленности коллективной деятельности являются цели, значимость которых осознается всеми, и доминантные мотивы выполнения деятельности, то источником коллективных целей и мотивов выступают ценностные ориентации, которые складываются в процессе принятия группой ценностей общества (И.С. Кон, 1999; с.158).

Сказанное позволяет констатировать, что социализация старшеклассников в школе опосредована мерой их вхождения в школьный коллектив. Одной из важнейших особенностей межличностных отношений в коллективе является социально-психологический феномен, который выражается в эмоциональном привлечении каждой личности к группе как к целому, с которой личность осознанно или неосознанно себя идентифицирует. Речь идет о «эффект группового духа» или «групповой мысли», т.е. стиль мышления людей, полностью вовлеченных в группу, в частности школьного класса, для которых доминантным фактором является стремление к единству мнений. Так возникает феномен коллективной идентификации, который базируется на признании за каждым членом группы одинаковых прав и обязанностей, готовность проявлять поддержку и содействие.

Психологической особенностью такой группы является коллективное самоопределение, что проявляется в избирательном отношении каждого его члена в любых явлениях сквозь призму коллективных убеждений, принципов, идеалов, общих действий. При этом старшеклассник способен избирательно относиться к воздействию своего коллектива, ориентируясь на осмысленные, добровольно принятые групповые нормы.

Таким образом, группа больше всего способствует установлению коммуникативных отношений между своими членами, создает для них возможности личностного роста и эффективного выполнения совместной деятельности, служит средством расширения социальных контактов старшеклассников и их успешной социальной адаптации (И.С. Кон, 1999).

Однако, по мнению Н. Аккерман «семья остается самой главной ее социальной институцией. Именно поэтому успешная социализация учеников в школе без успешной социализации в семье просто невозможна, и тесное взаимодействие этих двух институтов в процессе социализации всегда дает положительный эффект. Трудности социализации старшеклассников в семье возникают из-за того, что по мере их созревания их взгляды и понимания общественных событий меняются и часто не совпадают с родительскими (Н.Аккерман, 2006).

При привычных для ранней юности быстрых личностных изменениях вероятность различий во взглядах старшеклассников и родителей резко возрастает по сравнению с предыдущими периодами развития». И если при нем они наталкиваются на резкое сопротивление со стороны родителей, то это может привести к конфликтам. Следовательно, встает проблема пересмотра своих ролей родителями. В таких условиях важно, чтобы, наказывая или поощряя детей, родители действовали совместно, так как тесная связь ребенка с одним из родителей и «исключение» другого приводит к тому, что «исключенный» перестает быть посредником социализации и авторитетной фигурой. Вероятнее проблемы социализации возникают в неполных семьях, где старшеклассник может подвергнуть родительский авторитет серьезной критике в процессе личностного самоопределения. В целом особое влияние социума в юношеский период обусловлено общением, основным содержанием которого является ровесник или другой значимый человек (Н.Аккерман, 2006).

Анализ содержательного аспекта ценностных ориентаций свидетельствует о доминировании у старшеклассников таких личностно значимых ценностей, как «здоровье», «любовь», «верные друзья», «счастливая семейная жизнь». Ценности, связанные с активным отношением личности к окружающей действительности («общественное признание», «активное деятельное жизни», «творчество»), менее значимые, и занимают нижнюю часть иерархической структуры.

Среди нравственных черт одноклассников школьники больше всего ценят понимание, доброту, общительность, готовность помочь, честность. Выбор ценностных ориентаций по половому признаку свидетельствует о определенных отличиях в предпочтениях юношей и девушек. Так, совместно выделенным ценностям юноши придают жизненную мудрость, что объясняется желанием поскорее стать взрослыми, потому что зрелость, как правило, ассоциируется с жизненной мудростью. Девушек характеризует стремление к лидерству, стремление продемонстрировать свою уникальность и неповторимость, поскольку наиболее значимыми они считают такие

ценности: общественное признание, как уважение окружения, коллектива, товарищей, независимость в поступках и суждениях, аккуратность (Г.М.Андреева, 2007; с.39).

Таким образом, успешная социализация учеников в школе без успешной социализации в семье невозможна, и тесное взаимодействие этих двух институтов в процессе социализации всегда дает положительный эффект. Социально-психологическим феноменом старшего школьного возраста можно считать выбор личностных ценностей и индивидуальной линии поведения. Значительная роль в теории социализации отведена развитию и приумножению контактов старшеклассника с другими людьми в условиях общественно значимой совместной деятельности, в которой возникает сама ситуация для социализации старшеклассников и соединения общества и ученика, представляя общечеловеческие ценности в эмоционально закрепленной форме.

Литература

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков, 2-е издание, Издательство Михайлова В.А. – СПб., 2010. – 364с.
2. Аккерман Н. Роль семьи в появлении расстройств у детей // Хрестоматия: Семейная психотерапия. – СПб.: Питер, 2006. – 512с.
3. Андреева Г.М. Уровень социальной стабильности и особенности социализации в старшем школьном возрасте // Вестник МГУ. Серия 14. Психология, 2007. – №4. – 31-43.
4. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1999. – 512 с.
5. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1995. – 316 с.
6. Мелибруда Е. Я-ты-мы: Психологические возможности улучшения общения / Пер. с польс. – М.: Прогресс, 2009. – 226 с.
7. Руткевич М. Н. Социальная ориентация выпускников основных школ. – М.: Социс, 2009. – 284с.

Щенникова С.В., к.п.н.,
доцент кафедры общей педагогики
и педагогики профессионального образования
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Политические и социально-экономические условия, сложившиеся в современной России, определяют необходимость усиления социальной активности молодежи, наличия высокоразвитых умений студентов в области организации их самоуправления с целью реализации различных инициатив, принятия решений по ключевым вопросам в интересах собственной

жизнедеятельности и во благо развития своей страны. Несомненно и то, что студенческое самоуправление в педагогических вузах – это своеобразная отработка профессионально важных качеств будущих специалистов. Это очень ярко можно проследить на примере самоуправления внутри студенческой группы. Наличие старосты, заместителя старосты, профорга, секторов разной направленности (трудовой, культурно-массовый, учебный, научный, редколлегия), – все это зеркальное отражение самоуправления внутри школьного класса и работы классного руководителя со своими подопечными. Поскольку все те виды деятельности, которые выполняют студенты внутри своих секторов, впоследствии они будут обязаны осуществлять и, работая в школе: помогать школьникам готовиться к олимпиадам, творческим конкурсам, участвовать с ними в трудовых десантах, научных конференциях и др.

Опыт работы в институте показал, что прежде чем заниматься развитием студенческого самоуправления в вузе, необходимо подготовить студентов, психологически настроить их. Этот предварительный этап обязателен, поскольку в дальнейшем он будет являться фундаментом, на котором мы будем выстраивать личность, владеющую профессионально важными знаниями, умениями, навыками, необходимым для эффективного самоуправления и дальнейшей профессиональной деятельности.

Итак, осуществляя профессиональную подготовку студентов педагогического вуза, особое внимание необходимо уделять развитию личностных качеств будущих специалистов. Определяя личностную характеристику будущего педагога, важно помнить, что он работает в сфере «человек-человек», которая предполагает способность успешно функционировать в системе межличностных отношений. Поэтому у будущего специалиста, в первую очередь, должна быть сформирована «коммуникативная компетентность». Под «коммуникативной компетентностью» понимают способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми.

Для эффективной коммуникации характерно достижение взаимопонимания партнеров, лучшее понимание ситуации и предмета общения. Формированию коммуникативной компетентности, на наш взгляд, наиболее эффективно способствует социально-психологический тренинг, получивший широкое распространение в отечественной практике.

Социально-психологический тренинг – один из методов активного обучения и психологического воздействия, осуществляемого в процессе интенсивного группового взаимодействия, в котором общий принцип активности обучаемого дополняется принципом рефлексии над собственным поведением и поведением других участников группы. Для такой рефлексии и саморефлексии в группе создаются максимально благоприятные условия в виде возможности получить обратную связь на поведение каждого участника от тренера, членов группы, просмотра видеоматериалов (А.А.Осипова, 2001; с. 338).

Основные задачи, решаемые в ходе социально-психологического тренинга, мы разделили на пять групп:

1. Приобретение психологических знаний, овладение приемами эффективного общения.
2. Приобретение внешне выражаемых умений и навыков общения: в парном взаимодействии, в составе группы, при вступлении в контакт, при активном слушании.
3. Коррекция коммуникативных установок, таких как: партнерство – взаимодействие с позиции силы, искренность – манипуляция, вовлеченность – избегание общения, то есть выработка собственных стратегий общения.
4. Адекватное восприятие себя и других в ситуациях общения.
5. Развитие и коррекция личности, ее глубинных образований.

Анализируя и обобщая собственный опыт педагогической деятельности, мы пришли к выводу, что студенты в рамках социально-психологического тренинга, хотя и в разной степени, овладевают навыками активного слушания, приобретают умение устанавливать эмоциональный контакт и «климат общения» (мотивирующий партнера на продолжение общения), учатся распознавать эмоциональные состояния участников общения по внешним характеристикам (позе, мимике, жестикуляции), контролировать поведение, высказывать и аргументировать свою точку зрения, строить гипотезы в отношении путей разрешения проблемных ситуаций. Кроме того социально-психологический тренинг дает возможность студентам самостоятельно моделировать ситуации с реальным жизненным сценарием, анализировать их, находить выход из конфликтных ситуаций в условиях психологически «безопасного» игрового контекста взаимодействия участников. Так, разрешая ситуацию «Спорщики за партой», студенты в малых группах проигрывают сцену примирения социальным педагогом постоянно спорящих подростков за роль «главного» за партой и в паре. В общем круге анализируются собственные ощущения, переживания во время «переговоров»; насколько удалось достичь примирения конфликтующих и какими способами, а если не удалось, то, что этому препятствовало.

Аналогично может проводиться работа с другими ситуациями: «Исключение из школы», «Обида», «Не хочу делать уроки». Использованные нами упражнения в процессе социально-психологического тренинга предполагают не только и не столько усвоение готовых знаний и приемов общения, сколько самостоятельную выработку студентами различных адекватных реальной жизненной ситуации вариантов выхода из конфликта, навыков общения, реального взаимодействия. В связи с этим важное значение приобретает непрерывное получение каждым информации о результатах своей деятельности от других участников, то есть обратной связи. Благодаря процессу обратной связи, человек может корректировать свое последующее поведение и приобретать более эффективные формы профессиональной деятельности. Таким образом, обратная связь дает

максимальный развивающий эффект. При этом психологи утверждают, что основным условием конструктивной обратной связи является ее описательный, а не оценочный характер; немедленность, соответствие потребностям участников, непосредственная обращенность к адресату. Кроме того, позитивная обратная связь является хорошим средством стабилизации и повышения самооценки участников занятий, актуализации их личностных ресурсов, а также создания позитивного эмоционального фона в группе. С целью формирования у студентов умений выражать обратную личностную связь, мы используем такие упражнения, как: «Что я получил за день работы в группе», «Почему я до сих пор хожу на эти занятия», «Мы делаем друг другу комплименты», «Я хочу тебе подарить…», «Я хочу сказать спасибо…».

Практика работы со студентами показала, что основными социально-психологическими механизмами освоения новых навыков, реализуемых в ходе тренинга, являются: изучение своего прошлого опыта, относящегося к теме занятия, нахождение наиболее эффективного опыта (альтернативный вариант), сравнение их, выбор и принятие решения о дальнейшем поведении, предварительное освоение выбранного нового способа поведения в ходе данного занятия, апробирование его в реальной практике за пределами лабораторного занятия (в «домашнем задании»).

«Домашнее задание» как обязательный структурный компонент социально-психологического тренинга является, на наш взгляд, доминирующим звеном, так как при его выполнении закрепляются и совершенствуются приобретенные на занятиях знания, умения, навыки, а наиболее эффективные для каждого студента в отдельности формы общения, реагирования, выхода из конфликтных ситуаций переносятся им из лабораторной, искусственной среды и реализуются в естественных условиях. Такой перенос позволяет студенту переосмыслить, изменить, усовершенствовать свои установки, скорректировать формы профессиональной деятельности.

Наиболее эффективным является домашнее задание, результаты которого впоследствии обсуждаются студентами на занятиях. Например, по итогам домашнего задания «Новые знакомые», предполагающего знакомство как минимум с двумя новыми людьми, студенты анализировали впечатления, ощущение себя, отношение к себе и к другим, способы и средства установления контакта, удовлетворенность этим контактом и собой. Такое задание стимулирует активность участников, которым приходится сознательно искать контакты с незнакомыми людьми. Его выполнение для многих является трудным, поскольку требует задумываться о стиле своих отношений с людьми, обратить внимание на собственные манеру и стиль общения. Полученный опыт становится предметом обсуждения во время групповых дискуссий на последующих занятиях.

Таким образом, все структурные компоненты социально-психологического тренинга так или иначе работают на развитие

коммуникативной компетентности будущего педагога, формируют специалиста, адекватно воспринимающего самого себя и окружающих, способного устанавливать контакт с окружающими людьми, готового быть активным, ярким представителем студенческой организации.

Размышляя о подготовке студентов к организации эффективного самоуправления, наблюдая за их жизнедеятельностью в условиях вуза, мы пришли к выводу, что наиболее подготовленными психологически, имеющими большой интерес к студенческой жизни, жизни города, профессии, – являются те студенты, которые, кроме занятий в тренинге, развивают свою личность, совершенствуют профессиональное мастерство через участие в волонтерском движении, проектной деятельности. Ребята имеют возможность сотрудничать с городскими и районными детскими домами, школами, приютами, где они организовывают концерты, благотворительные акции, как, например, «Сердце, открытое детям», в рамках которой студенты проводят открытые уроки, тренинговые занятия для школьников, выступают с концертами, помогают учителям и воспитателям в подготовке и проведении праздничных мероприятий, экскурсий. Таким образом, студенты постоянно находятся в состоянии активности и востребованности, в «энергетическом поле» своей будущей профессии – на учебных занятиях и во внеучебной деятельности. Благодаря этому, с одной стороны, повышается уровень мотивации студентов на овладение знаниями в ходе учебных занятий, с другой стороны, ребята начинают проявлять инициативу, творчество, стремление быть полезными для родного факультета, вуза и города в целом.

Итак, с целью развития студенческого самоуправления в условиях педагогического вуза необходимо выстраивать образовательный процесс таким образом, чтобы будущий специалист был максимально погружен в образовательное пространство города, чтобы он постоянно находился в ситуации востребованности и возможности применять свои знания, умения, навыки, полученные в ходе обучения в институте, на практике – в реальной посильной практической деятельности, связанной с будущей профессией и жизнедеятельностью студенческой организации.

Литература

1. Макшанов, С.И., Хрящева, Н.Ю. Психогимнастика в тренинге. – Ч 1. – Санкт-Петербург, 1993. – 108с.
2. Осипова, А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Сфера, 2001. – 512с.
3. Столяренко, Л.Д. Основы психологии. Учебное пособие. – Ростов на Дону: Феникс, 2003. – 672с.

Психолого-социальные факторы здоровья

Болотин Ю.Е., к.психол.н.,
заведующий кафедрой социальной работы, сервиса и туризма
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ВОЗМОЖНОСТИ МОЛОДЁЖНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОПАГАНДЕ АКТИВНОГО И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

К проблеме здоровья современных студентов время от времени обращается немало специалистов: медики, валеологи, социальные педагоги, психологи, социальные работники, даже, экономисты. Теперь, видимо, нас ждёт очередной всплеск таких исследований, в частности, в связи с возрождением традиций сдачи нормативов ГТО.

Для любого здравомыслящего человека вполне очевидно, что студенческая молодёжь – это резерв высококвалифицированных специалистов для различных отраслей экономики любого государства, которое строит далеко идущие и честолюбивые планы. Универсиада студентов, Олимпиада в Сочи, Чемпионат мира по футболу 2018 г., ряд других, менее масштабных спортивных событий – это ведь не только попытка привлечь инвестиции, развить инфраструктуру профессионального спорта. Это серьёзная возможность приобщить к массовому спорту детей, подростков, молодёжь, в том числе – и студенческую. Главное, чтобы это приобщение к спорту не ограничились только лишь волонтёрской деятельностью на подобных спортивных форумах.

Проблема обеспечения и поддержания приемлемого уровня состояния здоровья молодого поколения – это не только проблема развития спорта, общественного здравоохранения, но, в первую очередь, проблема организации соответствующего образа жизни людей. По экспертным оценкам основное влияние на здоровье человека на 85% оказывают не медицинские факторы, из которых 15% – пропаганда государством здорового образа жизни, а 70% – личное осознание человеком проблемы важности собственного здоровья, воспитание с детства (А.М. Гендин, 2004).

Что здесь может сделать государство? Например, обеспечить многоуровневый подход к организации профилактических мероприятий, способствовать разработке специальных образовательных программ подготовки специалистов, профессионально занимающихся сохранением и укреплением здоровья подростков и молодежи, и, тем самым, всемерно формировать у них активную жизненную позицию и мотивацию к здоровому

образу жизни. Кстати, некоторые исследователи прямо указывают на особую роль в этом процессе, например, социальных работников (Г.М. Назмеева, 2005).

Отрадно, что пока государство только собирается всё это сделать, большинство студентов считает, что за свое здоровье отвечают они сами, готовы и хотят получать информацию по формированию здорового образа жизни (Р.С. Паффеенбаргер, Э. Ольсен, 1999).

Более того, практика показывает, что современное молодое поколение в немалой его части ведет активный образ жизни, участвует в волонтёрской деятельности, в социальных проектах и программах, старается разобраться в политической ситуации в обществе. Вместе с тем, многим студентам трудно найти информацию о таких программах, о своих единомышленниках, трудно не запутаться в калейдоскопе «предложений» от религиозных сект до политических деноминаций.

Для того чтобы решить обозначенные выше задачи и попытаться повлиять на отношение больших масс населения (особенно, в юношеском возрасте), необходимо задействовать все имеющиеся на сегодняшний день ресурсы СМИ, пропаганды, связей с общественностью. Только так можно повлиять на систему ценностей, установок и привычек людей. Для этого нужны убедительные доводы, положительные примеры, демонстрация удачного опыта, вызывающие у молодых людей устойчивые позитивные эмоциональные переживания, связанные с потребностью в сопричастности. Наиболее доступным, эффективным и, в то же время, недостаточно используемым инструментом здесь, на наш взгляд, является социальная реклама, распространяемая по различным каналам коммуникации и создаваемая в самых разных форматах. При этом, лучше всего, если её создателями являются студенты, то есть, непосредственные представители целевой аудитории, а приоритетным каналом коммуникации (трансляции рекламного сообщения/сюжета) является телевидение.

Конечно, сегодня помимо специальных спортивных каналов в телеэфире ежедневно появляются десятки и сотни телепрограмм, посвященных активному и здоровому образу жизни, туризму. Но, в то же время, по телевидению можно часто наблюдать рекламу и антирекламу спорта, пропаганду и антипропаганду алкоголя, табачных изделий. Например, в одном фильме герой может и выкурить сигарету, и «пропустить рюмочку-другую», и, в тот же миг… спасти мир… Конечно, всё это борьба: каналов – за зрителя, продавцов – за покупателя, бизнесменов – за долю на рынке, политиков – за умы и голоса избирателей. В гуще борьбы интересов производителей различных товаров и услуг обычному потребителю бывает подчас нелегко разобраться в истинности или ложности тех или иных рекламных ходов.

Таким образом, очевидно, что в настоящее время ощущается острая потребность в увеличении количества телевизионных программ, производства видеороликов, фильмов, печатных и интернет-материалов

информационно-образовательного характера, направленных на формирование у детей, подростков и молодежи потребности в занятиях спортом и здоровом образе жизни, выработку активной просоциальной жизненной позиции. При этом важно, чтобы эти программы и материалы не только показывали положительные примеры и опыт студенческой молодёжи в плане организации активного и здорового образа жизни, но и готовились и выпускались сверстниками тех, для кого они предназначены.

Причём, подобная деятельность должна быть организована не только на федеральном или региональном уровне, но и на уровне муниципального образования. Именно поэтому, в 2010 году на базе муниципальной телерадиокомпании «Арзамас» было сформировано Телевизионное творческое молодежное объединение «Актив» (ТТМО «Актив»). В него вошли студенты и выпускники АГПИ им. А.П. Гайдара (ныне – Арзамасский филиал ННГУ), а творческое руководство объединением осуществляет автор настоящей статьи. При этом, хочу отметить, что ребята обучаются совсем не на «телевизионных» специальностях и направлениях: социальная работа, социально-культурный сервис и туризм, педагогика и психология, физика…

Данное объединение носит неформальный и, можно сказать, неюридический характер. Всех объединяет только творчество, родной вуз и общая цель: создание и трансляция телепрограмм и других медиапродуктов, отражающих социально-полезные инициативы и волонтёрскую деятельность студентов, преподавателей и выпускников Арзамасского филиала АГПИ, пропаганда здорового и активного образа жизни.

Съёмочная группа «Актива» всегда там, где демонстрируется пример активной жизненной позиции, образец ответственного отношения к своему здоровью, здоровью и жизни окружающих, опыт организации и реализации различных добрых дел.

Толчком к образованию творческого объединение стало создание на базе института добровольной молодежной дружины. Ходить в совместные рейды – это одно, а вот создать видеоотчет о проделанной работе – это уже нечто более значимое, наглядное. Первый рейд дал свои результаты. Студенты стали участниками задержания хулигана. Затем поле деятельности было расширено, к съемкам подключились не только представители психолого-педагогического факультета, но и историко-филологического. Совместная работа над созданием программы способствовала укреплению дружеских отношений.

Затем выпало еще одно испытание. Пожары лета 2010 года. Опять оператор и корреспондент «Актива» – в числе первых добровольцев. «Испытано на себе» – так можно охарактеризовать работу ребят во время съемок тушения пожаров, ведь были случаи, когда они ездили на съемки не только в составе отряда от АГПИ. Когда пожар подошел к Арзамасскому району, съемки велись даже ночью вместе с пожарными.

Но не только об этом были программы. Ребята из «Актива» приняли активное участие в акции «Подари мне жизнь», которая была впервые

проведена весной 2011 г. и стала практически ежегодной. Студенты ездят в семьи к больным детям, принимают участие в сборе средств на их лечение, а также рассказывают о том, кто оказал поддержку ребятам. Кульминацией событий становится супермарафон, который традиционной проходит в Физкультурно-оздоровительном комплексе «Звездный» г. Арзамаса и собирает до тысячи участников.

Регулярно студенты-«активисты» рассказывают в своих выпусках о жизни института. Семинары, конференции, встречи, круглые столы и, конечно, праздники и награждения, несколько фильмов об институте – словом, рассказы обо всем, что важно, услышаны не только студентами, но и многотысячной аудиторией нынешнего социального партнёра «Актива» – кабельной телекомпании «Доброе ТВ».

Есть у программы и первые награды. В 2011 году социальный ролик, авторами которого стали тогда – студенты, а ныне – выпускники АГПИ Илья Порунов и Александр Кобылянский, «Россия – страна чемпионов», занял седьмое место в интернет-конкурсе «Россия глазами молодых» из более чем 500 претендентов по стране. Программа выпускницы АГПИ, а ныне – главного редактора ТРК «Арзамас» Елены Капитановой «Даты» стала лауреатом международного конкурса «Живое слово», а специальный проект молодежной студии «Актив» «Школа выживания» – занял первое место в региональном фестивале молодёжной прессы «Я – Мегаполис». Его главным героем стал Максим Дунаев, тоже выпускник специальности «Социально-культурный сервис и туризм» психолого-педагогического факультета, который поделился с телезрителями Арзамаса своими секретами выживания в лесу, продемонстрировав немалое здоровье и закалку.

Данный проект вышел за рамки города и был представлен в программе «Смотрите Арзамас», которая выходит в эфире Нижегородского областного телевидения (ННТВ). Получены положительные отзывы о проекте не только от наших старших коллег, но и от руководителя довольно известной школы телевидения «Практика» членом Академии Российского телевидения Нины Зверевой. Она пригласила ребят для обучения в этой школе, где они получили колоссальный опыт и соответствующие сертификаты.

Сегодня в творческом объединении «Актив» трудятся студенты и выпускники психолого-педагогического факультета, физмата, историко-филологического факультета. И все они готовы искать, обобщать и распространять успешный опыт реализации студенческой молодёжью активной здоровой жизненной позиции.

Важно отметить, что сегодня для каждого направления бакалавриата в федеральных государственных стандартах (ФГОС) расписан перечень компетенций, которые формируются в процессе обучения.

Современный выпускник гуманитарных направлений, в частности, Сервис, Туризм, Социально-культурная деятельность, Журналистика, Реклама и PR должен быть готов к осуществлению самых разных видов деятельности. Для этого нужно, чтобы он обладал различными

компетенциями, при этом оставаясь творческой личностью, способной на принятие смелых, адекватных, креативных решений. Но, компетенции только на аудиторных занятиях не сформируешь. Опыт показывает, что должна быть продумана здоровая активная творческая социальная среда для получения практических жизненных навыков, которые, в конечном итоге, перерастут в компетенции. Такой средой в нашем городе и вузе вполне можно считать телевизионное творческое молодёжное объединение «Актив». Ребята, его члены, готовы и своим примером, и своим творчеством демонстрировать стремление к активному и здоровому образу жизни.

Литература

1. Гендин, А.М. Условия и факторы формирования здорового образа жизни учащейся молодёжи в современных условиях / А.М. Гендин, М.И. Сергеев, В.И. Усаков и др. – Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – 228 с.

2. Назмеева, Г.М. Социальные работники в пропаганде здорового образа жизни / Г.М. Назмеева // Современные наукоемкие технологии. – 2005. – № 4. – С. 96-96.

3. Паффеенбаргер Р.С., Ольсен Э. Здоровый образ жизни. – Киев: Олимпийские виды, 1999. – 320 с.

Голикова И.,
докторант Таллиннского университета
г. Таллинн, Эстония

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ МЕНТАЛИТЕТА УЧАЩИХСЯ, ИХ РОДИТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ ЭСТОНИИ

В энциклопедическом словаре дается характеристика понятия «Психическое здоровье (духовное или душевное, иногда – ментальное здоровье), согласно определению Всемирной организации здравоохранения, это состояние благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества.

Всемирная организация здравоохранения выделяет следующие критерии психического здоровья как осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического «Я»; чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях; критичность к себе и своей собственной психической продукции (деятельности) и ее результатам; соответствие психических реакций (адекватность) силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям; способность самоуправления поведением в соответствии с социальными нормами, правилами, законами; способность

планировать собственную жизнедеятельность и реализовывать эти планы; способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств.

Современные дети и младшие подростки в Эстонии – это первое поколение, ранняя социализация которого происходит в новом социально-психологическом контексте. а либеральные ценности сформировали новый менталитет Автор одной из теорий социализации Дж. Арнетт (Arnett) утверждает, что разные общества могут отличаться «вариативностью – унификацией» на всех уровнях социализации детей и взрослых (семья, сверстники/коллеги, ближайшее социальное окружение, школа/работа, СМИ, законодательство, идеология, религия)

Если в советскую эпоху вариативность социализации была обусловлена различиями в стилях жизни и традициях конкретных семей, но подавлялась и нивелировалась государственными институтами социализации, в последние 20 лет декларирование вариативности пришло в противовес унификации, что выражалось в признании плюрализма ценностей и идеологий, разнообразия, изменчивости норм поведения, наконец, в распространении образцов успешности, имеющей денежное измерение. в результате возрастала угроза культурного разрыва между поколениями детей и родителей и связанных с ним многочисленных сбоев в механизмах социализации.

Одним из непосредственных проявлений этого стал рост социально-психологических проблем у детей и подростков, живущих не только в больших городах, но провинциях и хуторах. В Эстонии над проблемами психического здоровья работают врачи, психологи, некоммерческие организации, курирует Институт развития здоровья Tervise Arengu Instituut, на сайте www.tai.ee отражены последние исследования по актуальным проблемам , материалы конференций и материалы по курсам переобучения, но следует отметить, что самостоятельного исследования о изменении менталитета как родителей, так и учащихся не проводилось, а необходимость определена в том числе и глубоким языковым погружением, переходом гимназического обучения на эстонском языке. К примеру, часть родителей стремясь обеспечить детям карьерный рост, высокий образовательный уровень отдавали детей уже в раннем возрасте в эстонские детские садики и эстонские школы, но в результате между поколениями возникало отчуждение, требовало внимания и психическое здоровье

Е.Пушкарев указывает , что «психическое здоровье» имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам, то термин «психологическое здоровье» – относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и составляет собственно психологический аспект проблем психического здоровья в отличие от медицинского, социологического, философского и других аспектов» (http://www.lyubi.ru/psy16.php).

Е Пушкарев считает, что основой психологического здоровья является гармония человека с самим собой: осознание своих желаний, ценностей,

смысла жизни, саморегуляции, самоактуализации, гармонии с окружающей средой: социальным строем, с другими людьми, природой и далее.

Проведенный опрос гимназистов и их родителей показывал, что креативный, высший уровень психологического здоровья у русских семей Эстонии характерен семьям с устойчивой адаптацией к среде, наличием резерва сил для преодоления стрессовых ситуаций и активным творческим отношением к действительности, наличием созидательной позиции, они успешно ориентируются в этом мире потому, что хорошо усвоили и приняли изменившие ценности и законы.

Адаптивный, средний уровень, проявляют семьи в целом адаптированные к социуму, однако имеющие повышенные тревожность, притязательность, законы жизни в основном понятны, но выполнение некоторых вызывает трудности, эти семьи можно отнести к группе риска, поскольку они не имеют запаса прочности психологического здоровья.

Дезадаптивный, низший уровень психологического здоровья наблюдается у людей с нарушением баланса процессов, стремлением человека приспособиться к внешним обстоятельствам в ущерб своим желаниям и возможностям, что проявляется в негибкости стиля поведения, попытках полностью соответствовать требованиям окружающих, проведенные исследования детей показали ,что в психологической помощи у нас нуждаются 65%.

Заостренность психических процессов- это чаще не мостик между людьми, как это кажется вначале, а разделительный барьер, когда люди сближаются. Сила их расхождения, его вероятность, как выяснил Ю.А.Решетняк, в пять раз больше, чем вероятность сближения.

В настоящее время в области проблем психологической безопасности образовательной среды школы проводится множество исследований : В.В.Рубцов, Ю.М. Забродин, В.В. Ковров, О.В. Вихристюк, У. Блуенштейн, С.Бранд Р. Рандзо Методологическую основу исследования составляют представления о сущности обучения и воспитания, развитые в трудах Л.И.Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина; подход к психологической безопасности образовательной среды и системы её экспертизы И.А. Баевой.

Гипотезы исследования: влияние социально- психологической среды на формирование менталитета русских семей в Эстонии, влияние психологических рисков, психологической безопасности образовательной среды, и последствий психологической защиты.

Задачи исследования: на основании анализа имеющейся литературы и обобщения результатов исследования выявить значимые параметры эмоционально-личностной сферы подростков, родителей и учителей, формирующих менталитет на основе новых ценностей с помощью методов экспертной оценки психологической безопасности выявить психологические риски образовательной среды.

Методы исследования: Личностный опросник “Я-концепция” ,

позволяющий исследовать особенности самоотношения, а также самооценку личностных особенностей и форм поведения; опросник, выявляющий характер и уровень тревожности, страхов, фрустраций, связанных с включением подростка в жизнь школы, методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению Ч. Д. Спилбергера (State – Trait Personality Inventory), включающая диагностику актуальных состояний и свойств личности: особенностей познавательной активности, мотивации достижения, тревожности и гнева; методика «Карта наблюдения», материалы проектов; «Позитивные родители и школа», «Воспитываем вместе».

Основой психологического здоровья является гармония человека с самим собой и с окружающей средой, а она достигается за счет саморегулируемости. Различают два вида саморегулируемости: внутреннюю и внешнюю.

Проведенное тестирование педагогов со стажем 10-15 лет показало, что 34% обследованных педагогов находятся в зоне психологического благополучия. Около 40% – имеют умеренные нервные расстройства, им нужна особая психологическая помощь. Более 80% учителей имели высокий уровень ситуативной напряженности (по методике Спилбергера), а 60% – неизменной напряженности.

Важным фактором психологического здоровья является симптомо-комплекс – алекситимия, это совокупность психологических характеристик, предрасполагающих к заболеваниям психосоматической специфичности.

Нынешним родителям, как показывают исследования, свойственны растерянность, неготовность принять рационализированные и прагматичные нормы отношений и поведения, свойственные рыночному обществу, переживание потери ориентиров и кризиса моральных ценностей. В то же время срабатывает механизм психологической защиты, поэтому в родительских установках преобладает ориентация на воспитание конформизма (некритичное отношение к новым символам успеха, умение вести себя на людях, послушание, хорошие отметки и поведение в школе) и в значительно меньшей степени – на развитие внутренних регуляторов поведения детей и подростков (ответственности, самоконтроля, любознательности, чуткости и внимания к другим людям).

Итоги опроса учеников 7-9 классов, пятая часть из них считает свои интересы приоритетными и готова удовлетворять их даже за счет других людей. С утверждением «Я стараюсь в первую очередь заботиться о себе, даже если это затрудняет жизнь другим людям» согласилось 21%; с тем, что «Если вещи, которые я делаю, расстраивают других людей, это их проблемы, а не мои» – 22% и с утверждением «Я постараюсь получить то, что хочу, даже если знаю, что это создаст проблемы другим людям» – 23%. При этом те, кто твердо не согласился со всеми этими утверждениями, составляют меньше половины. Нормы, ценности, модели поведения, которые осваивают сейчас дети и младшие подростки, резко отличают их не только от родительского поколения. Известно, что в периоды социальных

трансформаций расхождение в представлениях о жизни детей и родителей резко увеличивается, причем дети, как обнаружила еще Маргарет Мид, могут выступать и воспитателями своих родителей, помогая им адаптироваться в новом обществе.

В таком смысле социальный стереотип был введен У. Липпманом в работе «Общественное мнение» (1922) для обозначения как форм общения, организованных по упрощенным (типизированным на уровне повседневной жизни) схемам, так и оснований выносимых социальными субъектами стандартных оценок представителям общественных, профессиональных, этнических групп. В основе социального стереотипа находится реальный психологический феномен генерализации, обобщения, схематизации данных своего и чужого опыта. Жить так долго в состоянии неопределенности с чередованием гиперстрессов, надежд, их крахов, всплесков душевной эйфории приводит к психическому расстройству – созависимости.

Как правило, наиболее значимые психологические проблемы своими корнями уходят в детство. Если ребенку недостает любви родителей, его душа, подобно растению в темноте, чахнет и искривляется. Возникают самые разные отклонения, трудности характера и дефекты личности, вплоть до душевных заболеваний. Нередко «аффект неадекватности» наблюдался у родителей в чрезмерных притязаниях на внимание к себе. В человеке всегда есть «две силы». Душа болит, а простого и эффективного обезболивания души в психологии пока не придумали. В большинстве основных школ и гимназий Эстонии осуществляется психологическая двухсторонняя помощь, работа психолога и клиента (родителя, ученика, учителя), от психолога требуется внимательность, компетентность, решительность и эффективность работы, а от родителей и детей искренность, трудолюбие и точность выполнения психологических техник и предписаний для самостоятельной работы.

Респонденты указали типичные случаи, после которых проявляются психологические защиты и сопротивления: страх перед любыми изменениями (негибкость в адаптации к новому; страх перед любыми неудачами (боязнь возможной неудачи); прошлая психологическая травма (например, сильный стресс); неприятные воспоминания (например, горе от потери); стремление к удовлетворению своих детских потребностей (психологический инфантилизм у взрослых); слишком строгое «жесткое» сознание, когда оно наказывает человека непрекращающимися страданиями за реальные и мнимые проступки (как правило, результат воспитания).

Таблица 1

Новые проблемы сформировали и новые формы психологической защиты

Девальвация	сведение важного до минимума и презрительное отрицание этого, к примеру отрицание любви.

Канализация агрессии на других людей	«дурная привычка» и «педагогическая запущенность» у взрослого человека, свидетельство о скрытой неуверенности и скрытом чувстве вины
Вытеснение	выталкивание из сознания болезненных воспоминаний и чувств, импульсов глубоко в бессознательное. Человек просто «забыл», «не успел», «не сделал».
Отрицание	намеренное игнорирование болезненных реальностей: «не заметил», «не услышал», «не увидел», «не срочно», «отложу на потом, сочинение для себя мнимую реальность,
Формирование противоположных реакций	преувеличение одного эмоционального аспекта ситуации, чтобы с его помощью подавить противоположную эмоцию
Трансфер (перенос, перемещение)	смена объекта чувств – перенос с реального, но субъективно опасного объекта на субъективно безопасный (на женщину, ребенка, собаку и т.п.)
Обратное чувство	изменение импульса, превращение его из активного – в пассивный (и наоборот) – либо смена его направления (на себя с другого, или на другого с себя)
Подавление при страхах и фобиях	ограничение мыслей или действий для того, чтобы избежать тех из них, которые могут вызвать тревогу, страхи; порождение персональных ритуалов (амулет на экзамен, определенная одежда для уверенности в себе и пр.).
Подражание	имитация того, что понимается как агрессивная манера внешнего авторитета. Критика детьми учителей, родителей в их же агрессивной манере.
Регрессия	психологическое возвращение в ранний возраст – плач, беспомощность, курение, алкоголь, инфантильные реакции
Изоляция аффекта	почти полное подавление чувств, связанных с какой-то определённой мыслью.
Рационализация – интеллектуализация	излишнее умствование как способ переживания конфликтов, долгое обсуждение, «рациональное» объяснение причин произошедшего
Аскетизм	отказ себе в удовольствиях с видом собственного превосходства.
Аутизм	глубокий уход в себя (выход из «жизненной игры»).
Интроекция	некритичное усваивание чужих убеждений и установок.
Репрессия	подавление желаний (своих или чужих).

Расщепление	неадекватное разделение позитивного и негативного в оценках себя и других, внутреннего мира и внешней ситуации. Часто происходит резкая смена «+» и «-» оценок себя и других, оценки становятся нереалистичными и нетвёрдыми. «С одной стороны, конечно,... а с другой стороны, несомненно, ...»
Проекция	наделение собственными психологическими особенностями другого человека, приписывание другому собственных желаний, эмоций и т.п.
Сублимация	перевод одного вида психической энергии в другой: секс – в творчество; агрессия – в политическую активность.
Всемогущество	преувеличение собственной силы, бахвальство своими связями, влиятельными знакомыми и т.п.
Проективная идентификация	проекция на другого, над которым человек затем пытается установить контроль.
Фанатизм	воображаемое слияние желаемого и действительного.
Примитивная идеализация	преувеличение силы и престижа другого человека, создаются образы кумиров.
Эскапизм	избегание болезненной ситуации (от общения, от встречи), а может косвенно – избегать определенных тем разговора

Семейными врачами были указаны виды нарушения психологического здоровья: неадекватная самооценка, трудность в коммуникации, деструктивные качества личности – агрессия или зависть, злость и т.п., деструктивные формы поведения – суицидальные наклонности, асоциальное поведение, психологические зависимости. и как результат открытие специальных классов выравнивания в обычных школах, написание отдельных программ, введение домашнего обучения. В настоящее время в Эстонии в большинстве школ нет врачей, медсестры работают в среднем по 3 часа в день, но ни один семейный врач не станет отрицать, что множество заболеваний связаны именно с психологическими проблемами у детей и их родителей. Существует целый ряд заболеваний, для которых точно установлен психологический аспект в качестве причины развития: вегето-сосудистая дистония, нарушение сердечного ритма, язвенная болезнь, артериальная гипертензия, головная боль. В Эстонии каждый десятый житель имеет ту или иную степень инвалидной нетрудоспособности

Таким образом, можно утверждать, что психологическое здоровье является неотъемлемой частью здоровья человека вообще. И людям пора начать относиться к своему здоровью, как к междисциплинарному понятию. Именно поэтому определение здоровья в уставе ВОЗ звучит следующим образом: это состояние благополучия всех сфер здоровья – социального (психология), духовного (психиатрия) и физического (медицина) « Хорошее здоровье, ощущение полноты, неистощимости физических сил – важнейший источник жизнерадостного мировосприятия,

оптимизма, готовности преодолеть любые трудности» В.А.Сухомлинский

Психологи детского центра «Заметь ребенка» определили у школьников и их родителей качества формирующие менталитет: недоверие к новым людям, вещам, ситуациям, ослабленность (астенизация), уход в себя, тревожность по отношению к взрослым, враждебность по отношению к взрослым, тревога по отношению к детям, асоциальность (недостаток социальной нормативности), гиперактивность, враждебность к детям, эмоциональное напряжение, невротические симптомы, неблагоприятные условия среды, сексуальное развитие, умственное развитие, болезни и органические нарушения, физические дефекты.

В Эстонии популярны школы, ориентированные на детей, которые ставят и решают в своей деятельности задачи позитивного воздействия на учащихся, но как писал К. Роджерс порой проявляется бессмысленное (принудительное, безличностное, интеллектуализированное, оцениваемое извне, направленное на усвоение знаний) и осмысленное (свободное и самостоятельно инициируемое самим учеником, направленное на усвоение смыслов как элементов личностного роста) учение (К. Роджерс, 2002).

На формирование менталитета влияет окружающая учащихся социальная среда, к примеру, безопасность социальной среды как среды жизнедеятельности человека и безопасность поведения самого человека (с точки зрения угроз, опасностей, рисков.).Уровни самооценки учащихся: 30% учеников основной школы и 13% гимназии оценивают свое поведение как несоответствующее требованиям взрослых, низкая самооценка интеллекта выявлена у 15% учеников основной школы и 8% гимназии, неприязнь и скуку у 25% учащихся основной школы, у 6% гимназистов, совсем не удовлетворены собственной внешностью 12% учеников основной школы и 4% – гимназии, высокий уровень личностной тревожности имеют 18% учеников основной школы и 9% гимназии, удовлетворены потребностью общения с одноклассниками 34% подростков основной школы и 12% гимназии.

В рамках проекта «Позитивные школа и родители» было выявлено соотношение повышенного и высокого уровней страхов у подростков следующие: страх самовыражения – 21%, страх ситуации проверки знаний 19%; страх не соответствовать требованиям окружающих 12%; проблемы и страхи в отношениях с учителями 11%.

В рамках исследования «отношение личности к среде»: положительный уровень отношения к среде характеризуют позитивное отношение к учению, высокая степень личностной адаптации выявлена у каждого второго респондента; впрочем также как и отрицательный уровень – отрицательное эмоциональное отношение к учению и низкая степень личностной адаптации также у каждого второго. Положительный уровень отношения к среде у 42%,отрицательный уровень выявлен у 29% , равнодушное отношение у 29%.

В новой Государственной учебной программе Эстонии, утвержденной в 2011 определены уровни компетенности по каждому предмету и определена

продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствующие социальному нормативу, исследования показывают в младших классах уровень мотиваций достигает 75%, у 45% подростков основной школы и 82% у гимназистов. Переживание «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учению выявлено у 30% учеников, 10% учащихся относятся к учению резко отрицательно, низкая мотивация достижения, низкая познавательная активность, высокий уровень гнева у 12% подростков.

Из новых сформированных качеств менталитета следует указать наличия у трети учащихся и их родителей эгоцентризма, страха и тревожности, замкнутости, неудовлетворение потребности в общении, демонстративности и манерности, неуверенности в себе, чувствительности, быстрой утомляемости, завышенной и заниженной самооценки, скрытой агрессии. В анкетах школьники указали, что им необходима защищенность от публичных унижений, оскорблений, угроз, принуждений , игнорирования, недоброжелательного отношения как от учителей, так и одноклассников. Удовлетворенность учащиеся испытывают от благоприятных отношений с учителями и одноклассниками, от возможности высказать свою точку зрения, сохранить свое личное достоинство, возможности получить помощь

Сегодня не вызывает сомнения тот факт, что практически все дети требуют той или иной психологической поддержки, поскольку находятся под воздействием ряда неблагоприятных факторов. В современной действительности мы живем в условиях недостатка (а иногда отсутствия) материальных и духовных ресурсов, необходимых для выживания, полноценного развития и социализации детей. Это может приводить к ухудшению здоровья детей – психического, физического и социального.

Необходимо больше внимания уделять укреплению и поддержанию естественного здоровья, открытие возможностей организма, опираясь на психологический фактор и духовные основы, в связи с возрастающими нагрузками на нервную систему человека информационным прессингом, а так же низкой поддержкой общества. Параллельно сказывается и негативное межчеловеческое взаимоотношение.

Вредные привычки , такие как избыточное или недостаточное питание, а так же проживание во вредных экологических условиях могут привести организм в больное состояние. Психическое здоровье зависит в основном от способности головного мозга к мышлению, а так же волевых качеств человека и формирует адекватное поведение, способствующее отличать реальные цели от идеальных и желаемых. Психологические воздействия зависят от уровня сознания и потребностей человека. Уровень сознания рассматривают от идеала до нижней ступени, Эго, которое возникает когда искажается собственная личность, из-за чего свой образ толкуется неверно. Многие путают состояние здоровья с плохим самочувствием в данный момент времени. Плохое самочувствие бывает вызвано не столько последствием болезни, сколько неудовлетворённость

состоянием и влиянием социально-психологических условий. Формирование менталитета и психологического здоровья в образовательной среде нуждается в дальнейших исследованиях, корректировки методов обучения и воспитания.

Литература

1. Compass, B. & Gotlib, I. (2002). Introduction to Clinical Psychology. – New York, NY : McGraw Hill.
2. American Psychological Association, Division 12, «About Clinical Psychology».
3. Мид М. Культура и мир детства – М.: Главная редакция Восточной литературы, 1988, с. 342
4. Арина Г.А. Психосоматический симптом как феномен культуры / Психосоматика: телесность и культура: Учебное пособие для вузов / Под ред. В. В. Николаевой. – М.: Академический проект, 2009. – 311 с.
5. Новак Т. Сам себе психолог. – СПб., 2001
6. www.tai.ee/uuringud
7. www.sscw.ee/kasvatus
8. www.lastekaitseliit.ee/projeltid
9. http://www.lyubi.ru/psy16.php

Политова В.В., к.п.н.,
доцент кафедры общей и социальной педагогики
Института педагогики и психологии КФ(П)У
г. Казань, Республика Татарстан, РФ
Абдуллина Э.А.,
заведующий отделом по работе со старшеклассниками
Центр Детского Творчества Вахитовского района
г. Казань, Республика Татарстан, РФ

О ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Актуальность проблемы формирования здорового образа жизни вызвана возрастанием и изменением характера нагрузок на организм человека в связи с усложнением общественной жизни, увеличением рисков техногенного, экологического, психологического, политического и военного характера, провоцирующих негативные сдвиги в состоянии здоровья.

В характеристику понятия «здоровый образ жизни» многие ученые вкладывают различные составляющие: отказ от курения, употребления алкоголя, психоактивных веществ, физически активная жизнь и занятия спортом, соблюдение правил личной гигиены и профилактика болезней, качественное и сбалансированное питание и прочее.

Сложность данной проблемы заключается в том, что понятие «здоровый

образ жизни» пока еще однозначно не определено.

Так в психолого-педагогическом направлении (Г.П. Аксенов, В.К.Бальсевич, М.Я. Виленский, Р. Дитлс, И.О. Мартынюк, Л.С. Кобелянская и др.) здоровый образ жизни рассматривается с точки зрения сознания, психологии человека, мотивации.

В философско-социологическом направлении (П.А. Виноградов, Б.С.Ерасов, О.А. Мильштейн, В.А. Пономарчук, В.И. Столяров и др.) «здоровый образ жизни» – это глобальная социальная проблема жизни общества в целом. Существуют и другие точки зрения, но при разнообразных подходах, они нацелены на решение одной проблемы – укрепление здоровья.

Сегодня востребован здоровый человек как необходимое условие активной и нормальной его жизнедеятельности, предпосылка для полноценного выполнения социальных функций, поэтому без сформированной ответственности за собственное здоровье невозможно воспринимать идеи здорового образа жизни.

Принципиально важно осознать тот факт, что непременным условием эффективности работы по формированию ЗОЖ, профилактике деструктивных отклонений в поведении учащихся, является участие в ней всех заинтересованных государственных и общественных структур. Эта работа должна идти во всех социальных институтах: семья, школа, учреждения дополнительного образования, вузы и др., каждый из которых располагает своими специфическими возможностями в этом направлении, что позволяет целенаправленно, предметно, непрерывно, во взаимодействии и в определенной последовательности создавать систему, чтобы добиваться положительных результатов.

Современные учреждения образования призваны готовить молодое поколение к жизни в обществе рыночного типа, в котором, прежде всего, выживает здоровый, энергичный, социально адаптированный и активный человек. Именно с таких позиций определяются на современном этапе задачи по воспитанию здорового и жизнеспособного поколения. И чем раньше начинается работа по формированию ЗОЖ, навыков позитивного поведения, тем успешнее происходит процесс превращения этих навыков в полезные привычки и их закрепление в реальном поведении. Неслучайно, одним из приоритетных направлений деятельности Всемирной организации здравоохранения является обучение школьников навыкам ЗОЖ, приобщение к здоровым формам поведения.

Специфика воспитательной работы учреждений дополнительного образования (УДО) детей позволяет сегодня утверждать, что УДО в решении этой сложной проблемы занимает особое место. В основе функционирования современных социальных институтов положена идея гуманизации как ключевого элемента нового педагогического мышления. И практика показала, что именно в условиях учреждения дополнительного образования детей у ребенка формируется положительная «Я – концепция», которая характеризуется тремя факторами, довлеющими в дополнительном

образовании: уверенностью в доброжелательном отношении к воспитаннику; убежденностью в успешном овладении им тем или иным видом деятельности; чувством собственной значимости.

Кроме того педагоги УДО стремятся к постоянному обновлению форм, методов работы и овладению педагогическими технологиями, обеспечивающими решение поставленных задач, а также поиск дополнительных ресурсов в достижении целей.

Так микроисследование, проведенное педагогами ЦДТ, показало, что существует множество факторов риска злоупотребления психоактивных веществ: неблагоприятная семейная обстановка, неумелое воспитание трудных и неуравновешенных детей, отсутствие взаимопонимания с детьми и взрослыми, неумеренно робкое или агрессивное поведение, неудачное участие в мероприятиях, неспособность справиться с общественными задачами, принадлежность к «отвергнутым», позитивное отношение к поведению употребляющих психоактивные вещества.

Были определены и некоторые защитные факторы: крепкие семейные узы, контроль родителей за поведением своих детей, успех в разнообразных делах, тесная связь с социальными институтами (школа, УДО, семья), соблюдение общепринятых норм поведения. Выводы данного микроисследования послужили основой разработки программ для детей и подростков разного возраста.

Многообразие и разносторонность деятельности УДО, менее регламентированные, гибкие, субъект – субъектные отношения педагогов и детей позволяют в данных условиях разрабатывать и апробировать программы для детей и подростков с системой таких социально-жизненных навыков, как умение выходить из проблемных ситуаций, уверенность в себе и своих силах, умение сотрудничать, сопереживать, делать осознанный выбор на основе нравственных примеров, умение сказать «нет» в ответ на сомнительное предложение. Поэтому Центр детского творчества Вахитовского района г. Казани ведет эту работу, координируя и интегрируя все ее направления.

Сегодня внедрение идей профилактики наркомании в жизнь детей и подростков обеспечивается системой альтернативных мероприятий, отвлекающих ребят от вредных привычек и пропагандирующих новую моду на «чистую жизнь», свободную от вредных привычек, открытую для созидания, творчества, наполненную деятельностью, которая способствует самореализации подрастающего человека в важных для него сферах.

Формы, методы, средства, используемые ЦДТ в работе по формированию ЗОЖ разнообразны и современны: это музыкальные, художественные, прикладные, спортивные объединения, работа клубов старшеклассников, детских общественных организаций, ассоциации «Вахитовец», активно-игровые программы.

Например, клуб старшеклассников, использует такие формы действенной профилактики как фестиваль школьного актива «Будущие

Олимпийцы», познавательно-игровую программу «Будь здоров!», конкурс групп танцевальной поддержки «ЗОЖигай», конкурс школьных газет «Без права на ошибку», конкурс плакатов «Формула здоровья», конкурс театров здоровья «Мы – здоровы, присоединяйтесь!», акции «Мы – ЗА!», диалоги и полилоги «Спасибо, нет!»

При построении таких профилактических программ учитываются следующие принципы: усиление «запретных факторов» и уменьшение известных «факторов риска»; включение интерактивных способов работы, обучение социальным навыкам; привлечение к подростковым программам учителей, родителей, воспитателей; адаптация к специфическим проблемам конкретных школ района; соответствие возрастным категориям и социокультурным особенностям района.

Ежегодно на базе Центра в дни зимних каникул проходит игровая программа «Здоровяк» для городских зимних школьных лагерей. Для летних школьных и загородных оздоровительных лагерей разработана и внедряется программа «Здоровое лето в звездной галактике». Большой популярностью пользуются новогодние активно-игровые программы в видео-диско клубе: «12 мгновений зимы», «Детективное агентство «Зимний след». В активно-игровой форме проходит в ЦДТ программа для воспитанников и их родителей «Мама, папа, я – спортивная семья».

В рамках районного комплексного проекта «Здоровое поколение», педагогический коллектив ЦДТ разрабатывает и реализует образовательные программы, ориентированные на формирование ценностного отношения к своему здоровью, обучение основам здорового образа жизни и освоению общечеловеческих ценностей. Среди объединений, реализующих такие программы: «Карате», «Футбол», «Баскетбол», «Аэробика», студия спортивного бального танца «Нюанс», клуб юных собаководов, клуб «Здоровый образ жизни», хореографический коллектив «Надежда», ритм-балет «Мистерия» и другие.

Одним из приоритетных направлений в области профилактики зависимостей в деятельности нашего Центра является разработка и внедрение инновационных педагогических технологий.

С 1995 года педагогами ЦДТ Вахитовского района г. Казани разработана, успешно апробирована и внедрена в работу, активно-игровая программа (АИП) для школьников района. Всегда востребованная и ставшая традиционной, эта форма работы с детьми разного возраста, способствует адаптации подрастающего поколения, предоставляет дополнительные возможности для развития их духовного, физического, интеллектуального потенциала, решает проблему занятости школьников во внеурочное время.

При разработке АИП учитываются и определяются необходимые параметры: цель и задачи, время и место проведения, возраст и категория участников, игровые модели программ, формы и содержание, методическое, кадровое, материально-техническое обеспечение программ, ожидаемые результаты.

АИП носят информационно-познавательный, спортивно-оздоровительный характер, расширяют кругозор и диапазон интересов, приближены к потребностям школьников и представляют собой путешествие, бродилку, эстафету и другие внешне привлекательные формы работы с опорой на молодёжную субкультуру, мультимедийные технические средства и фото, видео, аудио материалы. Эти программы привлекательны внешне, неформальны в проведении и общении с детьми, нестандартны по содержанию, современны по тематике.

За последние два года в участниками АИП организованных ЦДТ стали более 4500 школьников Вахитовского и других районов нашего города.

2010-2011 учебный год

- «Матрица здоровья» для 9-10 классов (охват 440 учащихся)
- «Спортивная галактика» для 1-2 классов (охват 680 учащихся)
- «Олимпийская Одиссея» для 7-8 классов (охват 580 учащихся)

2011-2012 учебный год

- «ЗОЖигай» для учащихся 6-7 классов 2011-2012 учебный год
- «Эстафета 2013» для 5-6 классов (охват 635 учащихся)
- «Будь здоров!» для 3-4 классов (охват 460 учащихся)

2012-2013 учебный год

- «Вперёд, спасатели!» для 4-5 классов (охват 595 учащихся)
- «Быстрее! Выше! Сильнее! К Универсиаде!» для учащихся 3-5 классов

Активно-игровые программы являются действенным методическим пособием в работе по профилактике зависимостей для всех категорий педагогических работников, так как вместе с детьми в реализации программ участвуют и классные руководители, и заместители директоров школ по воспитательной работе, и педагоги-организаторы, и родители, и психологи, и социальные педагоги.

Содержание и формы проведения программ предоставляют возможность их использования в работе школ, учреждений дополнительного образования, лагерей с учетом творческого корректирования, в соответствии с педагогическими, материальными и другими возможностями своего учреждения, контингентом участников.

Игровые модели программ являются интерактивной формой деятельности, позволяющей формировать у детей и подростков культуру здоровья, потребность быть здоровыми, владеть способами физического самосовершенствования, эмоциональной саморегуляции, самоподдержки и самоконтроля.

Дела альтернативного досуга в ЦДТ воспитывающего, развивающего характера, направленные на социализацию детей в условиях современной жизни, сохранение здоровья, профилактики вредных привычек, информирование о вреде и последствиях ВИЧ, СПИД, ЗППП показали, что носят инновационный характер и принимаются детьми, родителями, педагогами с активностью и желанием в них участвовать.

И, главное, профилактические программы ЦДТ работают на уровне района, города, республики и призваны сфокусировать внимание на тех возрастных проблемах, когда ребенку наиболее необходима эта информация, а также педагогическая поддержка и помощь, а именно, когда дети переходят из одной стадии развития в другую.

Поэтому предоставление детям знаний о неблагоприятном воздействии наркотиков в любом возрасте, особенно об их прямом негативном влиянии на личную жизнь позволяет формировать устойчивую способность отказывать в ответ на предложение употреблять наркотики.

В связи с возможным риском в каждом переходном периоде необходимы профилактические программы, которые обеспечивают поддержку на каждой возрастной ступени, что и разрабатывают, организуют и проводят педагоги дополнительного образования детей в Вахитовском Центре детского творчества для района, города, республики.

Последовательное, поэтапное и комплексное выполнение мероприятий направленных на разрешение данных проблем, сделает работу по формированию ЗОЖ системной, позволит преодолеть негативные тенденции развивающиеся в детско-подростковой среде. А государство получит активных, самодостаточных, адаптированных подростков, которые станут здоровыми и успешными руководителями, родителями, профессионалами.

Таким образом, изучение научных публикаций и свой практический опыт, позволяют нам выявить главное в рассматриваемой проблеме: УДО располагает и позитивно реализует свои возможности, опираясь на физическую, социальную, интеллектуальную, эмоциональную и особенно узологическую (определяющую развитие устойчивых потребностей воспитанника, в том числе и в ЗОЖ) составляющие. Именно они активно влияют на переход от «здравоохранительной задачи» к «здравосозидающей» педагогической деятельности.

Литература

1. Воробьева, И.А. Многоуровневый подход к дополнительному спортивному образованию в УДО.// Инновационный потенциал системы дополнительного образования детей в условиях модернизации образования: (Материалы научно-практической конференции) – Казань, 2008.
2. Малярчук, Н.Н. Здоровьесозидающая деятельность педагогов [Текст] / Н.Н. Малярчук // Педагогика. – 2009. – №1. – С.55-59.
3. Торыбаева, Ж.З. О педагогических технологиях формирования здорового образа жизни школьников // Педагогика. – 2012. – №5.
4. Харисов, Ф.Ф. Здоровье – ресурс развития образования. // Мэгариф. – 2010. – №10.
5. http://www.mednet.ru

Хисматуллина З.Н., к.соц.н.,
доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии
КНИТУ, г. Казань, Татарстан, РФ

ПИЩЕВОЙ СТАТУС КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЗДОРОВЬЯ

Здоровье конкретного человека и общества в целом зависит от общего уровня культуры, образования, психологической установки, условий жизни, состояния системы здравоохранения и др. Ключом улучшения общественного здоровья являются стимулирование самосохранительного поведения и здоровый образ жизни.

Самосохранительное поведение включает в себя регулярность питания, занятия физической культурой и спортом, отказ от вредных привычек, соблюдение гигиенических норм, санитарную грамотность, гигиенические привычки, своевременность обращения в медицинские учреждения, в том числе в профилактических целях, строгое выполнение медицинских рекомендаций, соблюдение правил техники безопасности на работе и в быту и т.д. (А.В. Решетников, 2007; с.85).

Ничто не в состоянии способствовать укреплению здоровья больше, чем знание людьми основных факторов, вызывающих болезни или способствующих их возникновению, а также принятие мер по ослаблению негативного воздействия этих факторов на здоровье. Лучший способ предотвращения заболеваний – здоровый образ жизни и поддержание условий среды обитания, уменьшающих вероятность болезней.

Среди множества средств, способствующих здоровью, высокой умственной и физической работоспособности, долголетию, важнейшее место занимает рациональное питание. Ведь питание – это не столько насыщение, сколько огромное влияние на обмен веществ и течение физиологических процессов в организме человека. Так, традиционная китайская медицина, например, направлена на безлекарственное лечение, причем главной является установка на здоровый образ жизни, в котором важное место занимает именно рациональное питание.

С самого зарождения человечества природа растительного и животного мира предопределила его существование и жизнь на Земле. Известно, что источником энергии и структурным компонентом для постоянно обновляющихся клеток органов и систем человека является питание. Рациональное питание (от латинского слова rationalis – разумный) – это физиологически полноценное питание здорового человека с учетом его пола, возраста, характера труда, климатических условий обитания. Определенные коррективы в питание людей вносят традиции, религиозные воззрения, уровень культуры и другие факторы (В.А.Лисовский, 2004; с.98).

Рациональное питание способствует сохранению здоровья, хорошей физической и умственной работоспособности, высокой сопротивляемости организма по отношению к воздействию вредных факторов окружающей среды и активному долголетию. С помощью рационального питания можно

перестроить даже поведение человека и его запросы. Например, неправильное, нерациональное питание может способствовать усилению психической реактивности человека: возбуждающее действие оказывают кофе, крепкий чай, жареные блюда, особенно жирные сорта мяса, птицы, рыбы. Напротив, повышенное потребление овощей, фруктов, ягод, хлеба из низких сортов муки, творога, кисло-молочных продуктов способствует снижению нейроэмоциональной возбудимости.

Питание – сложный процесс поступления, переваривания, всасывания и усвоения в организме пищевых веществ, необходимых для покрытия его энергетических трат, построения и возобновления клеток и тканей тела и регуляции функций организма.

Основным требованием к режиму питания является его рациональность. Рациональное питание обязательно должно сочетаться с условиями жизнедеятельности человека и по возможности снимать неблагоприятное влияние природной и производственной окружающей среды.

Состояние здоровья, сложившееся на фоне конституциональных особенностей организма под воздействием фактического питания обозначается таким термином, как «пищевой статус».

Определение пищевого статуса основано на изучении состояния здоровья как показателя адекватности индивидуального питания. Обобщенная характеристика состояния здоровья и особенностей питания конкретного человека необходима для определения объема и характера лечебно-диагностических, диетических и гигиенических мероприятий. Методология оценки пищевого статуса включает определение показателей функции питания, пищевой адекватности и заболеваемости.

Функция питания – это система обменных процессов, нейрогуморальная регуляция которых обеспечивает относительное постоянство внутренней среды организма (гомеостаз). Функцию питания оценивают по показателям процессов пищеварения и обмена веществ: белкового, жирового, углеводного, витаминного, минерального, водного.

Пищевая адекватность – это выявление признаков пищевой недостаточности, избыточности или несбалансированности рациона. Оценку пищевой неадекватности производят на основании показателей роста, массы тела и массо-ростового показателя, обмена веществ (конечные продукты обмена в моче, содержание специфических метаболитов в крови, активность ферментов и др.), функционального состояния отдельных систем организма (нервной, пищеварительной, сердечно-сосудистой и др.). На основании этих исследований выявляют ранние симптомы пищевой неадекватности.

Заболеваемость (в широком понимании этого слова) – характеризует процесс возникновения и распространения патологии среди населения в результате взаимодействия настоящих и предшествующих поколений людей с окружающей средой, проявляющейся в различных формах в конкретных условиях существования общества. Заболеваемость тесно связана с пищевым статусом и обусловлена различными нарушениями питания, в частности

недостаточным или избыточным питанием. Данные о влиянии питания косвенно получают при анализе распространенности важнейших неинфекционных заболеваний (болезней сердечно-сосудистой системы и желудочно-кишечного тракта). Но следует помнить, что и заболеваемость большинством инфекционных заболеваний также тесно связана с фактическим питанием отдельного человека или популяции.

Пищевой статус подразделяется на обычный, оптимальный, избыточный и недостаточный. Обычный пищевой статус характеризуется тем, что структура и функции организма не нарушены, адаптационные резервы организма достаточны для обычных условий жизнедеятельности. Оптимальный пищевой статус формируется при использовании специальных рационов для обеспечения высокой резистентности к экстремальным ситуациям, что позволяет организму выполнять работу в необычных условиях без каких-либо заметных сдвигов в гомеостазе. Избыточный пищевой статус связан с избыточным поступлением пищевых веществ и энергии. Недостаточный пищевой статус формируется при количественной и особенно качественной недостаточности питания. Как при избыточном, так и при недостаточном статусе питания происходит нарушение структур и функций организма, что находит выражение в нарушении работоспособности и состоянии здоровья, а в тяжелых случаях – в возникновении соматической патологии.

Недостаточный пищевой статус по выраженности нарушений функций и структур делится на неполноценный, преморбидный и патологический. неполноценный пищевой статус проявляется в снижении адаптационных возможностей организма в обычных условиях существования, при этом еще не проявляются симптомы алиментарной недостаточности. Преморбидный пищевой статус проявляется в появлении микросимптомов пищевой недостаточности на фоне снижения функциональных возможностей и изменения биохимических показателей. Патологический пищевой статус проявляется явными признаками алиментарной недостаточности с выраженными нарушениями структур и функций организма (Г.И.Румянцев, 2000; с.245).

Оценка здоровья как показателя адекватности питания основана на выявлении различных видов алиментарной недостаточности. Используются данные медицинской документации (амбулаторные или диспансерные карты), социально-демографические показатели (заболеваемость по статистической отчетности, продолжительность жизни, смертность, производительность труда, трудопотери), клинические показатели, результаты функциональной диагностики и биохимических исследований.

Эксперты ВОЗ для оценки пищевого статуса рекомендовали следующие клинические симптомы неадекватности питания.

Глаза:

– Ксероз конъюнктив. Сухость, утолщение, пигментация конъюнктивы открытой части глазного яблока и потеря ею блеска и прозрачности.

симптом легко обнаруживается, если оттянуть веки. Проявляется при недостаточности витамина А;

- Бляшки Искерского (пятна Бито). Четко очерченные поверхностные сероватые, серебристые или белые, как мел, пенистые бляшки, имеющие треугольные или неправильно округлые очертания, которые чаще локализуются снаружи от роговицы. Эти бляшки представляют собой остатки ороговевших эпителиальных клеток, которые всегда сочетаются с ксерозом конъюнктивы, они отражают гиповитаминоз А и чаще встречаются у детей раннего и дошкольного возраста. Иногда обнаруживаются у школьников и взрослых как изолированный симптом авитаминоза А при отсутствии каких бы то ни было других признаков;
- Нарушение темновой адаптации. Может быть признаком недостаточности витаминов А, В и С.

Губы:

- Ангулярный стоматит. Эрозии и трещины в углах рта. При гиповитаминозе поражены оба угла рта. Проявляется при недостаточности витаминов группы В;
- Хейлоз. Вертикальные трещины губ с отечностью и гиперемией, а также изъязвление по всей поверхности губ. Чаще поражается центральная часть нижней губы. Признак недостаточности витаминов группы В и РР. Иногда поражение в этой части губы обусловлено низкой температурой воздуха и ветром.

Язык:

- Отек языка. Отпечатки зубов по краю языка. Признак недостаточности витаминов группы В и РР;
- Атрофия сосочков. Исчезают нитевидные сосочки, поверхность языка становится совершенно гладкой. Признак недостаточности витаминов группы В и РР;
- Гиперемия и гипертрофия сосочков. Сосочки гипертрофированы, красного или розового цвета, поверхность языка кажется зернистой. Признак недостаточности витаминов группы В и РР;
- Ярко-красный язык. Кроме того, отпечатки зубов и чувство жжения языка могут быть признаками недостаточности витамина РР;

Десны:

- Рыхлые кровоточащие десны, фиолетовые или красные. Отечные межзубные сосочки и края десен, кровоточащие при легком надавливании. Авитаминоз С. Этот симптом отсутствует у детей раннего возраста даже при случаях тяжелого авитаминоза С.

Зубы:

- Частота кариеса зубов достаточно заметно связана с характером пищи, особенно с содержанием в ней сахара, муки тонкого помола и других легкоусвояемых углеводов.

Кожа:

- Ксероз. Общая сухость кожи с шелушением – симптом недостаточности витамина А. Однако здесь следует иметь в виду и факторы внешней среды, такие как грязь, сухой, жаркий ветреный климат и исключить генетический фактор, например, врожденный ихтиоз;
- Фолликулярный гиперкератоз. Бляшки шипообразной формы вокруг шейки волосяного фолликула. Симптом легко обнаруживается по характерному ощущению – кожа колется при проведении рукой по пораженному участку. Локализация – область ягодиц, бедер и локтей. Признак недостаточности витаминов А и С.

Ногти:

- Койлоихия. Двусторонняя ложковидная деформация ногтей у детей старших возрастных групп и у взрослых. Симптом недостаточности железа.

Органы пищеварения:

- Диспепсический синдром – запах изо рта, неприятный привкус во рту, отрыжка, изжога, тошнота, рвота, метеоризм. Необходимо исследование желудка, двенадцатиперстной кишки, кишечника, определение границ печени.
- Нервная система:
- Психомоторные изменения. Часто у лиц старческого возраста определяется апатия, но чаще как признак белково-энергетической недостаточности питания отмечается у маленьких детей. У детей симптом не поддается точной оценке и приблизительно может быть определен по реакции ребенка на яркие предметы и цвет. Повышается утомляемость, снижается работоспособность, появляются раздражительность и общая слабость. Признаки недостаточности витаминов группы В, РР и С;
- Бессонница и боли в мышцах – отмечаются при недостаточности витамина В (Г.И.Румянцев, 2000; с.246-247).

Для подтверждения связи патологических процессов с состоянием питания особое внимание придается определению заболеваний, в этиологии которых существенную роль играют нарушения питания: алиментарная дистрофия, болезни органов пищеварения, печени, обмена веществ (ожирение, подагра), сердечно-сосудистой системы (атеросклероз, гипертоническая болезнь). Во всех случаях необходимо иметь результаты общего анализа мочи и крови. Кроме того, для подтверждения связи между нарушениями здоровья и нарушениями питания необходимо проводить антропометрические исследования и биохимические тесты для характеристики состояния обмена веществ.

Таким образом, оценка пищевого статуса конкретного человека позволяет сформулировать индивидуализированные рекомендации по

количеству и пропорциям пищевых компонентов с учетом особенностей метаболизма, возможной предрасположенности к определенным заболеваниям, реального функционального состояния организма, пола, возраста, рода занятий, климатических условий проживания и других факторов, формирующих качество жизни.

Литература

1. Гигиена / Под ред. акад. РАМН Г.И. Румянцева. Учебник для вузов. – М.: ГЭОТАР МЕДИЦИНА, 2000. – 608 с.
2. Лисовский, В.А., Евсеев, С.П., Голофеевский, В.Ю., Мироненко, А.Н. Комплексная профилактика заболеваний и реабилитация больных и инвалидов: Учебн. пособие / Под ред. проф. С.П. Евсеева. – 2-е изд., стереотип. – М.: Советский спорт, 2004. – 320 с.
3. Решетников, А.В. Социология медицины: учебник / А.В. Решетников. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2007. – 256 с.

ISBN 978-5-4465-0101-4

Научное издание

Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе

Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции
с международным участием
25 февраля 2013 г.

Под редакцией:
д.п.н. профессора Т.Т. Щелиной,
к.пс.н. Ю.Е. Болотина

Технический редактор – А.А. Болотина
Верстка – А.А. Болотина.

ООО «Буки Веди»
105066, г. Москва, ул. Новорязанская, д. 38, стр 1, пом. IV
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
607220, г. Арзамас Нижегородской области, ул. К. Маркса, 36

Москва, Арзамас, 2013