



УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ВОСПИТАНИЕ И БЕЗОПАСНОСТЬ: социальные, педагогические и психологические аспекты

**Материалы Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием
14 – 16 ноября 2012 г.**



Ижевск

**Министерство образования и науки РФ
Министерство образования и науки УР
Министерство здравоохранения УР
Международная ассоциация межкультурного образования
ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»
Институт педагогики, психологии
и социальных технологий**

ВОСПИТАНИЕ И БЕЗОПАСНОСТЬ: социальные, педагогические и психологические аспекты

**Материалы Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием
посвященной XX-летию Института педагогики, психологии
и социальных технологий
14 – 16 ноября 2012 г.**

Ижевск 2012

УДК 373.1(06)
ББК 74.200.2 я 431
В 771

В 771 ВОСПИТАНИЕ и БЕЗОПАСНОСТЬ: социальные, педагогические и психологические аспекты:
Материалы Всероссийской научно-практической конференции 14 – 16 ноября 2012 г. / Под ред. Т.Ф.Вострокнутовой. Том 1. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет». Ижевск, 2012. – 377 с.

УДК 373.1(06)
ББК 74.200.2 я 431

© Т.Ф. Вострокнутова, 2012
© ФГБОУ ВПО «УдГУ», 2012

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

Баранов А.А. Безопасность личности в социально-воспитательной среде...	9
Баранова А.А. Туризм как ресурс безопасности личности подрастающего поколения.....	12
Баранов А.А., Елганов А.Р. Преемственность в работе ДОУ и начальной школы по формированию навыков социально-безопасного поведения.....	14
Баранов А.А., Морозов А.В. Структурно-содержательная характеристика категории «социальный иммунитет».....	15
Баранов А.А., Тукаева Ю.Т. Обида как состояние угрозы безопасности личности.....	18
Булычева М.В., Студитских В.В. Эмоциональное благополучие первоклассников в контексте психологической безопасности.....	22
Васюра С.А. Коммуникативная активность в интернет-среде в свете проблемы психологической безопасности личности.....	24
Воронцов Д.Б. Ранняя диагностика зависимого поведения в молодежной среде.....	26
Губина С.Т. Информационная культура как составляющая психологической безопасности личности будущих педагогов.....	31
Кирилова Н.А. Психологические аспекты безопасности образовательной среды.....	35
Кирпиков А.Р., Юдкина Ю.А. Пожилой человек: отсутствие контакта с близкими людьми как показатель угрозы безопасности личности и остроты переживания одиночества.....	37
Кожевникова О.В., Зиновьева Н.А. Психолого-педагогические и социально-экономические аспекты профилактики аддиктивного поведения.....	39
Копотев С.Л. Психологическая безопасность личности в педагогических системах.....	42
Коробейникова Я.П. Психологическая безопасность личности – как модель устойчивого развития и нормального функционирования человека в социуме.....	43
Королева К.И. Роль и место процесса формирования здорового образа жизни в системе образования	48
Кузина Н.М. Психологическая безопасность подростка и зависимое поведение.....	50
Кузина Н.М., Кирпиков А.Р. Первичная профилактика зависимого поведения подростков в образовательной среде как условие их психологической безопасности.....	55
Кунаева А.С. Профилактика психологического насилия среди воспитанников в условиях школы-интерната.....	58
Мальцева Э.А., Сбоева Т.С. Субкультура детской общественной организации как механизм обеспечения психологической безопасности детей.....	61
Мерзлякова Д.Р. Обеспечение безопасности жизнедеятельности специалиста на рабочем месте.....	67
Перминова Е.С., Ерофеева Н.Ю. Особенности психоэмоционального состояния у мальчиков и девочек при адаптации их к детскому саду.....	70

Плетников А.И., Хотинец В.Ю. Психологическая безопасность личности и пути ее достижения.....	75
Порываева Ю.Г., Студитских В.В. Кризис взросления личности в неблагоприятных условиях современной социальной ситуации развития....	77
Сандалова М.А., Соловьев Г.Е. Объективные барьеры и субъективные (региональные) особенности межведомственного взаимодействия в системе профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.....	79
Сидоров К.Р. Поступок человека в экстремальной ситуации как критерий проверки качества его жизненных целей и мощности волевых проявлений (на основе исторических и биографических данных).....	83
Соловьев Г.Е. Развитие социальной компетентности в профилактике асоциального поведения молодежи.....	88
Сунцова Я.С. Проблемы безопасности мира и освещение этнических конфликтов в СМИ.....	91
Фефилов А.В. Качество образования, вопросы коммерциализации исследований и аспекты информационной безопасности учащихся в современной России.....	94
Чебыкина О.С., Кирпиков А.Р. Одаренные подростки и компьютеры: уход от реальности или возможность развития.....	100
Чебыкина О.С. Подросток в социальных сетях: проблемы психологической безопасности.....	101
Шимановская С.В. Преимущество образовательных культур как фактор безопасности личности в социально-образовательных системах.....	103
Шрейбер Т.В. Эффективная самостоятельность как личностный ресурс психологической безопасности в образовательной системе.....	106

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА

Айгубов Н.М., Айгубова Е.А. Спортивные единоборства как средство социализации молодежи.....	114
Вартанова В.В. Формирование патриотического сознания через организацию воспитательного пространства студентов языковых вузов средствами театральной деятельности.....	116
Вострокнутов С.И. Современные подходы к организации воспитательной работы в ВУЗе.....	120
Вострокнутова Т.Ф. Роль воспитания в системе высшего профессионального образования.....	125
Вострокнутова Т.Ф., Вострокнутов Е.С. Воспитательная работа как фактор формирования благоприятного социально-психологического климата в студенческой группе.....	128
Дильмухаметова О.С. Универсальные учебные умения студентов как фактор формирования общекультурных компетенций в ВУЗе.....	131
Кисляков П.А. Воспитательная работа со студентами в системе формирования у них готовности к обеспечению социальной безопасности.....	133
Макарова Е.А. Гражданско-патриотическое воспитание будущих педагогов в образовательной системе ВУЗа.....	138
Мальцева Э.А., Костина Н.М. Воспитание как базовая категория педагогики.....	143

Сутягина Т.В. Педагогические условия формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в ВУЗе.....	146
Троянская С.Л. Воспитательный характер процесса формирования компетенций студентов университета.....	150
Троянская С.Л., Петрова М.А. Формирование безопасного индивидуального стиля медиапотребления как воспитательно-образовательная проблема.....	153
Утехина А.Н. Воспитание нравственно-гражданских качеств в иноязычном образовании.....	157
Цой Л.Н. Добровольческая деятельность студентов как пространство формирования здорового образа жизни в молодежной среде.....	162

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Белокрылова Н.В. Гуманистическая парадигма образования как путь к обеспечению безопасности личности.....	168
Белокрылова Н.В., Иванова Е.Л., Шарыпова О.Е. Решение проблемы ненасилия в педагогике посредством гуманного воспитания.....	171
Волкова А.А. Организация внеклассной работы по литературному чтению (на примере литературного кружка).....	174
Воронцова А.В. Подходы к классификации педагогических ценностей в современных исследованиях.....	180
Замерова И.С. Декоративно-прикладное творчество как средство развития гармоничной личности.....	184
Кабанова А.Н. Виртуальный интерактивный музей как средство поликультурного воспитания детей и подростков.....	186
Караваева Г.В. Личностно-ориентированный подход в системе работы классного руководителя в начальной школе.....	189
Комлева Е.В. От православия к феномену ядерной энергии: заимствование фрагментов методологии антропосоциального толкования..	195
Люкин В.В. Воспитание в социализационном процессе.....	201
Пителина М.Ф., Бокова М.В. Психологические аспекты взаимодействия педагогов и учащихся как фактор эффективности образовательного процесса.....	203
Румянцев Ю.В. Особенности социальной поддержки многодетной семьи... ..	206
Сергеева С.Г. Феномен любви к ребенку в педагогической подготовке будущего учителя.....	212
Соловьев Г.Е. Риск и опасность как условия воспитания (педагогика переживаний)	214
Стрелкова И.В. Уроки безопасности пушкинской сказки.....	216
Тукаева Ю.Т. Причины обиды и стратегия прощения младших школьников.	219
Чукурнева Т.В., Баранов А.А. Воспитание эмпатии у детей старшего школьного возраста.....	222

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Белозёров И.Н., Шевякова Н.Л. Организация квалифицированной коррекционной и педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями в образовательных учреждениях Удмуртской Республики: состояние, проблемы, перспективы.....	225
--	-----

Кутепова Е.Н. Нормативно-правовое обеспечение организации инклюзивных процессов в образовательных учреждениях.....	230
Сунцова А.С. Педагогическое проектирование инклюзивной образовательной среды.....	233
Алексеева О.А. Социальная адаптация и интеграция детей с диагнозом ДЦП.....	236
Балакина Л.В. Роль семьи в воспитании и социализации детей с нарушением зрения.....	237
Белоглазова Е.В. Создание здоровьесберегающей среды в начальной школе III-IV вида.....	239
Вахрушева М.Г. Организация дистанционного обучения в условиях школы-интернат III-IV вида.....	240
Вахрушева М.Г., Нурисламова Г.И. Организация профориентационной работы как условие социализации обучающихся в специализированной школе-интернате III-IV вида.....	242
Власова И.Н., Тронина Н.В. Создание единого образовательного пространства для различных категорий детей в условиях ГКОУ «Республиканский центр диагностики и консультирования».....	244
Железова И.В., Воронкова Р.В. Лекотека как новая форма социализации детей-инвалидов с тяжелыми нарушениями развития.....	246
Збар Н.А. Социальное партнерство в обучении и воспитании детей с нарушением зрения.....	248
Кузнецова Е.В. Формирование коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения как условие готовности к школьному обучению.....	251
Маргасова И.А. Система комплексного сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной среды.....	253
Митрошина Г.Л. Адаптация детей с нарушенным слухом в условиях общеобразовательной школы.....	255
Нурисламова Г.И. Профилактика правонарушений и безнадзорности в специальной школе - интернат III-IV вида.....	257
Путятин Л.П. Организация интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста в г.Глазове.....	259
Путятин Л.П., Нигометзянова Л.А. Индивидуально-коррекционная работа по развитию навыков общения у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.....	261
Пышняк Е.Ю. «Детский сад для всех».....	263
Рыжакова З.Р., Пушина И.Л. Создание условий дружелюбности и толерантности в процессе воспитания дошкольников с нарушенным развитием в среде здоровых сверстников.....	265
Становова Т.А. Социализация и воспитание личности в условиях инклюзивной образовательной среды в СКОУ III и IV видов.....	268
Трубицына И.А., Сунцова А.С. Развитие эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста с нарушением слуха в условиях интеграции.....	270
Чибасова Л.Г. Организация работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, находящимися в группах общеразвивающей направленности.....	271
Черных О.И., Зубкова О.А. Использование информационно - коммуникативных технологий в коррекционно - образовательном процессе.....	275
Чугунова Э.И. Роль инклюзивной образовательной среды в становлении личности ребенка с особыми образовательными потребностями.....	277

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК УСЛОВИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Беляева Е.А., Овечкин В.П. Развитие композиционного мышления бакалавров как условие их устойчивости в социальной среде.....	282
Вахрушева И.Е. Инновационные педагогические технологии в поликультурном образовании как условие повышения качества образования.....	285
Дерюшева К.В. Сущность и проблемы формирования информационной компетентности в образовании.....	290
Дмитриев Д.А. Методика совершенствования мотивационной составляющей руководителей образовательных учреждений.....	293
Елганов А.Р. Моделирование педагогических технологий по формированию навыков социально-безопасного поведения в ДОУ.....	296
Кабанова А.Н. Виртуальный интерактивный музей как средство поликультурного воспитания детей и подростков.....	300
Конев Д.Б. Непрерывное самообразование как условие устойчивого развития субъекта современного общества.....	303
Мухачева Е.В. Профессиональная позиция педагога в процессе реализации инновационных технологий.....	305
Наумова Л.А., Овечкин В.П. Развитие аналитического мышления студентов в условиях усложняющегося мира.....	309
Причинин А.Е. Модель педагогического образования: риски и решения.....	312
Титов А.В. Процедуры проектирования образовательных проектов и их основные риски.....	317
Чукурнева Т.В. Социальное проектирование как инновационный подход к образованию.....	323

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БЕЗОПАСНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Алабужева С.В. Психолого-педагогические аспекты безопасности воспитания приёмных детей.....	326
Баранова З.Я. Проблемы приемных детей и ресурсы для их решения: к вопросу о фостерном воспитании в Германии.....	328
Беляева Е.И. Из опыта логопедической работы с детьми с ринолалией в условиях Дома ребенка.....	331
Горшунова Г.В. Из истории создания Дома ребенка.....	334
Кропоткина Н.А., Чухланцева Е.М. Логоритмика как компонент психолого-педагогической реабилитации детей в условиях Дома ребенка.....	338
Логинова Ж.А. Формирование идентичности ребенка, разлученного с семьей, через использование «Книги жизни».....	340
Масленникова Т.А. Особенности логопедической помощи детям Дома ребенка с синдромом Дауна.....	344
Перевозчикова Г.Г. Преодоление эмоциональных расстройств у детей в условиях Дома ребёнка.....	348
Савельева М.Г. Роль помогающего взрослого в обеспечении безопасности психического развития детей, оставшихся без попечения родителей.....	353

Савельева М.Г., Иванова А.Г. Подростковое бродяжничество как социально-педагогическая проблема.....	355
Студитских В.В. Особенности эмоциональной сферы воспитанников детского дома.....	357
Султанова Э.В. Профилактика сенсорных нарушений у детей первого года жизни.....	361
Тетерин С.Б., Князева О.А., Кильдиярова Р.Р. Опыт работы отделения детский хоспис БУЗ ДГБ №3 "Нейрон" г. Ижевска.....	364
Учанева З.Д. Адаптация детей раннего возраста к условиям дома ребенка.	367
Сведения об авторах	371

ПСИХОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

Баранов А.А.
Удмуртский государственный университет

БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Уникальность процессов общественных трансформаций в России обусловлена, прежде всего, тем, что интегрируемые в общественное и личностное сознание ценности прежде фактически никогда не были доминирующими. Даже попытки проведения глубоких реформ второй половины XIX и начала XX веков не были полностью реализованы. Можно определенно сказать, что в России всегда сохранялись предпосылки противоречия между интересами государства и интересами общества, интересами государства и образовательными системами. И на этом фоне проблемы свободы и безопасности личности становились вторичными, что порождало конфликты личности и государства, личности и общественными институтами (в том числе, образовательными).

Мировая история дает примеры устранения подобных противоречий и источников конфликтов в таких основных формах, как: эволюция социальной системы, основанная на развитии гражданских основ общества и утверждении прав и свобод личности; в данном случае источник противоречия интересов государства, общества и личности нейтрализуется провозглашением приоритета общечеловеческих ценностей, достижением общественного консенсуса и правовой обусловленностью функционирования государства.

В работах А.О.Прохорова (1994, 2004) и М.Ю. Денисова (1992) подробно исследуются положения о связи и единстве психических состояний с переживаниями и поведением личности, а также проблема обусловленности состояния социальной ситуацией. Психическое состояние рассматривается как целостная, активная реакция личности на внешние (средовые) и внутренние (субъективные) воздействия (А.О.Прохоров, 2005), как отражение личностью ситуации в виде устойчивого синдрома в динамике психической деятельности (Денисов М.Ю., 1992, с.14). Важным в исследовании А.О.Прохорова (2004) является положение о детерминированности психического состояния личностным смыслом, который выступает в качестве индивидуализированного отражения отношения личности к элементам, объектам ситуации и осознается им как определенное значение.

Устранение рассогласования между внешними условиями деятельности и внутренними ресурсами человека для состояния является системообразующим фактором. Состояния согласовывают потребности и устремления индивида с его возможностями и ресурсами (осуществляют соответствие между ними), обеспечивая его развитие в конкретных условиях среды. Другими словами, психическое состояние безопасности это согласование личностных стремлений и возможностей с особенностями средовых факторов и силой их воздействия (Куликов Л.В., 1999, с. 10). Отсюда следует, что основными функциями состояния являются регулятивная, заключающаяся в поддержании гармоничных отношений между структурами и образованиями личности и организма, и интегративная,

отвечающая за объединение отдельных психических состояний и образование функциональных единиц (процесс - состояние - свойство), состоящих из иерархически организованных в единую целостную совокупность психических процессов и психологических свойств (Прохоров А.О., 1994). Кроме регулирующей и интегрирующей (синтезирующей) можно выделить и ряд других функций психического состояния: активизирующая, приспособительная, ориентирующая и др. Проведенный системный анализ в работе В.А.Ганзена и В.Н.Юрченко (1981), показал, что основное назначение психического состояния состоит в сохранении характера динамики и взаимодействия подсистем психики в различных изменениях среды.

Как можно видеть, общим является понимание психического состояния в качестве активного целостного психического образования, представляющего собой реакцию (либо отражение) личностью ситуации, рассматриваемой как комплекс внешних и внутренних условий жизнедеятельности человека.

Целостность психического состояния подразумевает определенный уровень организации, стабильности входящих в него компонентов, синтез их в определенную иерархическую структуру (Ильин Е.П., 2001).

Следует отметить, что различные формы снятия противоречий между личностью и обществом, личностью и государством в каждом конкретно-историческом случае их реализации имеют характерные национальные особенности, которые также могут быть рассмотрены и систематизированы как прецеденты мировой истории.

Отсутствие противоречий между обществом и личностью (конечно, это может наблюдаться только в идеальной, а значит объективно несуществующей системе) и будет характеризоваться как полная социальная безопасность личности.

Из закона Российской Федерации «О безопасности» (1992) следует, что безопасность определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Жизненно важные интересы представляют собой совокупность потребностей, удовлетворение которых надежно обеспечивает существование и возможности прогрессивного развития личности, общества и государства. Уже в этом документе его разработчиками использован уровневый принцип дифференциации безопасности на личностную, общественную и государственную. Основоположителем учения о психологии безопасности образовательной среды И.А.Баевой (2002), также предложены разные плоскости анализа безопасности:

1) как процесс (психологическая безопасность создается фактически заново каждый раз, когда встречаются участники социальной среды);

2) как состояние, обеспечивающее базовую защищенность личности и общества;

3) как свойство личности, характеризующее ее защищенность от деструктивных воздействий и внутренний ресурс противостояния (сопротивляемости) деструктивным воздействиям.

Кроме того, автором заявлены приоритеты (аспекты) рассмотрения структуры изучаемого феномена: психологическая безопасность среды и психологическая безопасность личности.

Эвристичность уровневого метода изучения сущности феномена (в нашем случае - безопасности), как разновидности типологического подхода заключается в том, что появляется возможность выявления не одной, а нескольких независимо существующих различных структур изучаемых процессов и феноменов. То есть, наряду с универсальными, общими для всех свойствами существует большое количество тенденций, потенциалов и закономерностей проявляющихся только в

рамках определенных типов. Соответственно, сравнивая психические объекты на основе уровневого анализа, появляется возможность более глубоко проникнуть в природу интересующего нас явления.

Если строить исследовательскую психологическую платформу, исходя из сущности человека – как психофизиологической системы, то есть из его биологической организации (организма) и социальной репрезентации, то в качестве более продуктивной идеи, на основе которой существенно легче операционализировать (создать необходимые условия) и конвертировать научное знание в конкретные прикладные превентивные и коррекционные технологии обеспечения безопасности личности, на наш взгляд, может выступить несколько иная уровневая структура.

Первый уровень приложения – безопасность индивида («Я-организм»).

Второй – безопасность собственно личности («Я-индивидуально-своеобразная система»).

Третий уровень, социально-психологическая безопасность личности («Я-другие»).

Такое структурное деление позволяет облегчить процесс соотнесения запросов личности с необходимыми внешними условиями обеспечения ее безопасности.

Так в нашей схеме на первом, психофизиологическом уровне обеспечения безопасности участников образовательного процесса, прежде всего релевантными будут соблюдение противопожарных требований, санитарно-гигиенических норм, профилактика терроризма и экстремизма, все то, что связано с превенцией угроз наносящих вред физическому благополучию (здоровью) субъектов учебного заведения.

Второй уровень безопасности личности (и ее обеспечение) вытекает, в первую очередь, из основного регулятора активности – потребностно-мотивационной сферы.

Состояние эмоционального комфорта и потребность в нем специально выделяются представителями гуманистического направления в психологии. А. Маслоу (1999) в своей иерархии потребностей человека выделяет потребность в безопасности, которая в раннем возрасте обеспечивается родителями. Это безопасность от страха, защита от боли, гнева, неустроенности. Она относится к потребностям первого уровня, и должна быть удовлетворена после удовлетворения потребностей нужды (физиологических). Удовлетворение потребности в безопасности служит необходимым условием для возможности удовлетворения потребностей второго уровня – потребностей развития. Удовлетворение потребности в безопасности продуцирует чувство благополучия.

Межличностные отношения становятся определяющими для социально-психологической безопасности потому, что именно отношения к Другим и с Другими обуславливают ощущение защищенности, сохранности, целостности субъекта. В условиях, когда каждый субъект взаимосвязан со множеством Других возникает система отношений, нарушение которой приводит к снижению ее устойчивости, разбалансированности всех ее элементов, напряженности внутри всей системы. Наличие угрозы и опасности хотя бы для одного элемента (отдельного субъекта) приводит к возникновению опасности для всех остальных. Таким образом, можно говорить о социально-психологической безопасности как явлении, возникающем в процессе общения и взаимоотношений людей друг с другом. При этом именно субъект отношений – активный, общающийся, развивающийся, в отношениях с другими имеет возможность, осознавая свои взаимосвязи с миром и людьми преодолевать различного рода неблагоприятные воздействия для обеспечения своей безопасности, сохранения своей целостности.

Основными показателями социально-психологической безопасности (в соответствии с когнитивным, эмоционально-мотивационным и конативным компонентами межличностных отношений) могут являться гармоничный характер взаимодействий и взаимоотношений, удовлетворенность межличностными отношениями, чувство защищенности (устойчивость к негативным психологическим воздействиям) отсутствие напряженности, трудностей, нарушения в отношениях (в том числе в общении), защищенность от несанкционированных вторжений (интервенций).

И именно на этом уровне репрезентации личности происходит интеграция психологической (внутренне заданной) и социальной (внешне обусловленной) безопасности личности.

Можно констатировать, что при условии насыщения социально-образовательных ситуаций поддерживающими, личностно-ориентированными воспитательными моментами будет наблюдаться приращение социально-психологических, личностных и индивидуальных ресурсов безопасности человека, обеспечивающей его оптимальное психическое состояние и позитивные трансформации на всем его жизненном стремлении к самореализации.

Баранова А.А.
Удмуртский государственный университет

ТУРИЗМ КАК РЕСУРС БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В условия современной социально-экономической ситуации развития общественных отношений наряду с прогрессивным становлением техногенного общества возрастает потребность в человеческих ресурсах, обеспечивающих безопасность индивида в пространстве информационно-обогащенных и насыщенных предельными рисками социально-образовательными сред.

Современный туризм как форма познавательной, развлекательной, оздоровительной деятельности выступает в качестве когнитивно-поведенческого, развивающего личность средства. Познавая новые географические места и культуры человек целенаправленно воспринимает факты внутреннего и внешнего мира, систематизирует их, находит закономерности, которые определяют последовательность явлений.

Однако, как свидетельствует социальный опыт, на практике эти возможности семейного туризма (далеко необязательно сильно материально затратного) россиянами используются явно недостаточно, что приводит к бесцельному растрачиванию свободного времени подрастающим поколением и нередко способствует активизации деструктивных форм досуга, проявляющихся в различных аддикциях (пьянстве, наркомании, игромании).

Все этапы развития требуют от человека адаптации к новым социальным условиям, позволяющим индивиду обогащаться новым опытом, становиться социально более зрелым. При этом, по мнению современных исследователей в области семейной психологии многие этапы развития семьи можно предвидеть и даже подготовиться к ним [3; 7]. Но нередко в жизни бывают ситуации, которые не поддаются антиципации, т.к. возникают стихийно, внепланово. Достаточно характерны такие ситуации для туристической деятельности. Например, недомогание кого-то из туристской группы, опоздание на транспортное средство, внезапное ухудшение погодных условий, и т.п., требует от членов семьи актуализации и развития адаптационного потенциала, т.к. им приходится

изыскивать новые методы взаимодействия и поддержки. Преодоление кризисной ситуации, как правило, усиливает сплоченность людей и повышает ее социально-психологическую безопасность.

Дети, лишённые возможности непосредственно и постоянно участвовать в жизни малой группы, состоящей из родных и близких им людей, депривированы. Особенно это заметно у маленьких детей, живущих вне семьи — в детдомах и других учреждениях этого типа. Умственное и социальное развитие этих детей порой запаздывает, а эмоциональное — затормаживается. То же самое может происходить с взрослым человеком, т.к. недостаток постоянных личных контактов является сутью одиночества, становится источником многих отрицательных явлений и служит причиной серьёзных личностных нарушений [5; 6].

Если человек ощущает благожелательное, доброе отношение присутствующих, то у него чаще всего появляется определенный стимул к таким действиям, которые вызовут одобрение окружающих его людей и помогут ему предстать в лучшем свете. В альтернативном случае у него возникает сопротивление, проявляющееся самыми разными способами [1]. В малой группе, где царят дружеские взаимоотношения, семейный коллектив оказывает весьма сильное влияние на индивида. Это особенно проявляется в формировании духовных ценностей, норм и образцов поведения, стиля взаимоотношений между людьми. Благодаря своим особенностям семья как малая группа создает своим членам такие условия для эмоциональных потребностей, которые, помогая человеку ощущать свою принадлежность к обществу, усиливают чувство его безопасности и покоя, вызывают желание оказывать помощь другим людям [2; 4].

В результате познания не только собственно туристических объектов, но и открытия (переживания) новых внутрисемейных поддерживающих отношений и взаимодействий у детей и подростков возникает целостная модель явления (мироустройства), которая позволяет человеку сознательно подходить к изучению и преобразованию внешней действительности и использовать ее в самоконструировании и развитии. Так, по мнению Э.В.Соколова, благодаря именно туризму у человека появляется возможность удовлетворения целого спектра потребностей начиная от чисто биологических (употребление в пищу новых, экзотических продуктов питания) и заканчивая духовно-смыслообразующими (приобщение к достижениям человеческой цивилизации и многообразию природоустройства) [8].

Таким образом, воспитательный потенциал семейного туризма вполне может быть представлен как ресурс повышения психологической безопасности всех членов «первичной ячейки общества».

Список литературы

1. Андреев Н.А. Ресоциализация осуждённых в пенитенциарных учреждениях ФРГ (социально-психологический аспект): Учеб. Пособие / В.М.Морозов, О.Г.Ковалев, М.Г.Дебольский, А.М.Морозов. — М.: «Права человека», 2001. — 182с.
2. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: записки детского психиатра. — М.: Просвещение, 1988.- 263 с.
3. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. / И.С.Кон. — М.: Политиздат, 1984 — 335с.
4. Московичи С. Век толп (исторический трактат по психологии масс). / С.Московичи. — М.: Центр психологии и психотерапии, 1996. 478 с.
5. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. / Ф.Райс. — СПб.: Питер, 1999. — 847 с.
6. Ратинов А.Р. Правовая психология и преступное поведение. / А.Р.Ратинов, Г.Х. Ефремова. — Красноярск: КрГУ, 1988. — 256 с.

7. Смирнова Е. О. Структура и динамика родительского отношения / Е.О. Смирнова. – // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 67
8. Соколов Э.В. Понятие, сущность и функции культуры. - Л.: Л ГИК, 1990.

Баранов А.А., Елганов А.Р.
Удмуртский государственный университет

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РАБОТЕ ДОО И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНО-БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Главное стратегической установкой в реформировании системы образования является обеспечение качества образования, соответствующего потребностям личности и социума. Важным условием достижения качества является обеспечение непрерывности образования. В свою очередь, основным средством обеспечения непрерывности является преемственность между всеми звеньями образования.

Необходимость реальной преемственности – проблема давняя и сохраняет свою актуальность и на современном этапе. Однако, с ростом вариативности форм и методов обучения, внедрения в ДОО и школе вариативных программ и технологий отмечается рассогласование преемственных связей.

Введение Федеральных государственных требований (далее – ФГТ) и принятие новых Федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) начального школьного образования актуализирует необходимость разработки психолого-педагогических условий (механизмов и закономерностей) преемственности в деятельности ДОО и школы.

ФГТ оградили понимание преемственности между ДОО и начальной школы как непротиворечивой последовательности по учебным предметам и по тому, какие знания, умения и навыки должны формироваться у детей в детском саду.

В детском саду ребенок осваивает знания в процессе деятельности организуемой педагогом (как в совместной деятельности ребенка с взрослым, так и в самостоятельной деятельности детей), в разнообразных формах (игра, досуговые мероприятия, наблюдение, разговор, решение проблемных ситуаций, проектная деятельность).

В программе формирования культуры здорового и безопасного образа жизни в соответствии с определением Стандарта поясняется, что наиболее эффективным путем формирования культуры здорового и безопасного образа жизни является направляемая и организуемая взрослым (учителем, воспитателем, психологом, взрослыми в семье) самостоятельная работа, способствующая активной и успешной социализации ребенка в образовательном учреждении, развивающая способность понимать своё состояние, знать способы и варианты рациональной организации режима дня и двигательной активности, питания, правил личной гигиены.

Существуют ДОО и школы, ведущие целенаправленную работу по формированию навыков социально-безопасного поведения (прокадетские группы в детском саду и кадетские классы в школе), работа должна строиться на основе общих целей, задач, планов работы.

Важную роль в обеспечении эффективной преемственности играет координация взаимодействия между педагогическими коллективами дошкольного учреждения и школы, ежегодно должен заключаться договор о сотрудничестве между учреждениями.

Для успешной реализации в плане преемственности по формированию навыков социально-безопасного поведения необходимо учитывать:

1. Высокопрофессиональные специалисты;
2. Специально организованная развивающая среда;
3. Методическое сопровождение;
4. Сотрудничество ДОУ и школы, которое должно осуществляться по

трем основным направлениям:

- методическая работа с педагогами;
- работа с детьми;
- работа с родителями.

Таким образом, новые взгляды на воспитание, обучение и развитие детей, требует нового подхода к осуществлению преемственности ДОУ и школы, построению новой модели взаимодействия, что позволит обеспечить непрерывность поступательно-развивающего продвижения ребенка по формированию и развитию у него социально-безопасного поведения.

Баранов А.А., Морозов А.В.
Удмуртский государственный университет

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КАТЕГОРИИ «СОЦИАЛЬНЫЙ ИММУНИТЕТ»

В течение всего исторического развития общества (филогенез), а также и в онтогенезе при переходе из одного института социализации в другой (семья, детский сад, школа и т.д.) многие люди тратили и продолжают расходовать огромное количество времени и материальных ресурсов на укрепление своего физического иммунитета (статуса). Ограничивая себя приёмом лекарств и прогулками на свежем воздухе, человек поддается самовнушению по схеме: сейчас приму лекарство, прогуляюсь на свежем воздухе и стану здоровым. Это некая цикличность, которой человек придерживается на протяжении всей своей жизни. Очень часто отсутствие духовного и социального здоровья являются причиной редукции его соматического статуса. Поэтому иметь эстетически привлекательную морфологию тела, но не высыпаться по ночам и часто конфликтовать с окружающими, при этом думать о том, что ты здоров, это, как минимум, неразумно.

Понятие физический иммунитет ясно всем, вследствие его бытийности в обществе. Такие понятия, как духовный и социальный иммунитет, являются новыми и представляют особый научный интерес.

Потребность общества в нормальном функционировании социальной системы определяют деструктивные процессы, происходящие в современном мире. Необходимость создания защитной системы, как всего социума, так и каждого человека, становится одной из глобальных проблем человечества. Каждый человек как объект риска имеет актуальный уровень своей защитной системы, который определяет степень его безопасности. Этой защитной системой является иммунитет. Иммунитет – способность организма противостоять изменению его нормального функционирования под воздействием внешних факторов. Зачастую данный термин преимущественно используется в медицине, когда специалисты подразумевают под ним актуальную защитную систему организма от вредоносных микроорганизмов, обеспечивающую гомеостаз. Но понятие здоровье включает в себя три составляющих: физическое, духовное и социальное, и только в комплексе они являются показателем здоровья человека.

Значит, понятие иммунитет используется только тогда, когда речь идёт о физическом здоровье. Это неправильно. Человек, формируя собственную защитную систему к болезнетворным вирусам и бактериям и акцентируя внимание только на физическую составляющую здоровья, становится уязвимым духовно и социально, так как забывает, или не знает о необходимости формирования комплексной защитной системы, обязательно включающей в себя физическую защиту, духовную и социальную. Понятие иммунитет, как и понятие здоровье, должно включать в себя три составляющих: физический иммунитет, духовный иммунитет и социальный иммунитет.

Определяя духовное здоровье, мы подразумеваем внутреннее благополучие человека, его психогармонию. Возникающие психические негативные процессы под воздействием внешних факторов порождают духовное нездоровье. Симптомы данного явления скрытые, но определить их можно только из неадекватных поступков, действий. Человек, переживающий духовный кризис, акцентирует себя и внутренние ресурсы на решение какой-либо проблемы, полностью погружаясь в её смысл, отрекаясь от всего внешнего. Состояние возвышения и абстрактного наблюдения за своей проблемой является одним из главных путей собственного познания и осознания.

Способность возвыситься, присуща человеку, испытывающему состояние трансценденции, создавая внутренние условия для данного состояния. Духовное здоровье можно представить в виде совокупности внутреннего содержимого человека. И если это содержимое гармонирует с сознанием человека, то духовное благополучие предстаёт в наивысшей степени.

Духовный иммунитет – способность человека поддерживать своё стабильное духовное состояние под воздействием внешних факторов. Формирование духовного иммунитета – формирование умения абстракции и интерпретации внутреннего содержимого.

Отношение человека к себе и подобным себе определяет его социальное состояние. Поиск наиболее выгодных социальных связей приводит человека к социальной корысти. Социальная связь становится средством достижения индивидуальных целей. Собственная эгоцентричность заставляет обозначить человеческое существование как закрытую систему. Вследствие этого, нежелание познания социально-окружающего мира приобретает бытийный характер. Понятие самоактуализации, деформируясь, становится материальным. Человек как субъект и объект социального взаимодействия постоянно подвергается деформациям под действием внешних сил.

Гибкость человеческого существования обусловлена его заинтересованностью в лучшей жизни. Это не означает, что данный процесс деструктивен. Мотивация познания нового – верный шаг человеческого роста. Но неоднозначность гибкости заставляет задуматься нас о негативной стороне этого свойства. Человек, подвергаясь деформациям, начинает искажать своё собственное понятие жизни, затем «собственное» становится относительным, так как начинает абсорбировать и актуализировать новые социальные установки. Устойчивость человека к социальным деформациям говорит о наличии его социального иммунитета.

Социальный иммунитет – способность субъекта противостоять воздействиям внешних деформаций с целью сохранения социального здоровья и социализации личности в целом. Идентификация социальных болезней и поиск конструктивного лечения их позволяет человеку оставаться социально подлинным, то есть сохранять собственное отношение. Нельзя быть социально здоровым, не имея отношение, так как только оно является строительным материалом социального состояния. Отношение «Я-внутреннее» и «Я-внешнее» -

явные показатели социального здоровья. Отношение «Я-внутреннее» определяет осознание себя и своих внутренних социальных установок. Отношение «Я-внешнее» определяет осознание взаимодействия с себе подобными. Степень осознанности своего Я-внутреннего определяет Я-внешнее. Это всего лишь две идеализированные субстанции, с помощью которых можно интерпретировать человеческое отношение. Процесс социального заболевания отбрасывает объективную сторону этих двух субстанций и остаётся отношение «Я-Благо». Метаморфоз отношения подчёркивает сущность социальной болезни. В жизни каждого человека есть отношение «Я - Благо», и у каждого оно индивидуальное, неповторимое. Всё зависит от расстояния связи «Я» с «Благо». Это может быть дефис, а может быть и тире. Когда связь приобретает максимально минимальное расстояние, понятие «Благо» абсорбируется в понятие «Я» и становится его неотъемлемой частью («воздухом»). Минимизируя связь в отношении Я-Благо, человек лишается потенциальной энергии. Как атом, оторвавшийся от молекулы (молекулы социальных отношений), он становится уязвимым, теряя своё притяжение (любовь), и начинает хаотическое движение. Поэтому отношение должен связывать длинный дефис, но не минимально короткое тире.

Процесс метаморфоза отношения напрямую зависит от степени защищённости социального «Я». Окружая комфортными условиями человеческое существование, оно перестаёт быть задумчивым, стремясь удовлетворить очередную ненужную потребность. Постепенно ухудшается социальное зрение.

Социальная болезнь, появляясь внезапно, вызывает иногда у общества возмущение, которое проявляется в его реакциях. Но чаще всего нужно немного подождать и это станет предметом быта. Социум привыкает (адаптируется) к новым условиям существования, не задумываясь о возможности их изменения. Если в мире наблюдаются участвовавшие природные катаклизмы, которые уносят ежедневно десятки и сотни людей, то это не повод для социальных переживаний, а возможность (интервал) для рефлексии.

Проживая данное, ценность человеческой жизни становится минимальной. Почему для индивида собственная смерть – страшное явление, тревожащее его всю жизнь? И почему для этого же индивида смерть другого – процесс, о котором нужно скорее забыть, чтобы минимизировать стрессовое состояние. Это частный пример общих закономерностей.

Становление социального иммунитета включает в себя процессы формирования трёх составляющих, определяющих его силу. Это «со-зерцание», «со-отношение» и «со-переживание». Данные понятия носят сверххарактер, так как являются трансцендентными и фундаментальными.

«Со-зерцание» обозначает внутреннее состояние абстрактной визуализации внешнего.

«Со-отношение» - способность относиться к себе подобным.

«Со-переживание» является умением вносить в собственную жизнь окружающих. Если нам дано общее – жизнь, то данный процесс называется со-житием, и фундаментальное «Со» является в этом контексте главным.

Осознание глубинности значения трёх вышеперечисленных состояний и формирует социальный иммунитет.

Таким образом, высокий уровень развития социального иммунитета у субъекта деятельности, общения и познания (по Б.Г.Ананьеву) вполне можно рассматривать как необходимое условие безопасного бытия индивидуума в любых, в том числе и социально-образовательных (воспитательных), системах.

ОБИДА КАК СОСТОЯНИЕ УГРОЗЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы показал, что категория «обида» рассматривается в основном в русле различных психологических проблем. Целостных экспериментально-теоретических работ, как в отечественной, так и в зарубежной науке недостаточно. В связи с этим весьма актуальным представляется раскрытие содержания понятия «обида». В Толковом словаре русского языка И.С. Ожегова обида трактуется как «несправедливо причиненное огорчение, оскорбление, а также вызванное этим чувством» [9].

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. Даль определяет понятие «обида» как чувство, вызванное всем, что оскорбляет, бесчестит и порицает, причиняет боль, убыток [5].

Д.В. Ольшанский считает, что в основе ощущения обиды лежит то, что называют словом «фрустрация» - обман, тщетное ожидание, расстройство, разрушение планов. Это особое психическое состояние, возникающее в те моменты, когда сформированная, «стимулированная» у людей потребность не находит своего удовлетворения. Высокий уровень фрустрации, в свою очередь, приводит к дезорганизации деятельности и снижению ее эффективности. Частые фрустрации ведут к формированию и закреплению устойчивых отрицательных черт поведения, агрессивности, повышенной возбудимости [10]. Так может сформироваться особый тип личности – хронически фрустрированный, вечно недовольный, обиженный человек

Следует отметить, что переживание обиды не имеет врожденного характера. Она возникает позднее, по мере включения индивида в социальные отношения.

В отечественной психологии проблема обиды наиболее полно раскрывается в работах Ю.М. Орлова.

В своей книге «Восхождение к индивидуальности» автор пишет о механизме возникновения, протекания и «ослабления» обиды. Эмоция возникает из столкновения модели, которую человек «набрасывает» на реальность (на поведение другого), с реальным поведением другого. Притом необходимо, чтобы этот другой был значим (друг, родители, учитель). Каждая из этих категорий людей вызывает в нас некоторые ожидания того, как они должны вести себя в соответствии со своими ролями по отношению ко мне. В вышеуказанной модели Ю.М. Орлов выделяет три компонента [11]:

1) наши ожидания относительно поведения человека, ориентированного на нас; как он должен вести себя, если он является нашим близким. Представления об этом складываются в опыте общения.

2) поведение значимого человека, отклоняющееся от ожиданий ребенка в неблагоприятную сторону.

3) эмоциональная реакция, вызванная несоответствием наших ожиданий и поведением другого.

При воспроизведении обстоятельств обиды в своей памяти человек всегда может выделить эти три элемента, но остается открытым вопрос: почему люди все-таки обижаются. Причиной этого служит то, что люди отрицают право близких людей на самостоятельное действие, считают, что другой человек жестко запрограммирован нашими ожиданиями. Из стремления запрограммировать других, и происходит обида.

В свою очередь, стремление программировать поведение других и эмоциональная реакция на неудачу берет свое начало в детстве. Ребенок, обижаясь на родителей, программирует их поведение в соответствии со своими ожиданиями и наказывает их каждый раз за отклонение от этих ожиданий чувством вины. Эта вина побуждает к изменению поведения, и родители делают, то, что нужно ребенку. При взаимодействии двух людей обида одного часто дополняется чувством вины у другого. Поэтому устройство вины противоположно обиде. Люди носят в себе вину и обиду благодаря дару мышления. Непроизвольно, случайно возникающие мысли сами собой могут включать механизм активности, конструирующей вину в самых неподходящих ситуациях. Чем больше произвольности и спонтанности в мышлении, тем чаще вина всплывает в сознании, причиняя боль. Если другой не способен на переживание вины, обида становится бесполезной, нефункциональной [3].

Ю.М. Орлов делает вывод о том, что обида предусматривает выделение собственных ожиданий, понимание их происхождения, фиксацию информации о реальном поведении другого, восприятие рассогласования ожиданий и реальности. Тот, кто может это делать, познает сущность своей обиды [12].

Таким образом, обида трактуется через чувство, связанное с оценкой несправедливости во взаимоотношениях.

Вместе с тем, обида - это нормальное человеческое чувство. В повседневной жизни это чувство возникает, когда происходят события, незапланированные нами, что-то происходит неприятное нам. Вдруг что-то идет не так, как нам хотелось бы. Мы не знаем, как быть с этим, не готовы к такому повороту событий, хотим защититься от ситуации, от обстоятельств, и как защитная реакция возникает чувство обиды. Однако есть и другое понятие - обидчивость, то есть хроническое состояние обиды. От чего необходимо избавляться, так это от обидчивости как от качества характера.

Психологи говорят о том, что обидчивость - это проявление детского ЭГО-состояния. За всеми обидами всегда стоит наше эго, личность, которая во всем чувствует себя обделенной, проявляет недоверие к жизни, ожидает особого к себе отношения, не считаясь с реальностью окружающей жизни [7].

Обида - это состояние, присущее детскому возрасту, именно там оно зарождается, а потом сопровождает нас по жизни. Обида является характерным эмоциональным переживанием младшего школьника. Именно в этом возрасте детям приходится пройти все перипетии отношений, прежде всего со сверстниками. В ситуациях формального равенства сталкиваются дети с разной природной энергетикой, с разной культурой эмоционального и речевого общения, с разной волей. Столкновения эти приобретают выраженные экспрессивные формы [8].

Характер ребенка в этом возрасте только начинает складываться, поэтому импульсивность, недостаточное развитие волевых процессов, капризы, упрямство наблюдаются достаточно часто. С другой стороны, в связи с тем, что характер ребенка еще не сформирован, педагогическое воздействие будет наиболее эффективным [2].

Частые обиды, приводят к формированию такого свойства личности как обидчивость, которое разрушает личность человека, ведет к унынию и болезням. Эмоциональная нестабильность, вызванная обидой, расстраивает организм человека.

Но, несмотря на то, как реагирует конкретный человек эмоционально, последствия обиды одинаковы у всех. Они всегда носят разрушительный характер. На фоне переживания частых обид состояние безопасности человека становится более уязвимым, как на физическом, так и на психологическом уровне.

Безопасность личности рассматривается в виде целостной системы процессов, результатом протекания которых является соответствие потребностей, ценностей, возможностей субъекта отраженным характеристикам реальной действительности.

Индивид, находящийся в состоянии обиды, не осознает характер угрозы. Невозможность локализации источника обиды способствует появлению у человека внутреннего напряжения, дискомфорта, что приводит к угрозе безопасного существования человека.

В первую очередь поражается сердце. Это поражение может быть таким сильным, что может произойти инфаркт или инсульт. Поражаются кровеносные сосуды, резко повышается кровяное давление. Именно это и может быть причиной инсульта и последующей парализации. Вначале энергия обиды может вызвать симптом, похожий на острое пищевое отравление. Это происходит из-за резкого выброса желчи в желудок. Сильная обида может полностью парализовать мозг или блокировать его обширные участки. В зависимости от того, какой участок поражен, человек может оглохнуть, ослепнуть, лишиться речи. Сдвигается психика, возникают фобии и навязчивые идеи. Любая, даже мелкая, обида обостряет хронические заболевания [4].

Обида – это смесь агрессии, обращенной внутрь и вовне. Проблема в том, что агрессия может быть направленной как внутрь нас, так и на других людей. Если агрессия направлена наружу, имеют место скандал и драка. Но если агрессия направлена внутрь себя, вот здесь-то и появляется обида. При этом следует учесть, что чем больше агрессии будет направлено внутрь себя, тем сильнее будет обида. Как правило, агрессия направляется внутрь, потому, что в выражении вашего собеседника, вы услышали то, что вам не нравится в самом себе. Отсюда появляется обида, которая скорее идет не в сторону собеседника, а на самого себя, только за то, что кто-то заметил в вас определенные негативные черты, которые вы не можете или не хотите исправлять [1].

Одним из ярких проявлений обиды, направленной внутрь является суицид.

В Удмуртской республике, где медики добились снижения смертности от сердечно-сосудистых и онкологических заболеваний по сравнению со средними российскими показателями, на первый план выходит смертность от внешних причин, особенно суицида [6]. В Удмуртской Республике проживают представители трех крупных этносов - русские, татары и удмурты. Последние входят в состав финно-угорской этнической группы, насчитывающей по России более 3 млн. человек и являющейся лидером по частоте самоубийств. На своей исторической родине, по данным статистики, удмурты в 1,8 раза чаще, чем русские, и в два раза чаще, чем татары, прибегают к суициду. «Удмуртский суицид» имеет определенные особенности. Во-первых, большинство самоубийств в Удмуртии совершается не в городах, а в сельской местности. Во-вторых, отличительной чертой суицидных проявлений в Удмуртии является способ совершения самоубийства - повешение (74,8%). К нему чаще прибегают мужчины. Женщины предпочитают отравление. Но женщины-удмуртки разделяют «пристрастие» своих мужчин. Исследователь Георгий Шкляев в одной из своих работ говорит, что у удмуртов в старые времена практиковалось повешение на воротах обидчика. В случае невозможности разрешения спора мирным путем удмурт готов был убить себя в доме недруга, чтобы навлечь на него следствие [14].

Интересна гипотеза филологов Сергея Васильева и Виктора Шибанова. В книге «Под сенью Зэрпала» они рассматривают проблемы удмуртов как трудности вхождения в новую для них цивилизационную систему. Сегодня большая часть удмуртов живет в сельской местности, христианство за два века не дало

достаточно глубоких корней, поэтому рядом с ним соседствуют остатки язычества, сознание мифологизировано. На этих основаниях некоторые ученые делают вывод о том, что суицид у удмуртов носит характер, весьма близкий к культурному обычаю, и не исключено, что он является традиционным для удмуртского этноса [15].

По Зигмунду Фрейду, в основе суицидного акта лежит подавленная агрессивность. Своеобразную обиду на весь мир, которую в силу различных обстоятельств человек не может развернуть вовне, он трансформирует в агрессию, направленную на самого себя [13]. По мнению философа и психолога Эриха Фромма, эта деструктивная сила возникает из-за невозможности человека осуществить свой собственный жизненный проект.

Таким образом, в основе любой обиды лежит скрытый комплекс неполноценности. Мы сомневаемся в себе и своих способностях управлять своей жизнью, умении самостоятельно достигать желаемого. Поэтому надеемся, что кто-то сделает это за нас. Когда этого не происходит, обижаемся на него, как на не оправдавшего наши ожидания. Мы не оставляем ему права на ошибку, веря в его могущество и полагая, что только его нежелание послужило причиной того, что он не выполнил того, что мы хотели. Обижаясь, мы автоматически делегируем ответственность за свою жизнь другому человеку, наделяя его властью влиять на наше настроение и самочувствие, делать нас счастливыми или несчастными. Мы тем самым не оставляем себе свободы выбора. Поэтому первый шаг на пути избавления от обид - это принятие на себя ответственности за свою жизнь.

Обида предусматривает выделение собственных ожиданий, понимание их происхождения, фиксацию информации о реальном поведении другого, восприятие рассогласования ожиданий и реальности. Тот, кто может это делать, познает сущность своей обиды, тем самым, обеспечивая состояние безопасности своей личности, состояние внутреннего благополучия, а также способность преодолевать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия, обеспечивая тем самым для себя устойчивое развитие.

Список литературы

1. Балакирев В.П. Отрицательные переживания у детей// Журнал практического психолога. - 1996.- №1.- С. 6-23.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.-464 с.
3. Василук Ф.Е. Психология переживаний: анализ преодоления критических ситуаций. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.
2. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М., 1976.- 143 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. - Спб., 1863-1866.
4. Лазебник А.И., Сунцов А.А., Башкирова Г.А. Современная суицидная ситуация в г. Ижевске и ее прогнозирование // Психическое здоровье населения России. Москва - Ижевск, 1994. - С. 120 - 122.
5. Левитов Н.Д. О психологических состояниях человека. - М., 1964. - 320с.
6. Новикова О.Д. Феноменология переживания обиды и стратегия прощения у младших школьников. <http://psi.lib.ru/detsad/sbor/fobida.htm>
7. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. М.: Русский язык, 1988. - 750 с.
8. Ольшанский Д. В. Обида // Диалог, 1991. №7. - С. 11-13.
9. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1991. - 287 с.

10. Орлов Ю.М. Кто выбирает обиду? // Семья и школа, 1994.-№6.- С.12-13.
11. Фрейд З. Психология бессознательного. - М.: «Просвещение», 1989. – 448 с.
12. Шкляев Г.К. Традиции и новации в межэтническом поведении удмуртов // Традиционное поведение и общение удмуртов. Ижевск, 1992. - 93 с.
13. Шкляев Г.К. Некоторые черты этнической психологии удмуртов // Удмурты: Историко-этнографические очерки. Ижевск, 1993. - С. 370 - 383.

Булычева М.В., Студитских В.В.
Удмуртский государственный университет

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Среди наиболее актуальных проблем, возникающих в практической деятельности человека, особое место занимают проблемы, связанные с психическими состояниями. В ряду различных психических состояний, являющихся предметом научного исследования, наибольшее внимание уделяется состоянию, обозначаемому как «беспокойство», «тревога».

Впервые выделил и акцентировал состояние беспокойства, тревоги З. Фрейд. Он охарактеризовал данное состояние как эмоциональное, включающее в себя переживание ожидания и неопределенности, чувство беспомощности. Л. И. Божович, определила тревогу, как осознаваемую, имевшую место в прошлом опыте, интенсивную болезнь или предвиденье болезни. В отличие от Л.И.Божович, Н.Д. Левитов, дает следующее определение: «Тревога – это психическое состояние, которое вызывается возможными или вероятными неприятностями, неожиданностью, изменениями в привычной обстановке, деятельности, задержкой приятного, желательного, и выражается в специфических переживаниях (опасения, волнения, нарушения покоя и др.) и реакциях».

Свои определения понятию “тревога” давали Астапов В.М., Лазарус Р., Прихожан А.М., Спилбергер Ч.Д., Фрейд З., Мартене Р. и другие. Однако чаще всего тревогу рассматривают как негативное состояние, связывая ее с переживаниями стресса. «Страх – это эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности» (Словарь практического психолога). Тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грядущей опасности, является выражением неудовлетворения значимых потребностей человека. Следовательно, тревожность – это черта личности, готовность к страху. Это состояние целесообразного подготовленного повышения внимания сенсорного и моторного напряжения в ситуации возможной опасности, обеспечивающее соответствующую реакцию на страх.

В последние годы решение проблемы тревожности у первоклассников относится к числу острых и актуальных задач. Поступление ребенка в школу связано с возникновением важнейшего личностного новообразования - внутренней позиции школьника. Внутренняя позиция - это тот мотивационный центр, который обеспечивает направленность ребенка на учебу, его эмоционально-положительное отношение к школе, стремление соответствовать образу хорошего ученика.

В тех случаях, когда важнейшие потребности ребенка, отражающие его внутреннюю позицию школьника, не удовлетворены, он может переживать устойчивое эмоциональное неблагополучие: постоянное ожидание неуспеха в школе, плохого отношения к себе со стороны педагогов и одноклассников, боязнь школы, нежелание посещать ее. Существует даже термин "школьная фобия", что подразумевает навязчиво преследующих некоторых детей страх перед посещением школы. Как правило, не испытывают страха перед посещением школы уверенные в себе, любимые, активные и любознательные дети, стремящиеся самостоятельно справиться с проблемами обучения и наладить отношения со сверстниками. Помимо боязни идти в школу, нередко возникает страх опросов. В основе этого страха лежит боязнь сделать ошибку, совершить глупость, оконфузиться, быть осмеянным. Как правило, бояться отвечать на вопросы тревожные, боязливые дети. Больше всего бояться отвечать у доски. Именно у доски в полной мере проявляется беззащитность некоторых детей, их незащищенность: на обращенный к ним вопрос боязнь проявлений физической агрессии с их стороны. Особенно это характерно для эмоционально чувствительных, часто болеющих и ослабленных мальчиков и особенно для тех для них, кто перешел в другую школу, где уже произошло "распределение сил" внутри класса.

Часто тревожность усиливается под влиянием переутомления. К сожалению, режим школьной жизни, структура учебного года сами по себе способствуют переутомлению, особенно физически ослабленных или эмоционально неустойчивых детей. К тому же в разные возрастные периоды наиболее значимым для школьников оказывается отношение разных людей. Младшие школьники, особенно первоклассники, в первую очередь стремятся к симпатии учителей, ради этого они готовы учиться отлично.

Уровень тревожности младших школьников очень сильно зависит от того, насколько гармонично удастся сочетать в своем сознании требования двух чрезвычайно значимых для них общностей, членами которых вдруг оказываются одновременно: семьи (к ее требованиям уже давно привыкли) и школы (установленные ею требования не очень известны, но очень важны). Если семья выпускает их "в свет", а школа принимает их такими, каковы они есть, то эмоциональных проблем не возникает.

Внутренняя задача, которая стоит перед эмоционально неустойчивым ребенком: в море тревоги найти островок психологической безопасности и постараться как можно лучше его укрепить, закрыть со всех сторон от бушующих волн окружающего мира.

Ближе к 7 и особенно к 8 годам при большом количестве неразрешимых и идущих из более раннего возраста страхов можно уже говорить о развитии тревожности как определенном эмоциональном настрое с преобладанием чувства беспокойства и боязни сделать что-либо не то, не так, опоздать, не соответствовать общепринятым требованиям и нормам. Многие из так называемых детских страхов представляют собой скрытую тревогу. Потому снятие одного страха может привести к появлению другого: устранение объекта не ведет за собой устранения причины тревоги. Школьные страхи не только лишают ребёнка психологического комфорта, радости учения, но и способствуют развитию детских неврозов. Первоклассники, которые по разным причинам не могут справиться с учебной нагрузкой, со временем попадают в разряд неуспевающих, что в свою очередь, приводит как к неврозам, так и к школобоязни.

Тревожные дети очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, например рисования, в которой испытывают затруднения.

Факторы, влияющие на возникновение страхов (по А.И.Захарову):

- наличие страхов у родителей, главным образом у матери;
- тревожность в отношении с ребенком, избыточное предохранение его от опасности и изоляция от общения его со сверстниками;
- излишне ранняя рационализация чувств ребенка, обусловленная чрезмерной принципиальностью родителей или их эмоциональным неприятием детей;
- большое количество запретов со стороны родителя того же пола или полное предоставление свободы ребенку родителем другого пола, а также многочисленные нереализуемые угрозы всех взрослых в семье;
- отсутствие возможности для ролевой идентификации с родителем того же пола, преимущественно у мальчиков, создающее проблемы в общении со сверстниками и неуверенность в себе;
- конфликтные отношения между родителями в семье;
- психические травмы типа испуга, обостряющие возрастную чувствительность детей к тем или иным страхам;
- психическое заражение страхами в процессе общения со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, страхи меняют поведение, формируют ожидания, отражаются на характере. Эмоционально неблагополучный ребенок в зависимости от психической структуры личности, жизненного опыта, взаимоотношений с родителями и сверстниками может испытывать как тревогу, так и страх. К сожалению, исследованию детской тревожности уделяется недостаточно внимания. Социальная позиция школьника, налагающая на него чувство ответственности, долга, обязанности, может спровоцировать появление страха «быть не тем», тревожности. Все это включает актуальность данной темы.

Состояние психологического комфорта несет с собой чувство удовлетворения собственной деятельностью, положительные мотивы к ее продолжению, что, в свою очередь, ведет к индивидуальному росту каждой личности.

Васюра С.А.
Удмуртский государственный университет

КОММУНИКАТИВНАЯ АКТИВНОСТЬ В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ В СВЕТЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Быстро меняющиеся условия существования и функционирования человека, развитие коммуникаций и информационных технологий расширяют сферу его возможностей и выбора, приводят к усилению внимания к феномену активности. Актуальность проблемы коммуникативной активности обусловлена, с одной стороны, напряженностью и высокой динамичностью жизни, интенсификацией коммуникаций и развитием Интернет-общения, с другой – все чаще возникающим несоответствием реального общения коммуникативным потребностям и возможностям человека, существующей угрозой психологической безопасности личности.

Коммуникативная активность рассматривается нами как свойство интегральной индивидуальности человека, определяющее меру взаимодействия с другими людьми – партнерами по общению, исходящего от него, по его собственной инициативе. Коммуникативная активность имеет разные проявления,

она осуществляется не только непосредственно («лицом к лицу»), но и посредством Интернета («в киберпространстве»). Как отмечают А.А. Калмаков, Л.А. Коханова, коммуникативная активность в Интернет-среде имеет следующие психологические особенности: анонимность, добровольность и желательность контактов, стремление к нетипичному, ненормативному поведению. Об анонимности свидетельствует тот факт, что субъекты коммуникативной активности скрывают истинные сведения о себе и презентуют ложные, что обуславливает снижение психологического и социального риска и приводит к аффективной раскрепощенности. Анонимность может способствовать расширению психологического опыта личности, развитию социальной компетентности. Участники Интернет-общения могут добровольно завязать контакты и выйти из них, прервав их в любой момент. Кроме того, они могут презентировать себя с иной стороны, чем в условиях реальной социальной жизни, проигрывать те ситуации, в которых нарушаются нормы социального поведения.

Исследователями по-разному оцениваются психологические и социальные последствия применения Интернета для удовлетворения коммуникативных потребностей и реализации коммуникативной активности личности. С одной стороны, имеет место положительная и даже, как отмечает А.Е. Войскунский, «преувеличенно восторженная оценка» для психического здоровья многих категорий пользователей – переживших психологическую травму, инвалидов, одиноких людей. Положительно оценивается исследователями компактность коммуникативного хронотопа при общении в реальном времени. С другой стороны, возникает проблема психологической безопасности личности в связи с угрозой эмоциональному и моральному благополучию, благополучию на уровне личностной целостности и др. Следует отметить, что психологическая безопасность в самом общем смысле рассматривается как обеспечение психологических условий для личности психологической защиты от психологического воздействия (манипуляции, давление, нарушение целостности личности). Кроме того, психологическая безопасность – это создание условий для сохранения гомеостатического баланса всех сфер жизнедеятельности человека (Ю.С. Шведчикова, 2009). К отрицательным последствиям повышенной коммуникативной активности в Интернет-среде относят, в частности, сужение реальных социальных связей, сокращение внутрисемейного общения, одиночество. Такая интенсивная коммуникативная активность в виртуальном пространстве не оставляет времени на реальное общение и другие виды деятельности. Таким образом, в настоящее время данные психологов и представителей других наук, занимающихся этой проблемой, позволяют констатировать неоднозначность последствий повышенной коммуникативной активности личности в Интернет-среде.

Список литературы

1. Войскунский А.Е. Психологические аспекты деятельности человека в Интернет-среде// 2-я Российская конференция по экологической психологии. М.: Экопсицентр РОСС, 2000. С.240-245.
2. Калмыков А.А., Коханова Л.А. Интернет-журналистика. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005.
3. Шведчикова Ю.С. Об одном возможном подходе к исследованию психологической безопасности// Вестник Пермского государственного педагогического университета. Серия 1. Психология. 2009, № 1-2. С.60-66.

РАННЯЯ ДИАГНОСТИКА ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Профилактика аддиктивного поведения является одним из значимых направлений социальной работы с молодежью. Общеизвестным является мнение о том, что именно молодежь составляет группу риска в отношении формирования различных видов зависимого поведения. Так, по данным Федеральной службы Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков средний возраст приобщения к употреблению наркотических средств – 15-17 лет, большинство наркозависимых с установленным диагнозом – это молодые люди 15-30 лет. Алкоголизм также начинает свое развитие, как правило, из подростковой или юношеской компании, в которой употребление спиртных напитков становится основной формой проведения свободного времени. Многие виды нехимических зависимостей, например, Интернет-аддикции, игровые аддикции в большинстве случаев развиваются в молодом возрасте. Поэтому именно молодежь является той социально-демографической группой, на которую должны быть направлены активные меры по профилактике зависимостей.

На современном этапе аддиктивное поведение рассматривается как один из видов девиантного поведения. А.В. Гоголева дает следующее определение: аддиктивное поведение (от англ. addiction - пагубная привычка, порочная склонность) - одна из форм отклоняющегося, девиантного, поведения с формированием стремления к уходу от реальности. Такой уход осуществляется путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых психоактивных веществ или фиксации внимания на определенном виде деятельности.

Выделяют различные виды аддикций или механизмов формирования аддиктивного поведения. В современных источниках встречаются описания наиболее распространенных аддикций, к которым А.Ю. Егоров относит следующие:

- химическая зависимость (потребность человека на психическом и/или физиологическом уровне в каком-либо веществе);
- пищевые аддикции (аддикция к еде, или гиперфагия; аддикция к голоданию);
- гемблинг (лудомания или игровая зависимость – патологическая склонность к азартным играм, в том числе, компьютерным);
- любовные аддикции (фиксация на отношениях с одним человеком);
- сексуальные аддикции (садизм, мазохизм и другие патологические нарушения поведения в области межполового взаимодействия);
- работоголизм или трудоголизм (уход от реальности посредством изменения своего психического состояния фиксацией на работе);
- Интернет-зависимость (патологическое использование Интернет для решения задач во всех сферах жизни: удовлетворение сексуальных, игровых, коммуникативных и других потребностей);
- спортивные аддикции (зависимость от физических упражнений) и другие (Егоров А.Ю., 2005).

Наиболее часто встречается деление всех аддикций на химические и нехимические. К химическим относятся, в первую очередь, наркомания, алкоголизм, табакокурение. Нехимические аддикции связаны с полным погружением человека в какую-либо деятельность или отношения, которые

позволяют ему изменять собственное психическое состояние. Можно уверенно утверждать, что проблема химических аддикций изучена на сегодняшний день гораздо глубже, тогда как нехимические аддикции все еще исследуются эпизодически. Это связано с тем, что факт такой аддикции часто трудно продиагностировать, она долгое время находится в зоне или на пороге социальной нормы. И, кроме того, некоторые из нехимических аддикций очень молоды. Например, об Интернет-зависимости говорят с 90-х гг. XX века, тогда как проблемы алкоголизма и наркомании сопровождают историю развития человечества с самых древних времен.

Вопросы ранней диагностики аддиктивного поведения крайне важны в связи с тем, что эффективность разрешения проблемы практически напрямую зависит от того, на каком этапе она выявлена. Довольно часто ближайшее окружение человека, погружающегося в зависимое поведение, интуитивно ощущает, что происходит что-то непривычное, тревожное, выходящее за рамки нормы, но осознать причины этого не может, пока ситуация не станет критичной. Поэтому специалисты, работающие с молодежью, должны быть глубоко осведомлены в этой области и ориентированы на раннее выявление проблем молодого человека с признаками зависимого поведения.

В целях ранней социальной диагностики необходимо знание признаков, характерных для различных аддикций. К таким признакам относятся внешний вид и/или поведение молодого человека. Ранняя диагностика аддиктивного поведения осуществляется, как правило, в образовательных учреждениях. Молодые люди на разных возрастных «отрезках» могут быть включены в образовательную среду школы, учреждения среднего или высшего профессионального образования. Кроме того, некоторые группы молодых людей участвуют в деятельности молодежных учреждений различных типов.

Технология социальной диагностики аддиктивного поведения может быть охарактеризована как последовательность нескольких этапов.

Первый этап – неспецифическое наблюдение, то есть общий контроль за поведением, общением, деятельностью молодых людей. На этом этапе не ставятся прямые задачи выявления молодых людей, вовлеченных в химическую или нехимическую аддикцию. Скорее перед взрослыми, включенными во взаимодействие с молодежью, стоит цель своевременно заметить первые признаки дезадаптации, связанные с погружением в зависимость, понять тревожный характер слабых поведенческих сигналов.

Общими характеристиками молодого человека с развивающейся аддикцией являются:

- нарастающая скрытность;
- сбои в привычном режиме дня (несвойственная ранее молодому человеку сонливость или бессонница);
- первые симптомы разрушения социальности молодого человека – разрыв связей с друзьями, потеря интереса к любимым занятиям;
- возрастание финансовых запросов на цели, которые не всегда ясны или кажутся странными;
- появление нового круга друзей, содержание общения с которыми усиленно скрывается;
- резкие беспричинные перепады настроения;
- лживость и др.

Важно учитывать ряд требований, которые уже на этом этапе позволят специалисту прийти к верным заключениям:

- непредвзятость: нельзя допустить появление подозрений, основанных на личной антипатии или негативном общественном мнении («социальных ярлыках»);

- длительность: лучше перепроверить складывающиеся впечатления, понаблюдав за молодым человеком на протяжении некоторого времени;

- неразрывность: недопустимо делать выводы из одного факта, который не находит дальнейшего подтверждения в поведении человека и может быть объяснен другими причинами;

- позитивная ориентированность: не стоит специально искать аддиктивных признаков там, где внешний вид или поведение молодого человека обуславливается плохим самочувствием, болезнью, утомленностью.

В целом, специалист, работающий с молодежью должен найти трудный баланс между профессиональной бдительностью и «охотой на ведьм», склонностью везде и во всем видеть признаки зависимости. Повторяющиеся сигналы, постоянное наличие негативных сигналов в поведении должны привести к установлению специального контроля над молодым человеком.

Второй этап – специфическое наблюдение или целенаправленный контроль - ориентирован на получение более точных сведений об употреблении молодым человеком психоактивных веществ или о его погружении в нехимические зависимости. На этом этапе наблюдение фокусируется на конкретном молодом человеке или группе ребят, в поведении которых проявляется негативная симптоматика. Центральной задачей этого этапа является уточнение причин дезадаптации и, в случае, если они действительно связаны с формированием аддиктивного поведения, то определение вида и механизма зависимости.

Наблюдение на этом этапе – это уже не привычный контекст профессиональной деятельности, это метод диагностики, к которому предъявляется ряд требований.

Под наблюдением понимается целеустремленное и планомерное восприятие объекта наблюдения с последующей систематизацией фактов и осуществлением выводов. Наблюдение как метод диагностики включает два взаимосвязанных компонента: перцептивный и эмпатийный. Перцептивный компонент позволяет адекватно и своевременно воспринять внешние проявления неблагополучия у молодого человека. Эмпатийный – интерпретировать их, основываясь на со-чувствии, со-переживании, со-причастности к его внутреннему миру.

Требования к наблюдению в процессе социальной диагностики аддиктивного поведения:

- наблюдение должно иметь конкретную цель. Чем точнее поставлена цель и задачи наблюдения, тем легче фиксировать результаты и делать достоверные выводы. В нашем случае цель может быть сформулирована следующим образом: выявить наличие признаков, характерных для аддиктивного поведения, и определить вид аддикции, развивающийся у молодого человека;

- наблюдение должно проходить по заранее выработанному плану. Если речь идет о поведении и внешнем виде наблюдаемого, то требуется заранее составить вопросник — что конкретно нас интересует. Результаты подробно фиксируются;

- количество исследуемых признаков должно быть ограниченным, но принципиальным в симптоматике аддиктивного поведения. Чем точнее и детальнее сформулированы признаки и чем вернее специалист их понимает, тем большую ценность имеют получаемые сведения;

- наблюдение должно осуществляться в естественных условиях, не должно вызывать настороженности и страха у молодого человека;

- важно исключить тенденциозность наблюдателя, который только ищет подтверждения уже сложившейся точке зрения о наличии зависимости.

Химическим аддикциям гораздо более свойственны специфические физиологические проявления, тогда как нехимические аддикции (игромания, шопоголизм, спортивные аддикции, аддикции отношений и другие), имея социальную природу, часто обладают схожими признаками, которые выражаются в поведенческой сфере. Важно отметить, что все эти признаки являются косвенным свидетельством аддикции, и, следовательно, их фиксация окружающими людьми или специалистом не позволяет поставить «диагноз», она может привести только к более пристальному вниманию к человеку.

Третий этап – проверка и уточнение социального диагноза.

В содержании этапа можно выделить три основных направления деятельности:

- работа с коллегами, использование метода независимой экспертизы при анализе проблемной ситуации;

- работа с молодым человеком, проявляющим признаки аддиктивного поведения;

- работа с социальным окружением молодого человека, в том числе родственниками, друзьями и др.

В двух последних направлениях работы ведущими методами социальной диагностики являются диагностическая беседа и тестовые методики.

Привлечение других специалистов к выявлению проблем аддиктивного поведения преследует цель расширения имеющихся данных о жизненной ситуации молодого человека, исключения вероятности субъективной интерпретации сведений.

Работа с коллегами строится по следующему алгоритму:

- характеристика проблемы в рамках рабочего совещания (методического семинара);

- освещение использованных методов диагностики, полученных результатов;

- знакомство коллег с конкретными диагностическими методиками, бланками, правилами работы с ними;

- информирование коллег, которые не сталкивались с проблемой аддиктивного поведения, о физиологических и поведенческих признаках его развития;

- определение требований к диагностическим процедурам (в первую очередь – к наблюдению);

- сбор, анализ, интерпретация данных, полученных от других специалистов.

Несмотря на то, что описание предыдущих этапов довольно обстоятельно и продолжительно, в практической деятельности, комплекс первоначальных диагностических процедур должен реализовываться оперативно и своевременно. Наблюдение не может продолжаться месяцами, так как существует вероятность довольно быстрого и негативного развития аддиктивного поведения, как, например, в случае с наркоманией.

В случае если специалисты едины во мнении о наличии в поведении молодого человека признаков употребления психоактивных веществ или развития нехимических форм зависимостей, начинается индивидуальная работа с ним и его окружением.

Одним из методов социальной диагностики на этом этапе является индивидуальная диагностическая беседа, которая понимается как способ

изучения личности молодого человека в процессе непосредственного общения с ним с целью выяснения круга вопросов, недоступных наблюдению.

Основные правила проведения такой беседы:

- по возможности установить необходимый эмоциональный контакт с собеседником, устранить в своем поведении все, что может вызвать у него настороженность, неискренность;

- наметить для разговора несколько тем (наряду с главной могут быть и предваряющие темы или темы, косвенно связанные с целью беседы);

- стараться, чтобы беседа не носила одностороннего характера, при котором собеседник вынужден лишь отвечать на вопросы специалиста;

- избегать непонятных вопросов, вопросов, сформулированных в слишком общей форме, так как это вызовет шаблонный ответ, пространных вопросов, а также вопросов, ставящих собеседника в неловкое положение;

- вести беседу в спокойном тоне, особенно если молодой человек проявляет склонность к экзальтированным или безапелляционным высказываниям.

В отношении диагностической беседы, нацеленной на выявление признаков зависимостей, нужно сформулировать особые требования:

- специалист должен избегать обвинений, подозрений, стремления «вывести на чистую воду»;

- необходимо учитывать феномен аддиктивной анозогнозии (отрицания проблемы), которая свойственна многим молодым людям, страдающим различными зависимостями;

- косвенные вопросы предпочтительней, чем прямые;

- беседа кроме диагностических целей, должна решать задачи осознания самим молодым человеком комплекса сформировавшихся проблем.

Содержание диагностической беседы с молодым человеком может включать в себя следующие вопросы:

- вопросы, касающиеся режима дня, основных занятий, интересов, способов организации досуга;

- вопросы о семье и друзьях (насколько тесны взаимоотношения, много ли времени проводят вместе, чем занимаются и др.);

- оценка волевой регуляции поведения (бывают ли трудности, как они преодолеваются; как ведет себя, если что-то не получается; все ли доводит до конца; считает ли себя организованным, целеустремленным и др.);

- оценка эмоционального фона (какое настроение чаще бывает; легко ли расстраивается, огорчается; что чаще огорчает; быстро ли настроение нормализуется; долго ли переживает; возникают ли чувства тоски, страха, одиночества, подавленности, вины; как часто эти чувства появляются, что ощущает, когда они возникают);

- оценка характера (доволен ли характером; какие черты (не) нравятся; что нравится окружающим; пытается ли что-либо исправить и т.д.);

- взаимоотношения со взрослыми (есть ли тесные взаимоотношения, дружба; если ли конфликты, сложности, с чем они связаны)

- состояние здоровья в данный момент.

Такой комплекс вопросов можно назвать базовым. Профессиональная интуиция позволит расширить круг обсуждаемых аспектов жизни в той сфере, где интенсивнее проявятся негативные признаки.

Такие диагностические беседы могут проводиться с окружением молодого человека. В этом случае особенно важен профессиональный такт и стремление соблюдать этические требования. С некоторыми людьми из окружения молодого человека, склонного к аддикциям, можно говорить довольно прямо, излагая

сущность проблемы и надеясь на понимание. Это могут быть, например, родители, особенно когда речь идет о несовершеннолетнем. Тогда как с друзьями (одноклассниками, однокурсниками) такой прямой разговор нежелателен, собирать информацию нужно с помощью косвенных вопросов.

Беседу могут дополнять психолого-педагогические методы диагностики. К ним относятся специальные методики, например, методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) (А.Н.Орел) или методики, позволяющие продиагностировать отдельные личностные характеристики, которые являются причиной аддиктивного поведения или формируются в результате зависимости (уровень социализированности, адаптированности, тревожности, эмоциональной депривации и др.)

Совокупность диагностических процедур, комплексно реализованных в соответствии с предложенной этапностью, позволит сформировать объективную картину личностной и жизненной ситуации молодого человека, определить степень опасности развития аддиктивного поведения.

Заключительный этап социальной диагностики реализуется только в отношении наркозависимости. Он находится на грани медицинской диагностики, осуществляется с помощью врача и с разрешения законных представителей несовершеннолетнего или с согласия совершеннолетнего молодого человека. Это диагностика употребления наркотических веществ с помощью экспресс-тестов.

Определение проблемы, постановка «социального диагноза» открывает возможности профессиональной помощи молодому человеку. Основной задачей специалиста по социальной работе становится установление связи между молодым человеком, нуждающимся в помощи, и профессионалом – наркологом, психологом и другими.

Губина С.Т.

Глазовский государственный педагогический институт

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Высокие современные требования, предъявляемые к качеству деятельности педагога как профессионала, его компетентности, обуславливают необходимость реформирования высшего педагогического образования в направлении формирования стресс-толерантности и информационно-познавательных компетенций специалиста [1]. Это обеспечивает основу для разработки образовательных стратегий, направленных на личностный рост студентов педагогического вуза в определении значимости своих информационных потребностей и интересов, критериев предпочтительности каналов получения субъективно-значимой информации [4]. Понятие информационной культуры личности имеет для психологической и педагогической науки фундаментальное значение, которое базируется на универсальных законах перцептивного развёртывания в системе «человек – среда». Где, с одной стороны, постулируются имеющиеся когнитивные структуры субъекта (конструкты, схемы, паттерны), а с другой стороны, происходит вычленение необходимой информации из среды. Отсюда, информационная культура личности представляется как функциональное образование (альтернатива морфологичности), где отношения между всеми составляющими многозначны (альтернатива однозначности и линейности).

С точки зрения теории коммуникации, *средой* называют пространства, в которых физические объекты объединены в цифровую систему информации, опосредствующую их использование человеком. Условием современного мира является то, что скорость развития информационных и коммуникационных технологий опережает естественный ритм когнитивного развития человека. В итоге человек подвергается информационному стрессу или «белому шуму». Например, программисты являются специалистами группы риска формирования психического выгорания, несмотря на то, что данный синдром свойственен профессионалам, работающим в системе отношений «человек – человек» [2]. Это объясняется тем, что информация как потенциальная величина становится реальным «продуктом», только тогда, когда трансформируется, расшифровывается получателем, то есть воспринимается. В противном случае, «внешнее» доведение информации является неэффективным и с точки зрения феноменологии восприятия, представляет собой процесс сознательного регистрирования факта внешнего воздействия, который активизирует защитные механизмы организма [3].

Таким образом, актуальным является поиск методов и средств диагностики и коррекции, обеспечивающих психическое здоровье и сохранность личности человека, находящегося в ситуации средового информационного воздействия. Так как при акцентировании внимания на психологической природе работы когнитивных механизмов сознания, а именно на анализе быстротечных перцептивных актов, операциональном составе процесса приема и переработки чувственной информации, открываются возможности не только для формирования информационной культуры личности, но и на создание условий самосовершенствования и саморазвития будущих педагогов. Где, информационная культура может рассматриваться как составляющая психологической безопасности личности, которая представляет собой совокупность критериев, выражающихся успешной учебной деятельностью студентов, социальной защищённостью в информационном обществе и оптимальным удовлетворением индивидуальных информационных потребностей. Проблемой представляется структурирование объяснительных механизмов мотивации субъективного запроса на ту или иную информацию с помощью анализа её воспринимаемого субъектом *качества*. Это даёт возможность оценить приоритеты человека, а именно какое качество информации является для него наиболее значимым с учётом ценностно-смысловой сферы личности. Проблема исследования обозначена ещё и тем, что сложности в удовлетворении информационных потребностей молодёжи связаны не с затрудненным доступом к информации, а с отсутствием знаний своих субъективных запросов в личностно-значимой информации, несформированности навыков информационного поиска (выработки способности к самому процессу кодирования/декодирования, то есть, превращения сигнала в значимый смысл) [6]. Отсутствие понимания своих субъективных потребностей приводит к своеобразной «всеядности» на фоне открытого доступа к информации в расширенной среде интернет. Объяснительные механизмы данного явления представлены в традиционных теоретико-методологических школах науки следующим образом: человеком движут скрытые глубинные мотивы, зачастую маскирующие подлинную основу поступков. Информационная некомпетентность проявляется через особенности личности, которые продиктованы привычками, установками, основанными на систематической модификации поведения при повторении одинаковой ситуации. Часто, в основе приоритетности выбора информации выступает акцентирование внимания на стимулах, включающих внешнеорганизованную мотивацию, которая может быть актуализирована с помощью рекламы.

Трудность изучения сформированности информационной культуры личности связана с интерактивной (продуктивной) природой информации. Об информации можно окончательно судить, только после того, как акт кодирования (декодирования) сигналов завершён. На участке между «входом – выходом» сенсорно-перцептивной системы субъекта совершается ряд промежуточных преобразований информации, которые сопряжены с эмоциональными реакциями. В итоге, получение новой информации связано с организацией в рамках направляющей схемы восприятия – познавательной активности субъекта, имеющей эмоциональную и ценностную основу. Данный процесс обладает временной протяжённостью и завершённостью. Феноменологический подход в психологии восприятия предлагает объяснительный механизм значения эмоций для получения и переработки информации следующим образом. Актуально значимые содержания всегда сопровождаются высоко аффективными эмоциональными реакциями инсайтного качества, так как логика процесса получения субъектом *новой* информации имеет не линейную, а скачкообразную (трансформационную) траекторию. Информация, представленная в знаковой форме и имеющая дискретный характер, переводится в чувственную (континуально-процессуальную) форму. Рассуждая феноменологически, человек осознаёт новое *знание* за счёт нелинейных трансформаций (рефлексии) «старых», имеющихся в его памяти, содержаний. Отсюда, если изначально хорошо обученный профессионал применяет только теоретическое (линейное) мышление в своей деятельности, то он выполняет автоматические (операциональные) действия с различной скоростью, подобно машине, что составляет зону риска профессионального выгорания.

Исходя из выше сказанного, можно предположить, что изучение «срезов» (промежуточных результатов) перцептивной динамики переработки субъектом информации возможно на основе анализа эмоционального состояния субъекта, что предоставляет возможность:

- проследить процесс преобразования предшествующей когнитивной схемы восприятия в последующую – новую;
- проанализировать развёртывание эмоционально-ценностных единиц в сознании субъекта;
- определить степень сформированности информационной культуры личности в развитии и проследить специфику и «траекторию» её направленности.

В лаборатории психодиагностики и Психологическом Центре «Зеркало» при кафедре психологии Глазовского государственного педагогического института им. В.Г.Короленко осуществляется исследовательская работа, направленная на разработку и структурирование содержания комплекса измерений и обозначения алгоритмов и процедур, изучающих формирование информационной культуры личности студентов различных специальностей. Методологическая основа исследований представляется через синтезирование и адаптирование методов и подходов из различных областей научных знаний. Где вспомогательный диагностический и психотехнический инструментарий выступает на ведущем месте для определения (анализа) особенностей субъектов образовательной деятельности с учётом репрезентативности групп субъектов и особенности воздействия образовательной среды. Это обеспечивает его (инструментария) содержательную и конструктивную валидность. Такой подход является актуальным, так как при разработке инструментов измерения в гуманитарных науках существуют риски потери неучтённых связей и получаемые результаты могут выступать следствием «навязывания» испытуемому незначимой для данной ситуации схемы действий [5].

Применяемыми методами лабораторных исследования выступают: система качественных и количественных методов, лабораторный (психофизический) и естественный эксперименты; методы наблюдения, интервью, видеорегистрации; статистические методы: корреляционный метод, факторный анализ и др. Качественный анализ: контент-анализ, метод системного анализа вербализаций, метод построения семантических шкал оценки эмоциональных состояний в ситуации обработки информации и др.

В лаборатории осуществляется работа по ряду научных проблем в контексте изучения информационной культуры личности в условиях образовательной среды:

- *когнитивные и эмоциональные составляющие личности в процессе восприятия и обработки информации* (выявление психофизиологических показателей субъективных оценок качества воспринимаемой информации);
- *эффективная коммуникация в условиях информационно-образовательной среды* (работка психологических технологий передачи знаний и компетенций в системе отношений «адресат – адресант»);
- *индивидуальное когнитивное моделирование образа событий* (исследование индивидуальных когнитивно-содержательных составляющих восприятия, разработка стратегий трансформации когнитивных конструктов сознания «эффективного видения событий» с использованием информационно-коммуникационных технологий и др.);
- *адаптивность как средовая характеристика диагностического и психотехнического инструментария* (разработка инструментов измерений с учётом репрезентативности групп субъектов и особенности воздействия образовательной среды).

Список литературы

1. Баранов А.А. Стресс-толерантность педагога: теория и практика. – М.: АСТ; Ижевск: Изд. Дом Удмуртский университет, 2002.
2. Губина С.Т., Чиговская-Назарова Я.А. Основы эффективной речевой коммуникации и убеждающего общения: учебное пособие. – Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т, 2012. – 88с.
3. Губина С.Т. Техники малого разговора и регуляции эмоционального напряжения // Вестник Балтийской педагогической академии. Вып. – 105 – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 137-143.
4. Люкин В.В. Общество и практическая психология // Практическая психология в образовательной и производственной сфере: единство и многообразие подходов и методов: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Глазов. гос. пед. ин-т. – Глазов, 2011. – С. 3-7.
5. Мирошниченко А.А. Лаборатория педагогической квалиметрии: задачи инструментального измерения // Педагогическая квалиметрия: материалы семинара.- Глазов: Глазов. пед. ин-т, 2010. – С. 5-14.
6. Югова Н.Л. Информационно-коммуникационные технологии как средство реализации инновационной деятельности в образовании // Педагогические системы развития творчества: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2010. – С. 327-330.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В последние годы проблема безопасности образовательной среды встает достаточно остро. Она носит комплексный, междисциплинарный характер. Только совместные усилия специалистов разных профилей могут привести к положительному результату. Разработка заявленной темы соответствует приоритетным направлениям развития таких наук как: психология, педагогика, юриспруденция, валеология, конфликтология, социальные науки, так как образовательная среда выступает частью жизненной среды и является пространством, в котором формируется физическое и психическое здоровье ребенка и основные компоненты личности человека.

Необходима систематическая целенаправленная работа, направленная на формирование безопасной образовательной среды от детского сада до вуза. На сегодняшний день предпринимаются лишь первые шаги в этом направлении, определяется само понятие безопасной образовательной среды, определяются ее параметры, технологии формирования и развития.

Образовательная среда – часть жизненной среды человека, а психологическая безопасность представляет собой одну из ее психологических характеристик, которая становится значимой проблемой в связи с ростом психологического насилия в процессе взаимодействия учащихся, педагогов, родителей и школьной администрации, что подтверждается данными различных исследований (И.А.Баева, О.А.Семиздралова, Т.С.Кабаченко и др). Родители, педагоги, администрация учебных заведений не всегда готовы решать эту проблему самостоятельно, зачастую им не хватает элементарных психологических знаний. Школьные психологические службы разрушены, что также затрудняет решение обозначенной проблемы.

Рубцов В. В. и Баева И. А. выделяют следующие параметры безопасной образовательной среды: качество межличностных отношений ребенка; защищенность ребенка в ОС школы; эмоциональная комфортность ребенка в ОС; удовлетворенность ребенка образовательной средой. На наш взгляд, говоря о безопасной образовательной среде, нужно иметь в виду не только ребенка, но и педагога, и администратора, и родителей. Таким образом, можно выделить следующие **критерии психологической безопасности**:

- Уровень удовлетворенности участниками образовательного процесса основными характеристиками процесса взаимодействия.
- Защищенность от психологического насилия.
- Защита от всех форм дискриминации.
- Наличие безопасных условий труда и учебы.
- Минимализация стрессовых ситуаций.
- Улучшение физического, психического и духовного здоровья субъектов образовательного процесса.
- Повышение уровня психологической компетентности всех участников образовательного процесса.
- Референтная значимость образовательной среды учебного учреждения.
- Развитая система психологической помощи в образовательном учреждении.
- Снижение эмоционального выгорания педагогов.

Так же следует обозначить **причины, приводящие к нарушению психологической безопасности субъектов образования:**

- Психологическое насилие в процессе взаимодействия (физическое, психическое, духовное воздействие), как правило, это приводит к получению ребенком психологической травмы.
- Фрустрация основных нужд и потребностей ребенка.
- Отсутствие лично – доверительного общения между всеми участниками образовательной среды.
- Угрозы, унижения, чрезмерные требования, предъявляемые к ученику.

И.А.Баева предлагает следующую **модель психологически безопасной образовательной среды:** 1. защищенность от психологического насилия; 2. референтная значимость окружения; 3. удовлетворенность в лично-доверительном общении. *(И.А. Баева)*

Технологии создания психологической безопасности образовательной среды школы должны выполнять ряд функций: психологическая диагностика, психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая поддержка, психологическая реабилитация, психологическое просвещение, социально–психологическое обучение. Все эти технологии должны применяться в трех направлениях: применительно к детям, к педагогам, к родителям.

Необходимо создавать диагностический инструментарий, позволяющий адекватно изучать обозначенный феномен, разрабатывать комплексную систему психологического мониторинга и сопровождения всех субъектов образовательного процесса с целью создания и поддержания безопасной образовательной среды.

В Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете в рамках программы стратегического развития ВУЗа по направлению исследований «Общество без опасностей» реализуется проект «Комплексное исследование проблем безопасной образовательной среды».

Целью проекта является научно-теоретическое и эмпирическое исследование комплексных условий формирования безопасной образовательной среды.

В ходе научно-исследовательской работы планируется:

1. Провести обследование безопасности образовательной среды в общеобразовательных учреждениях Пермского края входящих в Университетский округ ПГПУ;
2. Разработать комплексную систему критериев оценки безопасности образовательной среды.
3. Изучить эффективность существующих технологий обеспечения безопасной среды.
4. Выработать критерии оценки безопасности образовательной среды и создать нормативный акт, содержащий единый стандарт безопасной образовательной среды.
5. Разработать и предложить органам государственной власти Пермского края механизм сертификации образовательных учреждений Пермского края на предмет безопасной образовательной среды.

Основными требованиями к проведению НИР по заявленной теме является комплексный междисциплинарный и межотраслевой подход к проблемам обеспечения безопасной образовательной среды. Внедрение научно обоснованных технологий, направленных на улучшение качества жизни человека в практику образовательных учреждений Перми и Пермского края.

Исследование способствует развитию технологий обеспечения безопасной образовательной среды и приоритетным направлениям модернизации и технологического развития экономики России и Пермского края посредством повышения качества человеческого капитала.

Заявленная научно-исследовательская работа может являться первым исследованием, основанным на междисциплинарных связях, позволяющих получить комплексный взгляд на вопросы безопасной образовательной среды, и включающим в себя педагогические, психологические, медицинские, информационные, правовые и социальные аспекты.

Подготовлено в рамках проекта 019-п программы стратегического развития ПГПУ.

Список литературы

1. Баева И., Лактионова Е. Психологическая безопасность образования глазами учителя // Народное образование. – 2009. – № 9. – С.112–118.
2. Богомаз С.А., Гладких А.Г. Психологическая безопасность и ее измерение с помощью «Шкалы базисных убеждений» // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 318, С. 191-194

Кирпиков А.Р.
Удмуртский государственный университет
Юдкина Ю.А.
УФСИН России по УР

ПОЖИЛОЙ ЧЕЛОВЕК: ОТСУТСТВИЕ КОНТАКТА С БЛИЗКИМИ ЛЮДЬМИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УГРОЗЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ И ОСТРОТЫ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА

Переживание одиночества практически знакомо каждому человеку. Особенно остро и тягостно переживают одиночество люди пожилого возраста. В своем исследовании мы изучали особенности переживания одиночества у пожилых людей, проживающих в доме престарелых.

Первоначально мы изучали особенности переживания одиночества у пожилых людей, посещающих Центры социального обслуживания (ЦСО) в г.Ижевске. На основании бесед с пожилыми людьми и результатов различных методик мы определили, что в целом для большинства пожилых людей, посещающих ЦСО, - одиночество не является проблемой. После этого мы продолжили наше исследование в доме престарелых. На наш взгляд, именно люди, проживающие в доме престарелых, наиболее остро переживают свое одиночество и, как правило, скорее всего, характеризуются низким уровнем социально-психологической адаптированности, что, в свою очередь, - проявляется в как в неприятии себя, так и неприятии других, а также в отсутствии реальных отношений с родственниками и друзьями.

В своем исследовании мы опирались на данные наблюдения. Полученные результаты фиксировались в специальной таблице наблюдений. Для изучения особенностей переживания одиночества мы использовали специально разработанную нами анкету и шкалу одиночества Д. Рассела и Г. Фергюссона. Помимо этого с пожилыми людьми проводилась индивидуальная беседа. Для изучения особенностей социально-психологической адаптации нами использовалась методика СПА К. Роджерса и Р. Даймонд.

Исследование проводилось в бюджетном стационарном учреждении социального обслуживания Удмуртской Республики «Ижевский дом-интернат для

престарелых и инвалидов» (далее – дом престарелых). В исследовании приняло участие 15 пожилых женщин в возрасте от 67 до 73 лет.

Так как пожилые люди, проживающие в доме престарелых, отличаются друг от друга по ряду важных показателей (например, некоторые из них имеют возможность работать, а другие - такой возможности не имеют), не являясь однородной группой. В связи с этим в нашем исследовании приняли участие женщины пожилого возраста в возрасте от 67 до 73 лет, не имеющие возможности работать и проводящие большую часть своей жизни на территории дома престарелых.

Для измерения уровня одиночества мы использовали шкалу одиночества Г. Рассела и Д. Фергюссона. На основании данных этой методики и результатов беседы нами были выделены две группы пожилых людей. Одна группа - это те, кто в меньшей степени переживает свое одиночество; другая группа, соответственно, - это те, кто тягостно переживает свое одиночество.

Для подтверждения полученных результатов нами также применялся анкетный опрос, состоящий из 11 незаконченных предложений, показывающий отношение пожилых людей к проблеме одиночества.

На основании методики СПА мы определили следующие психологические характеристики пожилых людей: их социально-психологическую адаптированность, уровень принятия себя и принятия других.

В группу пожилых людей, редко переживающих одиночество, вошли люди с показателями высокой социально-психологической адаптированности, высоким уровнем принятия себя и других. Несмотря на сложности их жизненной ситуации (ограниченность территорией дома престарелых), они отличались высоким уровнем сохранившихся отношений с родственниками и друзьями. Т.е. наличие контакта с близкими людьми, - явилось определяющим показателем для обретения ими социально-психологической адаптированности и редкими случаями переживаниями одиночества. И, наоборот, именно та группа, где отсутствовали контакты с близкими людьми, в большей степени характеризовалась остротой переживания одиночества и социально-психологической дезадаптированностью.

Для определения статистически значимых различий мы использовали критерий Фишера. Данный критерий позволяет нам сравнивать величины выборочных дисперсий для двух независимых выборок. Результаты использования данного критерия представлены в таблице.

Таблица. Результаты сравнения группы пожилых людей редко переживающих одиночество и группы пожилых людей часто и остро переживающих одиночество (F-критерий Фишера)

	Социально-психологическая адаптированность	Принятие себя	Принятие других
F_{эмп}	18,30	12,51	6,40

Для подтверждения или опровержения нашей гипотезы необходимо установить критические значения F – Фишера, согласно таблице критических значений. F_{крит} при p≤0,05 имеет значение 3,87, а F_{крит} при p≤0,01 – 7,19. Таким образом, мы можем утверждать, что существуют статистически значимые различия между показателями группы людей пожилого возраста, тягостно переживающих одиночество и группой пожилых людей, редко одиночество переживающих.

Таким образом, мы можем утверждать, что, как правило, отсутствие контакта с родственниками и друзьями у людей пожилого возраста (прежде всего у женщин) во многом определяет тягостность переживания одиночества и является одним из важнейших показателей их психологической безопасности. На основании нашего исследования мы можем констатировать, что пожилые люди, не имеющие контакта с близкими людьми, более остро и тягостно переживают одиночество. Именно отсутствие контакта с близкими людьми, - для пожилых людей (прежде всего для женщин), находящихся в доме престарелых, - помимо остроты и тягостности переживания одиночества, приводит к социально-психологической дезадаптации личности и усиливает степень неприятия себя и других.

Кожевникова О.В., Зиновьева Н.А.
Удмуртский государственный университет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Согласно печальной статистике, в настоящее время в нашей стране наблюдается неуклонный рост числа лиц, характеризующихся наличием той или иной формы химической аддикции: от табакокурения до алкоголизма и употребления наркотических веществ. Алкоголь называют главным фактором катастрофической убыли населения, ведь в современной России злоупотребление им каждый год приводит к преждевременной смерти около полумиллиона человек (каждая четвертая смерть в России прямо или косвенно связана с алкоголем – около 30% смертности среди мужчин и 15% среди женщин). Не менее удручающе выглядит и статистика по табакокурению и связанными с ним проблемам: ежегодно в России от него умирают в среднем 350-400 тыс. человек (для сравнения, в автокатастрофах в России за то же время погибает около 36 тыс. человек) [2; 3].

В мировой практике сфера образования играет активную роль в развитии немедицинских направлений в области профилактики аддикций, сохранения и развития здоровья. Основные усилия при этом направлены на совершенствование практики формирования профилактического (здоровьесберегающего) поведения участников образовательного процесса, а также создание соответствующих профилактических научных направлений, программ и информационных ресурсов. Кроме того, предлагается внедрение в систему образования специалистов нового поколения – превентологов (специалистов по вопросам профилактики аддиктивного поведения) и аддиктологов (консультанты по вопросам зависимостей), обладающие современными знаниями и способными обеспечить экономическую и социальную эффективность применяемых психолого-педагогических профилактических и реабилитационных технологий, а также новых методов профилактической деятельности и реабилитации [1, 118].

Определенные меры по ограничению роста потребления психоактивных веществ предпринимаются и на законодательном уровне. Так, введен запрет на розничную продажу и распитие алкогольной продукции, в том числе и пива, в детских, образовательных, медицинских организациях, на объектах спорта, в организациях культуры (за исключением пунктов общественного питания), на всех видах общественного транспорта, на остановках, на станциях метро, на автозаправках; на оптовых и розничных рынках, на вокзалах и в аэропортах

(исключение составляют магазины беспошлинной торговли); на военных объектах; в местах массового скопления граждан и местах нахождения источников повышенной опасности, определенных органами госвласти субъектов РФ. Эти ограничения действуют также на прилегающих к указанным местам территориях и в нестационарных торговых объектах. Распивать спиртные напитки также запрещается во дворах, подъездах, на лестницах, лестничных площадках, в лифтах жилых домов, на детских площадках, в зонах рекреационного назначения, за исключением употребления алкоголя в местах общественного питания. Запрещена продажа любой алкогольной продукции после 23:00 и до 08:00 по местному времени. При этом субъекты РФ вправе устанавливать дополнительные ограничения времени, условий и мест розничной продажи алкоголя, в том числе полный запрет такой продажи [7].

Также в настоящее время правительством РФ готовится законопроект «О защите здоровья населения от последствий потребления табака». Согласно этому законодательному акту будут приняты меры по снижению курения, а также воздействия табачного дыма на самого курящего и окружающих его людей. Будет введен запрет на курение в общественных местах (остановки, кафе и т.д.), а также на отдельных территориях и объектах. Кроме того, будут введены новые требования к упаковке и маркировке табака. Будет осуществляться просвещение и информирование населения о вреде поглощаемого ими табачного дыма. Продавать сигареты можно будет только в специально организованных для этого местах и с предъявлением покупателем документов о достижении 18 лет [6].

Не меньшее внимание законодателей привлекает и проблема распространения информации об алкогольной и табачной продукции, приводящей к росту потребления алкоголя и никотина. Так, до недавнего времени реклама крепкого алкоголя на телевидении была разрешена только на платных каналах, а реклама пива – на всех каналах, но с временным ограничением – с 22.00 до 7.00 часов. На сегодняшний день введен полный запрет на рекламу всей алкогольной продукции (включая пиво) на всех каналах, в том числе и на платных. Кроме того, введены ограничения на рекламу алкоголя в общественных местах. Реклама подобного рода запрещена на всех видах общественного транспорта, снаружи и внутри зданий, сооружений, обеспечивающих их функционирование, на конструктивных элементах зданий, за исключением мест, в которых осуществляется розничная продажа алкогольной продукции. Реклама алкогольной продукции сегодня разрешена только печатным изданиям (кроме первой и последней полос газет, а также первой, последней страниц и обложек журналов) и Интернета [7]. Что касается рекламы табачной продукции, она запрещена по радио и телевидению, а также в любых формах наружной рекламы (кроме размещения в метро, аэропортах, вокзалах). Она также разрешена в печатных изданиях. Кроме того, на пачках сигарет планируется размещать различные изображения, демонстрирующие последствия потребления табачных изделий. Список данных изображений уже утвержден и включает в себя фотографии различных болезней, вызываемых курением и пораженных органов, обведенных в черную рамку. Фотографии будут также сопровождаться надписями – «Ампутация», «Зависимость», «Недоношенность», «Мертворождение» и прочее. Международный опыт показывает, что появление на пачках сигарет шокирующих картинок ощутимо влияет на изменение восприятия курения самими курильщиками [5].

Однако, несмотря на множество вводимых запретов и ограничений, которые декларируются на официальном уровне как обязательные, в действительности мы сталкиваемся с обратным: средний возраст российского курильщика – 12 лет, человека, принимающего алкогольные напитки – 14 лет. Чем это может быть

обусловлено? Одной из причин распространения аддикций в молодежной среде является создание СМИ привлекательных образов, связанных с употреблением алкогольной и табачной продукции: уверенный в себе мачо с оголенным мускулистым торсом и слегка пригубленной бутылкой пива; томная красавица, держащая изящный бокал с вином; джентельмен среднего возраста или женщина-вамп, небрежно прикуривающие сигарету. И этот список можно продолжать бесконечно. И хотя данные образы ориентированы, прежде всего, на взрослых платежеспособных реципиентов, их аудитория оказывается гораздо шире и включает детей и подростков, которые под воздействием воспринятого решают приобщиться к столь привлекательной взрослой жизни. Что же получается: система образования внедряет все новые и новые формы профилактики аддиктивного поведения в систему учебных и внеклассных мероприятий, государство инициирует меры по ограничению распространения курения на законодательном уровне, минздрав постоянно предупреждает, но достаточно грамотно сконструированного рекламного призыва, и на разумные доводы внимание уже не обращается? Как это ни печально, но это действительно так. Образы и символы, внедряемые в продукцию массовой культуры (кинематограф, рекламу, фотографии и другие изображения и т.п.), могут существенно влиять на поведение потребителей, хотя они того или нет [4].

Остановимся более подробно на проблеме распространения курения. В последнее время констатируется увеличение числа курящих женщин, в то время как мужчины все чаще отказываются от курения, делая выбор в пользу здорового образа жизни. Сегодня многих киногероинь уже нельзя представить без сигареты, многие знаменитости также грешат этой пагубной привычкой. Женщины стремятся подражать им во всем, в то числе и в курении. Молодые девушки чувствуют себя взрослее, держа в руках сигарету. В итоге в компаниях молодежи все реже можно встретить некурящую девушку. Думая, что никотин может помочь избавиться от стресса, женщины, сталкиваясь с трудными ситуациями, все чаще стараются снять напряжение, выкуривая сигарету. Кроме того, стимулируют курение женщин и производители табачных изделий: тонкие, ароматизированные и супер-легкие сигареты в ярких, красиво задекорированных упаковках становятся модным аксессуаром. Еще с помощью сигареты можно привлечь внимание мужчины: смело подойти к нему и попросить закурить. Курящая женщины никогда не будет обделена вниманием мужчин, потому что, выходя покурить, они вновь будут встречаться с ней. Это лишь некоторые из возможных социальных факторов, побуждающих женщину взять в руки сигарету. Ко всему вышеперечисленному добавляется и отмеченная ранее продукция массовой культуры: к примеру, в модном женском журнале появляется изображение красивой девушки с сигаретой в руках, за спиной у которой стоит мужчина.

Целью нашего исследования стало изучение отношения к образу курящей женщины реципиентов разного пола. Мы предположили, что оно различно у мужчин и женщин и обусловлено их личностными особенностями. В исследовании на добровольной основе приняли участие 100 человек: 50 мужчин и 50 женщин в возрасте от 25 до 35 лет, имеющих высшее образование («реципиенты» в терминах нашего исследования). Исследование проходило в два этапа. На первой этапе реципиентам предлагалось познакомиться с тремя наборами фотографий, включавших изображения 150 женщин, из которых одна треть была запечатлена с сигаретой, и выполнить три задания. Респондентам женского пола предлагались следующие инструкции: выберите фотографии тех женщин, на которых вы хотели бы быть похожи; выберите фотографии привлекательных женщин; выберите фотографии женщин, которых вы считаете современными. Мужчины выполняли такие задания, как: выберите фотографии женщин, на которых вы бы женились;

выберите изображения сексуально привлекательных женщин; выберите фотографии женщин, которых вы считаете современными. Количество выборов было не ограничено. На втором этапе была осуществлена психологическая диагностика. Применялись такие методики как 16-ти факторный личностный опросник Р. Кеттелла; вопросник по изучению маскулинности – феминности С. Бэм; методика определения склонности к отклоняющемуся поведению А.Н. Орел. Полученные данные в настоящее время обрабатываются в статистической программе SPSS 17.0 for Windows.

Список литературы

1. Барцалкина В.В. Профилактика аддиктивного поведения в образовательной среде // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – М.: МГППУ, 2010. – С. 116-127.
2. ВОЗ: Количество курящих женщин в России выросло на 117% (1 Июня 2012) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.fundshub.ru/society/russia/12803.php> (дата обращения: 10.10.2012).
3. Злоупотребление алкоголем в Российской Федерации: социально-экономические последствия и меры противодействия. – Москва, 2009. – 84с.
4. Кафтанджиев Х. Образ женщины в рекламе. – М.: «РИП-холдинг», 2007. – 232с.
5. На пачках сигарет в России появятся жуткие картинки [Электронный ресурс]. – URL: <http://vcourse.ru/article/6443968/> (дата обращения 10.10.2012).
6. Проект Федерального закона «О защите здоровья населения от последствий потребления табака» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2011/08/19/antitabak-site-dok.html> (дата обращения 10.10.2012).
7. Федеральный закон Российской Федерации от 20 июля 2012 г. N 119-ФЗ «О внесении изменений в статью 21 Федерального закона «О рекламе» и статью 3 Федерального закона «О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном регулировании производства и оборота этилового спирта, алкогольной и спиртосодержащей продукции» и отдельные законодательные акты Российской Федерации и признании утратившим силу Федерального закона «Об ограничениях розничной продажи и потребления (распития) пива и напитков, изготавливаемых на его основе»» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2012/07/23/reklama-dok.html> (дата обращения 10.10.2012).

Копотев С.Л.

Удмуртский государственный университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ

Психологическая безопасность личности в педагогических системах предполагает обеспечение психологического комфорта и защищенности от каких-либо форм психологической и физической агрессии в отношении всех участников педагогического процесса: педагогов, учащихся и их родителей в педагогических системах.

Указанная защищенность должна обеспечивается всей системой деятельности учебного заведения: системой взаимоотношений и поведения, социальным и педагогическим контролем, внутришкольными нормативными документами, включая заключение договоров между администрацией учебного заведения и родителями, защищающими учащихся и педагогов от проявлений

агрессивного поведения участников взаимодействия, четким отбором учебной информации и учебной литературы, не содержащей информации, способствующей формированию агрессивности личности и агрессивного поведения.

Указанные мероприятия требуют реализации системного подхода, направленного на формирование безопасной социальной и образовательной среды в целом, которая может быть достигнута только при объединении усилий педагогов и родителей.

К сожалению, в педагогической практике комплексное решение проблемы обеспечения безопасности образовательной среды встречается редко, ограничивается осуществлением охранной деятельности в стенах учебного заведения и введением в учебное расписание предмета «Безопасность жизнедеятельности». Представляется целесообразным разработку экспериментальной программы «Комплексная безопасность образовательных учреждений» и ее реализации в рамках инновационной деятельности Министерства образования Удмуртской Республики.

Коробейникова Я.П.
Удмуртский государственный университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ – КАК МОДЕЛЬ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ И НОРМАЛЬНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОЦИУМЕ

В литературе широко распространены такие понятия как трудные жизненные ситуации, критические, стрессовые и экстремальные ситуации. Встречаются и более индивидуальные термины, такие как экзквизитные ситуации (Э.И. Киршбаум), трансординарные ситуации (М.Ш. Магомед-Эминов). Выбор термина, очевидно, зависит от основания, по которому данная группа ситуаций выделяется из остальных. В терминологии в той или иной степени смешиваются несколько признаков таких ситуаций:

- 1) они не относятся к числу обычных, ожидаемых предсказуемых;
- 2) они порождают определенный сбой, разрыв в жизнедеятельности индивида, ту или иную «невозможность» (Ф.Е. Василюк);
- 3) они создают опасность, угрозу для целостности субъекта, его физического и психологического благополучия, стабильности жизненного мира и его целей и смыслов;
- 4) они порождают повышенные требования к функционированию индивида, включая как внешнюю предметно-практическую деятельность, так и познавательные процессы, и процессы смысловой динамики («смыслостроительства» по Ф.Е. Василюку и Д.А. Леонтьеву, «работы личности по М.Ш. Магомед-Эминову»), предъявляя ему своеобразное «мобилизационное предписание».

Понятие «стрессовая ситуация» как раз подчеркивает именно этот аспект: повышенные требования, предъявляемые к функционированию индивида. Существуют так называемые специфические, узконаправленные ресурсы, имеющие значение лишь для определенного класса стрессовых ситуаций, и универсальные метаресурсы, обладание которыми дает выигрыш в самых разнообразных стрессовых ситуациях. Можно различать, по меньшей мере, три их наиболее глобальных класса: физиологические ресурсы (например, общее состояние здоровья или тип нервной системы, от которого зависит

физиологическая «цена» адаптации к стрессу), психологические ресурсы (особенности личности, характера, способностей, психических процессов) и социальные ресурсы, обнаруживающиеся во взаимодействии с другими людьми (в частности, социальная поддержка).

В свою очередь, в числе психологических ресурсов можно выделить следующие их разновидности:

1. Психологические ресурсы устойчивости. К ним мы относим, прежде всего, ценностно-смысловые ресурсы, наличие которых дает субъекту чувство опоры и уверенности в себе, устойчивую самооценку и внутреннее право на активность, и принятие решений. К основным переменным этой группы, относятся, в частности, удовлетворенность жизнью, осмысленность жизни, чувство связности (А. Антоновский) и субъективная витальность как диспозиция (Р. Райан, К. Фредерик), а также базовые убеждения (Р. Янофф-Бульман).

2. Психологические ресурсы саморегуляции. К ним мы относим психологические переменные, отражающие устойчивые, но выбранные из ряда альтернатив стратегии саморегуляции как способа построения динамического взаимодействия с обстоятельствами жизни, такие как мера субъективного контроля над ними или зависимости от них, устойчивые ожидания положительных или отрицательных исходов событий, стратегии взаимодействия со сложностью и неопределенностью, гибкость или ригидность целеполагания, характеристики связи усилий с результатами деятельности и др. В числе релевантных переменных можно назвать каузальные ориентации (Э.Деси, Р. Райан), locus контроля (Дж. Роттер), ориентация на действие/состояние (Ю. Куль), самоэффективность (А. Бандура), толерантность к неопределенности, склонность к риску, полнезависимость, рефлексия, параметры временной перспективы. Некоторые психологические переменные, такие как оптимизм (Ч. Карвер, М. Шейер, М. Селигман) или жизнестойкость (С. Мадди) проявляют себя одновременно и как ресурсы устойчивости, снижая общую меру уязвимости субъекта для стрессовых ситуаций, и как ресурсы саморегуляции, определяя характер конкретных решений, принимаемых субъектом в процессе взаимодействия с обстоятельствами его жизни.

3. Мотивационные ресурсы, отражающие энергетическое обеспечение действий индивида по преодолению стрессовой ситуации.

4. Инструментальные ресурсы. К ним относятся выученные (приобретенные) инструментальные навыки и компетенции, например, навыки и стереотипы организации операциональной стороны деятельности, а также стереотипные тактики реагирования на те или иные ситуации (в том числе психологические защиты, или механизмы совладания в узком смысле слова).

Ресурсы устойчивости образуют наиболее надежную защиту от неблагоприятных обстоятельств жизни; с другой стороны, они во многом блокируют использование более гибких ресурсов саморегуляции. Ресурсы саморегуляции в ситуации стресса тем самым во многом компенсируют дефицит ресурсов устойчивости даже в наиболее экстремальных жизненных обстоятельствах. Эта группа ресурсов, в отличие от остальных, основана во многом на переструктурировании системных связей во взаимодействиях с миром, и благодаря этому способна превращать в достоинства даже то, что на первый взгляд выглядит очевидным минусом, например, отчаяние, пессимизм и недоверие, травму и другие жизненные обстоятельства, резко ограничивающие возможности субъекта. Это мобилизует его на изменение структуры и компенсаторное повышение качества саморегуляции своей жизнедеятельности; так, у определенной категории лиц с ограниченными возможностями здоровья травма парадоксальным образом оказывается ресурсом роста (Александрова,

Лебедева, Леонтьев, 2009); известно, что ситуации клинической смерти и других околосмертных переживаний, сталкивающих человека с осознанием реальности собственной смерти, приводят к повышению чувства ответственности за свою жизнь и, как следствие, повышение ее качества (Леонтьев, 2005; 2008).

В психологических исследованиях понятие копинг (coping behavior) охватывает спектр активности субъекта от неосознанной психологической защиты до целеустремленных способов преодоления проблемных ситуаций. Психологическое значение копинг поведения состоит в адаптации субъекта к условиям ситуации путем овладения или ослабления этих дезидератов, т.е. в облегчении стрессового влияния ситуации. Успешный копинг - используются конструктивные стратегии, приводящие в конечном итоге к преодолению трудной ситуации, вызвавшей стресс. Неуспешный копинг - используются неконструктивные стратегии, препятствующие преодолению трудной ситуации. Активная форма копинг-поведения, активное преодоление, является целенаправленным устранением или ослаблением влияния стрессовой ситуации. Пассивное копинг-поведение, или пассивное преодоление, предполагает использование различного арсенала механизмов психологической защиты, которые направлены на снижение эмоционального напряжения, а не на изменение стрессовой ситуации.

Современные исследования копинг-поведения личности с одной стороны сосредоточены на изучении личностных и ситуационных факторов, обуславливающих совладающее поведение, а, с другой стороны, сфокусированы на изучении различных стратегий копинга, к которым прибегает человек при решении трудных жизненных ситуаций. Данные аспекты используются в построении моделей исследований и широко применимы. Понимая и принимая во внимание существующие «правила» изучения копинг-механизмов личности, необходимо обратить внимание на те аспекты и способы совладающего поведения, которые, недостаточно исследованы на сегодняшний день. К таким малоизученным аспектам совладающего поведения относятся социально-ориентированные формы копинга, которые выражаются в поиске личностью социальной поддержки у окружения при возникновении трудных жизненных ситуаций.

С.А. Лигер, под руководством Н.А. Сирота, доказала наличие взаимосвязи между поиском социальной поддержки и коммуникативными копинг-ресурсами личности, установив, что чем выше уровень эмпатии, тем выше показатели копинг-стратегий поиска социальной поддержки. Низкий уровень эмпатических тенденций оказывает негативное влияние на качество общения, что способствует замедлению, искажению личностного развития, выбору эгоцентрической мотивации поведения, характеризующейся пассивностью, отгороженностью, избеганием социальных контактов, прекращением поиска психологической поддержки. Исследователи отмечают, что дефицит навыков эмпатии способствует развитию саморазрушающего поведения, прекращению личностного роста и разрыву связей с обществом.

Достаточно актуальным является проведение исследования, направленного на изучение коммуникативной активности, как копинг-стратегии и копинг-ресурса у представителей студенчества. Выбор именно данной категории испытуемых не случаен. Студенты активно приспосабливаются к вузовской организации учебного и внеучебного процесса, включается в систему межличностных отношений, усваивает требования и нормы студенческой жизни, традиции учебного заведения и тем самым социально адаптируется к условиям вуза. Студенчество характеризуется проявлением таких личностных качеств, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность,

инициативность, умение владеть собой, способностью взаимодействовать с окружающими их людьми. Адаптация студента происходит тогда, когда студент адекватно оценивает ситуацию, выбирает один из социально одобряемых вариантов своих действий и успешно использует возможности их осуществления. Положительный результат при этом заключается в достижении студентом психологической комфортности в образовательном пространстве университета. Процесс социальной адаптации студентов сложен, многоаспектен и зависит не только от возрастных особенностей данной группы, но и от успешности механизмов внешнего психологического сопровождения [Шевкун А. В., 2007].

Научные исследования показывают, что проблема адаптации студентов является одной из важных, так как от успешности протекания этого процесса зависят уровень академической успеваемости студента, умение правильно распределять свое рабочее время и время для самостоятельной подготовки, способность достигать психологической комфортности в условиях вуза [Шагивалеева Г.Р., 2007]. В этом возрасте идут процессы социальной идентификации, формирование социальной позиции, которая обеспечивает дальнейшую социальную адаптацию. В этот период выстраиваются прогнозы будущего и осмысливаются существующие ценности. Стремление к независимости, свободе проявлений чувств и мыслей, чрезмерное самомнение, стереотипное восприятие других людей, незрелость социальной сферы и другие социально-психологические характеристики могут привести к психологической изоляции, отчуждению от других, одиночеству.

Психологи и педагоги склонны считать, что в студенческие годы коммуникация становится особым видом деятельности, так как именно в ее процессе студенты учатся обмениваться опытом, знаниями, идеями для установления взаимоотношений в коллективе, учатся подчинять свои интересы и потребности, быть отзывчивыми и внимательными, приобретают социальный опыт коммуникативной деятельности. Наряду с профессионально-ориентированной деятельностью на первый план в этом возрасте выходит индивидуально-личностное общение, благодаря которому возрастают способности к социальной адаптации.

Проблема выживания человека, его безопасного существования не перестает быть актуальной в силу того, что человек, являясь частью живой природы, одновременно является социальным существом, которое не может жить без сотрудничества с другими людьми. По мнению Э. Фромма, в любом обществе человек должен объединяться с другими, если вообще хочет выжить, либо для защиты от врагов и опасностей природы, либо для того, чтобы иметь возможность трудиться и производить средства к жизни [4].

Это объединение в целях защиты от угроз своей жизни, для реализации возможностей безопасного существования формирует потребности в постоянных связях с окружающим миром и как их продолжение потребность идентификации себя с определенной общностью, группой, родом, нацией, народом, социальной системой, потребность избежать одиночества. Чувство полного одиночества, - отмечает Э. Фромм, - ведет к психическому разрушению, также как физический голод - к смерти. Эта связанность с другими не идентична физическому контакту [4].

Индивид может быть физически одинок, но при этом связан с какими-то идеями, моральными ценностями или хотя бы социальными стандартами - и это дает ему чувство общности и "принадлежности". Вместе с тем индивид может жить среди людей, но при этом испытывать чувство полной изолированности, если это переходит какую-то грань, то возникает умственное расстройство.

Отсутствие связанности с какими-либо ценностями, символами, устоями можно назвать моральным одиночеством [5].

Блокирование удовлетворения потребности в безопасности и отсутствие достаточных возможностей для социальной ориентировки человека в окружающей ситуации порождает повышение психической напряженности и неадекватное социальное поведение. Получение в достаточном объеме данных для ориентации в жизненных ситуациях, как известно, является одним из необходимых условий для социально-психологической адаптации личности, ее приспособления к происходящим общественным изменениям.

Т.С. Кабаченко предлагает рассматривать под психологической безопасностью "такое состояние информационной среды и условий жизнедеятельности конкретного человека, группы, общества в целом, которое не способствует нарушению целостности, адаптивности (всех форм адаптации) функционирования и развития социальных субъектов (отдельного человека, групп, общества в целом)" [6]. Данное определение "психологической безопасности" имеет общие черты с определением безопасности, применительно к социальным субъектам, как состояния, при котором обеспечивается устойчивое существование и функционирование социальных субъектов, удовлетворение и реализация необходимых потребностей и интересов, а также способность к предотвращению или устранению различного рода угроз, способность к прогрессу и саморазвитию. Участники образовательной среды и сама образовательная среда могут являться как субъектами (обеспечивать ее) и объектами (нуждаться в ней) психологической безопасности, так и средствами ее обеспечения. Образовательные учреждения, представляя собой, социальный институт общества, образуют собой систему обеспечения психологической безопасности.

Участники образовательной среды и сама среда могут подвергаться как внутренним, так и внешним угрозам. К основным внутренним угрозам на личностном уровне можно отнести внутренний дисбаланс и психологическое напряжение личности, нарушение и нестабильность ее психического здоровья и развития, к внешним — неустойчивость к психологическим воздействиям со стороны других людей и условий образовательной среды, неудовлетворенность ее психологическими характеристиками. К основным внутренним угрозам на уровне образовательной среды можно отнести: нарушение порядка и спокойствия в образовательном учреждении, трудности в общении ее участников и их негативное отношение к образовательной среде, к внешним - криминализация общественных отношений и чрезвычайные ситуации в технической, социальной и экологической сферах.

Таким образом, психологическая безопасность, как состояние сохранности психики, предполагает поддержание определенного баланса между негативными воздействиями на человека окружающей его среды и его устойчивостью, способностью преодолеть такие воздействия собственными ресурсами или с помощью защитных факторов среды. Психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга и представляют собой модель устойчивого развития и нормального функционирования человека во взаимодействии со средой.

Психологическая безопасность есть состояние образовательной среды, свободное от проявления психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в неё участников.

Список литературы

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М.: МГУ, 1984.
2. Василюк Ф.В. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций// Журнал практической психологии и психоанализа. 2001, №4.
3. Киришбаум Э.И., Еремеева А.И. Психологическая защита, Изд-во: Смысл, 2000.
4. Петровский А.В. Введение в психологию.- М.: Издательский центр "Академия", 1995.-С.117-221.
5. Скрипкина Т. П. Доверие как социально-психологическое явление.// Автореф. на соиск. уч. степ, докт. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 1998. -221.
6. Скрипкина Т. П. Доверие к миру как фундаментальное условие толерантности. Ростов-на-Дону, 2002.
7. Шагивалеева Г.Р. Одиночество и особенности его переживания студентами// Монография. — Елабуга: Изд-во ОАО «Алмедиа», 2007. — 157 с.
8. Шевкун А.В. Коммуникативная компетентность как средство социальной адаптации студентов первого курса // Сибирский педагогический журнал. - 2007. - № 3. - С. 158-165.

Королева К.И.

Удмуртский государственный университет

РОЛЬ И МЕСТО ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Современные тенденции научно-технического прогресса, политические, экономические, социальные, экологические и другие конфликты на планете существенно меняют статус и функции традиционных институтов культуры, образования и воспитания. Поколения, включенные в определенную социально-трудовую деятельность, в процессе труда расходует свой соматический и психологический резерв.

Науке и просвещению предъявлен крупнейший социальный заказ - заказ на поиск путей сохранения этноса, его здоровья, его трудовой, репродуктивной достаточности. Сегодня этот социальный заказ реализуется неудовлетворительно. Свидетельство тому - ухудшение качества здоровья практически всех возрастных групп населения. Трата человеческого здоровья в России достигла критического уровня. По данным профессора Санкт-Петербургской Медицинской Академии Л.Б. Кофмана в стране сложилось тревожное положение в связи с ухудшением в последние годы здоровья детей и подростков. Проведённые исследования (Г.К. Зайцев, А.Г. Зайцев) указывают на две основные причины ухудшения здоровья школьников: отсутствие знаний по культуре здоровья; неспособность самих учащихся должным образом заботиться о собственном здоровье. Важнейшим в работе общеобразовательных учреждений, в связи с этим, является направление по поддержанию и сохранению здоровья через образование и воспитание. Разработка направлений оздоровительной работы является на сегодня остроактуальной.

Здоровье - это состояние равновесия, баланс между адаптационными возможностями организма и постоянно меняющимися условиями внешней и внутренней среды. Организм наделен приспособительными и компенсаторными возможностями, данными ему эволюционным развитием. По данным известных

отечественных ученых Ю.П. Лисицына, Ю.М. Комарова и многих зарубежных авторов, здоровье формирует образ жизни, который занимает 50-55% удельного веса всех факторов, обуславливающих здоровье населения. Влияние экологических факторов на здоровье человека оценивается примерно в 20-25% от всех воздействий, 20% составляет наследственный (генетический) фактор и долю недостатков, дефектов здравоохранения составляют 10%. Эти данные, как модель состояния здоровья, отражают многочисленные исследования по влиянию тех или иных факторов на здоровье. Знание этих факторов составляет основу науки о здоровье - валеологии, призванной находить способы и методы достижения равновесия организма. Анализ факторов здоровья требует переноса фокуса внимания от медицинских, физиологических, биологических акцентов в направлении социологии, культурологии, конкретных режимов и технологий обучения и воспитания.

Все вышесказанное определяет необходимость формирования нового пласта знаний, новых педагогических технологий, исходящих из современных представлений о закономерностях живой природы и человеческого общества. Комплекс знаний соответствующих этой задаче объединяет валеология. Нужно ставить во главу угла не болезни, а здоровье нации, путь к которому один - здоровый образ жизни (ЗОЖ). ЗОЖ начинается не столько с гигиены тела, сколько с гигиены разума. ЗОЖ как система складывается из трех основных взаимосвязанных и взаимозаменяемых элементов культур: культуры движения, культуры эмоций, культуры питания. Из трех основных направлений, составляющих ЗОЖ, определяющей является культура питания, т.к. правильное питание оказывает положительное влияние и на двигательную активность и на эмоциональную устойчивость.

Проблема здоровья является значимой как для каждого отдельного человека, так и для общества в целом. Появившаяся в последнее десятилетие валеопсихология в решении вопросов повышения уровня здоровья основывается на той позиции, что как индивидуальное здоровье, так и здоровье общества являются следствием нашего отношения к себе, другим людям и жизни вообще. Академик РАМН Н.А. Агаджанян констатирует, что «человек будет спасён, если сам будет участвовать в своем спасении». Валеология призвана занять существенное место в образовательном процессе, как в школе, так и в высших учебных заведениях, стать частью любого образования, целью которого является формирование валеологической культуры, компонентами которой являются: знание валеологического характера, валеологические умения, мировоззрение и мышление валеологической направленности, здоровый образ жизни. Но валеология не нашла должного места в Госстандартах общего и высшего образования, хотя интерес и потребность обучающихся всех возрастов к овладению валеологическими знаниями, значима. Например, анкетирование учащихся и студентов, проведенного Т.Н. Малеренко, показало выбор 70% их направлений по изучению вопросов здорового образа жизни.

Одновременно должна проводиться целенаправленная работа по валеологической подготовке учителей. Эту задачу в учебном процессе высших учебных заведений традиционно выполняют кафедры физического воспитания и спорта. Но здесь акцент делается на совершенствование только культуры физической, в то время как, на наш взгляд, в современных условиях необходимо дополнить эту работу овладением технологиями формирования: культуры физиологической, культуры психологической (управление своими ощущениями и внутренними состояниями), культуры интеллектуальной (управление мыслью и размышлениями), установки на здоровый образ жизни, осознанием личной ответственности за свою жизнь, а также пониманием значения и места здоровья в

повышении эффективности жизни. Будущий учитель может считать себя образованным в том случае, если он усвоил азы культуры здоровья и научился вести здоровый образ жизни. В аспекте решения этой проблемы в учебный план подготовки учителя по специальности «Технология и предпринимательство» введены спецкурсы «Основы сбалансированного питания» и «Методика обучения школьников культуре питания». Методом анкетирования нами выявлялось отношение студентов и учителей средних школ к различным факторам ЗОЖ. В группах были выявлены два противоположных подхода к оценке влияющих на здоровье причин: с одной стороны - это образ жизни, т.е. я сам, а с другой - что угодно, только не я сам. Отсюда можно с уверенностью говорить о наличии двух позиций: активной, нацеленной на конструирование своего собственного здоровья и более пассивной, устраняющей самого себя от влияния на собственное здоровье.

Список литературы

1. Алексеева С.В, Янушканец О.А. Здоровье детей и подростков и проблемы валеологии на современном этапе развития российского общества. Санкт–Петербург, 1999 г.
2. Зайцев Г.К. Школьная валеология: педагогические основы обеспечения здоровья учащихся и учителя. \ СПб, 1998.
3. Малеренко Т.Н. Завтра будет поздно \ Валеология. 2001, №2.
4. Неумывакин И.П. Если хочешь, не болей. \ Соц. индустрия. 1988.
5. Ощепков В.И. Проблемы в преподавании валеологии и формировании ЗОЖ. \ Валеология: проблемы и перспективы развития. Ижевск, 1998.

Кузина Н.М.

Удмуртский государственный университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ПОДРОСТКА И ЗАВИСИМОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Проблема психологической безопасности в современном мире относится к одной из наиболее актуальных, что обусловлено влиянием многочисленных факторов, нарушающих состояние психологической безопасности и психологической защищенности личности.

Сегодня специалисты пытаются дать полный перечень источников опасности, угроз, прогнозируют появление новых, неизвестных ранее источников риска, которые могут сделать как общество в целом, так и отдельные группы людей еще более уязвимыми.

В группу риска по факторам, детерминирующим нарушения психологической безопасности, могут входить разные категории детей, в частности это учащиеся подросткового возраста. Это связано с внутренней и внешней конфликтностью представителей данного возрастного периода, их психологической неустойчивостью и незащищенностью, склонностью к зависимому поведению.

В большой психологической энциклопедии под аддиктивным (зависимым) поведением понимается «поведение человека, трудно адаптирующегося к жизненным трудностям, неспособного самостоятельно или с помощью друзей справиться с проблемой, с состоянием психологического дискомфорта. Аддиктивное поведение выражается в применении человеком различных химических веществ, которые гарантируют быструю защиту от суровой

действительности». Аддикция – «стимулятор, с помощью которого человек пытается справиться с состоянием психологического дискомфорта».

Одним из условий продуктивного развития современного общества является его открытость, а наиболее востребованным качеством личности – осознанность и ответственность человека в ситуации свободы выбора. В тоже время во всех развитых странах становится почти типичным поведение людей, получившее название аддиктивного, то есть зависимого от тех или иных вредных привычек и/или условий жизни.

Поскольку современное общество движется именно в сторону совершенствования высоких технологий и ориентировано на раскрытие личностных возможностей каждого человека, часто не обеспечивая это ни правовой, ни экономической, ни социальными условиями, то вероятность появления зависимого поведения становится максимальной.

Согласно концепции И.А.Баевой, психологическая безопасность – это состояние психологической защищенности, а так же способность человека и среды отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия. Безопасность здесь означает наличие определенных условий, необходимых для жизни, развития и деятельности.

Для выяснения психолого-педагогических механизмов воспитания успешной и безопасной личности мы будем использовать результаты исследований, раскрывающих процесс формирования деструктивного поведения человека, и, как отмечают Ц.П.Короленко и Т.А.Донских, любой вариант деструктивного поведения может привести к катастрофе т.е. деструктивное поведение проявляется в склонности человека к саморазрушению.

К основным типам деструктивного поведения относятся аддиктивное, антисоциальное, суицидное, конформистское, нарцисстическое, фанатическое и аутическое. Эти типы поведения дезинтегрируют личность в социальном плане. Каждый из названных семи типов нарушений поведения при определенных условиях может привести человека к катастрофе, а некоторые из них могут быть чрезвычайно опасными для общества и представлять угрозу для личности.

В данной статье мы более подробно рассмотрим аддиктивное (зависимое) поведение человека.

Зависимое поведение выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния. Средствами изменения психического состояния могут стать: употребление наркотических и/или психотропных веществ; постоянная фиксации внимания на определенных предметах или видах деятельности.

Употребление наркотических или психотропных веществ, изменяющих психическое состояние, постепенно меняет Я – концепцию подростка. Происходит замещение «Я - реального» «Я - зависимым», которое принимает такие размеры, что начинает управлять жизнью подростка, делая его беспомощным, лишая воли к противодействию зависимости. Зависимое поведение чаще наблюдается, тогда, когда подросток сталкивается с трудными жизненными ситуациями (утрата прежних идеалов, разочарование в «значимом» взрослом, потеря любимого человека, развод родителей, социальная изоляция, резкая смена привычного стереотипа жизни, утрата близких и т.д.).

Желание изменить настроение может быть достигнуто с помощью употребления алкоголя, наркотических и психотропных веществ (других форм зависимого поведения), при этом подросток забывает о социально приемлемых способах выхода из сложных ситуаций.

Многообразные формы зависимого поведения объединяет общее звено - стремление к быстрому изменению психического состояния, появлению приятных

эмоций. Зависимые люди могут легко переходить от одной формы аддикции к другой, сохраняя при этом основные аддиктивные механизмы.

Психологическое состояние зависимого человека в конце концов начинает характеризоваться подавленностью, апатией. Доминирующее зависимое поведение, в какой конкретной форме оно бы ни проявлялось, разрушает не только психику, но и биологические процессы организма. Положение усугубляется разрывом с семьей, близкими, друзьями, проблемами экономического характера, что побуждает подростка нарушать законы, попрошайничать, совершать преступления.

Для лиц с зависимым поведением характерны следующие психологические особенности:

- скрытый комплекс неполноценности, сочетающийся с внешне проявляемым превосходством;
- внешняя социабельность, сочетающаяся со страхом перед глубокими эмоциональными отношениями;
- стремление говорить неправду и обвинять других, зная, что они не виноваты;
- стремление уходить от ответственности и принятия решений;
- тревожность, стереотипность в поведении.

Факторами, препятствующими возникновению зависимого поведения, являются:

- доверительное «теплое» межличностное общение с родными, близкими, знакомыми, так как эмоциональная поддержка способствует улучшению настроения, вселяет оптимизм, улучшает самочувствие;
- занятость подростка в различных секциях, кружках, где возможно приобщение к «значимой» полезной деятельности, общение в группе сверстников;
- формирование духовности личности, позволяющее обрести чувство единства ответственности.

Первостепенную роль в воспитании у подрастающего поколения готовности к успеху и психологической безопасности играет семья. К сожалению, ряд стилей семейного воспитания могут послужить предпосылкой формирования и развития зависимых форм поведения. Так, Короленко Ц.П. и Донских Т.А. характеризуют типы воспитания, содержащие в себе риск развития зависимого поведения:

1. Гиперопека.

Этот тип воспитания означает преувеличенную, мелочную заботу о детях. При этом сами дети не имеют возможности самостоятельно принимать решения, действовать, справляться с трудностями. Ограничивается стремление детей к самовыражению, подавляется любознательность, интерес к новому. Формируется уверенность, что не нужно предпринимать усилий, что все будет сделано другими. "Оранжевое" воспитание готовит несамостоятельных людей, которые в реальной жизни терпят неудачи, поражения. Появляется чувство неуверенности в себе, развивается комплекс неполноценности. Этот комплекс выражается в заниженной самооценке, страхе перед любыми трудностями в жизни. Неприятные чувства (страх, бессилие) вытесняются из сознания в подсознание. Возникает склонность к "мышлению по желанию", при котором эмоциональная логика заменяет реальность. Такие люди склонны к фантазированию на приятные темы, живут в мире воображения, где проблемы решаются магическим образом. Таким образом, создается почва для возникновения аддиктивного поведения - стремления искусственным образом изменить свое психическое состояние, чтобы уйти от неприятных размышлений.

2. Предъявление непомерных требований.

От детей требуют порядка, дисциплины, четкого выполнения обязанностей. С ребенка спрашивают как со взрослого. Выполнение требований связано с максимальной мобилизацией всех возможностей, достижение успехов становится самоцелью. Ребенок может рассматриваться как атрибут социального благополучия, как символ успеха. Нередко родители просто стремятся передать ребенку свои обязанности (уборка квартиры, покупки и т.д.). Люди оцениваются с точки зрения их "нужности", родители неспособны выразить чувство любви к детям. Создание условий для возникновения аддиктивного поведения обусловлено недостаточным развитием навыков взаимопонимания. Отсутствие эмоционального общения способствует "общению" с предметами и явлениями. Постоянный страх неудачи, поражения может вызывать стремление избавиться от этих состояний с помощью различных веществ, например алкоголя.

3. "Стыдящие" семьи.

Семьи, где постоянно недовольны успехами детей. Если ребенок приходит домой с пятерками, его не хвалят, а читают мораль о том, к чему надо стремиться в жизни. Здесь царствуют постоянное напряжение, осуждение. Наказание детей молчанием следует за незначительными проступками. Возможны постоянная ирония, высмеивание. Дети в таких семьях не чувствуют себя в эмоциональной безопасности. У них возникает общее недоверие к людям, стремление избежать общения с ними. Дети ищут замены общения с родителями общением со сверстниками, животными. Это толкает детей к аддиктивному поведению.

4. Семьи с непрогнозируемыми эмоциональными реакциями.

В семьях с непрогнозируемыми эмоциональными реакциями родители демонстрируют склонность к неожиданным изменениям настроения, отношения к детям. Изменение отношения непосредственно не связано с поведением детей, а обусловлено особенностями личности родителей. Так ведут себя экзальтированные люди с истероидными чертами характера. Дети не знают, чего ожидать от родителей в следующий момент. За одно и то же можно быть наказанным или обласканным. Дети чувствуют себя некомфортно, у них отсутствует чувство уверенности в родительской любви. Постепенно эта неуверенность становится чертой характера и в дальнейшем влияет на отношения с другими людьми. В результате эти дети оказываются нестабильными в межличностных отношениях. В них постоянно дремлет ожидание разрыва, они не уверены в прочности дружбы, брака и т.д. При благоприятных условиях идут на конфликты, ссоры с близкими людьми, стремясь к разрыву контактов. При этом эмоциональная нестабильность сочетается с различными формами аддиктивного поведения.

5. Гипоопека.

Характеризуется недостаточным вниманием к детям. Дети предоставлены самим себе, нередко не обеспечены даже материальным минимумом. Возможны скандалы, драки родителей, избиение детей. Дети предпочитают проводить время в уличных компаниях. Характерно раннее знакомство с алкоголем, другими веществами, изменяющими психическое состояние. Не формируется духовная сфера, интересы крайне ограничены, слабо развита воля. Аддиктивное поведение воспринимается как привлекательное, оно бывает связано с новыми знакомыми, которые часто оказываются лицами с аддиктивным поведением.

Помимо этого, если родители сами проявляют аддиктивное поведение, то вероятность воспитания у детей зависимых форм поведения резко возрастает. В подобных случаях часто наблюдается воспитание по типу гипоопеки, так как эти родители не способны к проявлению настоящих чувств к детям. Кроме того, зависимые родители нередко вызывают возникновение "созависимого" поведения у детей. Это поведение, выражающееся в проявлении заботы о родителях-

аддиктах. Нередко активные трезвенники вырастают из семей с серьезными алкогольными проблемами. Часто дети аддиктов, став взрослыми, выбирают в спутники жизни лиц с зависимым поведением. При этом они отвергают мужчин без алкогольных проблем. Жизнь с зависимым человеком для них привычна, другие, неизвестные модели поведения их пугают.

Зависимое поведение человека можно изменить, если подверженные ему лица почувствуют внутреннюю необходимость изменения. Она обычно возникает тогда, когда человек осознает наличие лучшей перспективы, чувствует себя в безопасности.

При разработке и реализации программ по профилактике зависимых форм поведения у подростков следует ориентироваться на следующие условия:

- тип и особенности воспитания в семье;
- воздействие на эмоциональную сферу ребенка;
- формирование способов межличностного общения;
- организация физической и других видов активности;
- стимуляцию творческой деятельности, интеллектуальной активности.

Ц.П.Короленко и Т.А.Донских озвучивают мысль К. Хорни о том, что неискаженное развитие человека требует удовлетворения, по крайней мере, трех необходимых условий: свободы, мотивации и безопасности. В условиях развития современного общества, к сожалению, нарушаются два из них: у человека отсутствует чувство свободы, и подавляются конструктивные мотивы, прежде всего в профессиональном совершенствовании. Взамен предлагается гарантия безопасности в виде социальной защищенности в случаях болезни, утраты трудоспособности, старости и т.д., хотя на самом деле эти гарантии оказываются во многом иллюзией.

Таким образом, мы можем констатировать, что существует максимальный риск формирования зависимого поведения в подростковом возрасте, поскольку в это время еще не накоплен достаточный жизненный опыт для решения жизненно важных задач.

Осознание родителями и воспитателями того, что аддиктивное поведение – это не случайная сторона жизни, зависящая исключительно от внешних факторов, а закономерное поведение, возникающее в определенных условиях, позволит снизить вероятность его проявления в будущем.

Список литературы

1. Баева И.А Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб., 2002. 271 с.
2. Большая психологическая энциклопедия. - М.: Эксмо, 2007.
3. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе. Деструктивные формы поведения в современном мире. - Новосибирск: Наука, 1990. – 224 с.
4. Леонова Л. Г., Бочкарёва Н. Л. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте. Учебно-методическое пособие под редакцией Короленко Ц. П. - Новосибирск: НМИ, 1998.
5. Поликарпов В., Залыгина Н., Обухов Я. Аддиктивное поведение молодежи: профилактика и психотерапия зависимостей/ Изд. Прописки 2004.

ПЕРВИЧНАЯ ПРОФИЛАКТИКА ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КАК УСЛОВИЕ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Стремительный рост числа подростков, демонстрирующих различные виды зависимого поведения (наркомания, алкоголизм, игромания и др.) является следствием острых социальных, экономических, правовых проблем в жизни общества.

Для решения задач первичной профилактики употребления психоактивных и/или наркотических веществ подростками в образовательной среде необходимо развитие содержательных, научных, методических оснований профилактической деятельности в соответствии с реальными возможностями общества.

Анализ современного опыта и программ первичной профилактики зависимого поведения показывает, что одним из перспективных подходов к решению данной проблемы является специально организованная работа по формированию у подростков жизненно важных умений и навыков. Это, в свою очередь, предполагает обучение подростков умениям и навыкам ответственного выбора: курить/отказаться от курения; пробовать алкоголь и психоактивные вещества/не употреблять их и т.д.

Ситуация принятия ответственности у подростков осложняется противоречиями переходного возраста, который характеризуется быстрым вхождением в предлагаемые роли, особой чувствительностью, утверждением своего «Я» любыми доступными средствами, в том числе – употреблением наркотических и психоактивных веществ. Подростковый период – это время самоопределения, исследования своих возможностей и утверждения себя в среде сверстников. Для некоторых подростков – это период социальной адаптации и укрепления психического здоровья, а для других – дезадаптации, нарушений принятых норм и правил поведения. Подростки, характеризующиеся зависимым поведением, – имеют свои психологические особенности. В реальной жизни это выражается:

- в скрываемом комплексе неполноценности, сочетающемся с внешне проявляемым превосходством;
- в чрезмерной общительности, сочетающейся со страхом перед близкими отношениями;
- в стремлении говорить неправду и обвинять других;
- в избегании ответственности и отказе от принятия решений;
- в высокой тревожности и стереотипности своего поведения;

Подросток, характеризующийся зависимым поведением, – не может существовать без объекта своего пристрастия, который заменяет ему все – друзей, реальные эмоции и представляет смысл его существования. При росте зависимости у подростков появляется специфическая особенность – чувства и эмоции окружающих его людей не находят в нем эмоционального отклика. Внешние формы поведения приобретают большую значимость, чем содержание его жизни. Исчезает способность к объективному анализу ситуации и самоанализу.

Подросток часто выбирает зависимые формы поведения в связи с недостаточной адаптированностью к действительности, которая перестает его удовлетворять и радовать.

В процессе психического развития подростка в его самосознании происходят значительные изменения, появляется чувство взрослости, являющееся центральным новообразованием этого возраста. Все то, к чему подросток привык с детства – семья, школа, сверстники, – подвергается критической оценке и обретает новое значение и личностный смысл. Происходит смена социальной позиции подростка и формируются новые социальные установки.

Поскольку подростки ориентированы на группу сверстников и нуждаются в близких друзьях, часто мнение последних становится для них определяющим. Под влиянием приятеля или «группы» подростки совершают поступки, на которые самостоятельно не решились бы и о которых позже могут сожалеть.

Отстаивая свои новые права, подросток ограждает многие сферы своей жизни от контроля взрослых, часто идя при этом на конфликт с ними. Подростки проявляют негативизм по отношению к взрослым (учителям), но трагически переживают ситуации невключенности в группу сверстников.

Те, кто профессионально работает с подростками отмечают, что часто различные формы зависимого поведения в данной возрастной группе имеют в своей основе один источник – социальную дезадаптацию. Социально дезадаптированный подросток, находясь в трудной жизненной ситуации, является человеком, чьи права на полноценное развитие грубо нарушены. Согласно принятому определению, социальная дезадаптация означает нарушение взаимодействия индивида со средой, характеризующееся невозможностью осуществления им (индивидом) в конкретных микросоциальных условиях своей позитивной социальной роли, соответствующей его возможностям. Невозможность ее осуществления и вынуждает подростка искать обходные пути для реализации своих потребностей.

Специфика проблем подросткового возраста требует особого теоретического и практического подхода при конструировании и реализации программ первичной профилактики зависимого поведения в образовательной среде.

Первичная профилактика включает в себя комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, предупреждающих возникновение аддиктивного поведения.

Наряду с семьей, одним из наиболее значимых субъектов, реализующих функцию первичной профилактики, сегодня являются образовательные учреждения.

В настоящее время возникла необходимость дальнейшего развития методологических и организационных основ профилактической деятельности в образовательной среде. Она обусловлена существенными изменениями социальных, социокультурных характеристик жизни современного российского общества, возросшей актуальностью формирования культуры здорового и безопасного образа жизни, а также изменениями государственной политики в данной сфере. Профилактическая деятельность определяет приоритет задач первичной профилактики, основанной, главным образом, на развитии культуры здорового образа жизни и других социально значимых ценностей – созидания, творчества, духовного и нравственного совершенствования человека.

При организации первичной профилактики в образовательной среде необходимо учитывать индивидуально-психологические особенности подростков. Это позволит:

- повысить эффективность учебного процесса в целом;

- сформировать у учащихся жизненно важные умения и навыки, дающие возможность адекватного реагирования в ситуациях, обусловленных проблемами, как зависимого поведения, так и социального характера.

Исходные теоретические представления о механизмах развития и распространения зависимого поведения подростков определяют цели и стратегии профилактических мероприятий. В специальной литературе можно встретить описание различных моделей, подходов и технологий.

На наш взгляд, особенно эффективным является подход, основанный на идее формирования жизненных навыков. В данном подходе центральным является понятие об изменении поведения, поэтому в нем используются преимущественно методы поведенческой психотерапии. Основу этого направления составляют две теории – теория социального научения А. Бандуры и теория проблемного поведения В. Джессора. В рамках данного подхода проблемное поведение подростка рассматривается с точки зрения функциональных проблем и подразумевает помощь в достижении возрастных и личных целей. Программы развития жизненных навыков направлены на предупреждение употребления наркотических и психоактивных веществ посредством развития личностных умений и навыков в преодолении жизненных проблем.

Понятие жизненно значимые навыки является межпредметной дисциплиной (психология, педагогика, медицина и др.) и не имеет строгого определения. Это понятие интегрирует в себе умения и способности, относимые к разным сферам человеческого бытия (физического, психологического, социального). К основным жизненным умениям относят: навыки принятия решений; коммуникативные навыки; навыки выражения чувств; навыки критического мышления; навыки осознания негативных влияний и противодействия им; навыки постановки жизненных целей и др.

В работе с подростками применяются следующие формы и методы: групповая работа, тренинги (тренинг личностного роста и тренинг уверенного поведения), лекции, беседы, дискуссии, мозговой штурм, ролевые игры и др.

Участие подростков в специально организованной работе будет способствовать:

- снижению факторов риска возникновения зависимого поведения;
- формированию здорового образа жизни и обретению эффективных поведенческих стратегий;
- развитию системного подхода к профилактике зависимого поведения.

В программы первичной профилактики зависимого поведения могут участвовать подростки, имеющие склонность к употреблению наркотическими и психотропными веществами.

Оценкой эффективности реализации программ первичной профилактики могут служить:

- диагностические тесты, проводимые до и после проведения всего цикла занятий;
- изменение поведения подростка (учебная и внеурочная деятельность);
- изменение социального и психологического статуса подростка в коллективе сверстников;
- желание участвовать в программе в дальнейшем.

Содержание программ может варьироваться в зависимости от результатов диагностики и потребностей подростков.

Вместе с тем, успешная реализация программ первичной профилактики связана с решением ряда других проблем:

- повышением уровня научно-практических разработок психологической диагностики склонности подростков к употреблению наркотических и психотропных веществ;

- внедрением научно обоснованных психологических методов раннего выявления склонности подростков к употреблению наркотиков в программы профилактики зависимого поведения;

- формированием у подростков адекватной позитивной самооценки, эмпатийного отношения к окружающим, навыков разрешения проблем и конфликтов, развитием личностных ресурсов на основе формирования жизненно значимых навыков.

Система образования может быть активным субъектом первичной профилактики употребления психоактивных и/или наркотических веществ. Профессиональный и организационный ресурсы этой системы, сфера ее социального влияния позволяют в рамках образовательной среды осуществлять комплексное и системное влияние на подростков и создают необходимые условия для психологического комфорта и безопасности личности детей и подростков в образовательной среде.

Список литературы

1. Давыдов В.В. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов педагогических институтов/ под. ред. А.В. Петровского, - 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1979.

2. Данилина И. Сущность зависимого (аддиктивного) поведения. – [http://www.narkotiki.ru / iftrouble_5381.html](http://www.narkotiki.ru/iftrouble_5381.html).

3. Журин А.А. Подросток и средства массовой информации. - www.unpress.ru «Методбиблиотека ЮНПРЕСС». Монография, 2000г.

4. Сердюк А.А. Профилактика наркотизма в системе народного образования: методические и организационные аспекты чтения спецкурсов// Профилактика наркомании: организационные и методологические аспекты. Итоговые материалы международного проекта/ Сост. И.П. Рущенко. – Харьков: Финарт, 2002.

5. Сирота Н.А. профилактика наркомании и алкоголизма: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

6. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.

7. Хажиллина И.И. Профилактика наркомании: модели, тренинги, сценарии. – М.: Издательство института Психотерапии, 2002.

Кунаева А.С., Сунцова А.С.

Удмуртский государственный университет

ПРОФИЛАКТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ СРЕДИ ВОСПИТАННИКОВ, В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Сегодня особенно важной для современной российской науки и практики является проблема насилия и жестокости по отношению к детям. Насилие над ребенком со стороны взрослых или сверстников наносит ему не только материальный ущерб или угрожает его физической жизни, оно несет с собой тяжкие моральные и психологические проблемы. По мнению специалистов, выделяются три основные сферы отношений, в которых, с одной стороны,

происходит социализация детей, а с другой - ребенок подвергается риску эмоционального, психологического и физического насилия: семья, сфера образования, государственные учреждения интернатного типа и сфера макросоциальных отношений. В нашем исследовании мы изучали проблему психологического насилия в условиях школы-интерната. Психологическое насилие вызывает определенные нарушения в процессе социализации, сопровождается применением оскорблений, пренебрежительного отношения, является причиной социальной дезадаптации личности, характеризующейся немотивированной агрессией, инфантильностью, низкой самооценкой и дальнейшим воспроизводством жестокости. Следовательно, насилие вызывает деформацию процесса успешной социализации, которая приводит к трудностям в жизненном самоопределении.

В определении психологического насилия мы исходили из понятия Волковой Е.Н. *Психологическое насилие*- это однократное или хроническое воздействие на ребенка, враждебное или безразличное отношение к нему, приводящее к снижению самооценки, утрате веры в себя, формированию патологических черт характера, вызывающее нарушение социализации. Выделяют следующие *формы психологического насилия*: отвержение, терроризирование, игнорирование.

Для выявления форм психологического насилия среди младших школьников в условиях школы – интерната нами было проведено исследование с использованием метода опроса, а также методики «Незаконченное предложение» (М.Г. Углицкая). Базой для исследования являлась МКОУ школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей № 96. В опросе приняли участие учащиеся 6, 7 классов. Общее количество опрошенных составило 21 человек, воспитанникам было предложено анонимно ответить на 10 вопросов. Результаты опроса показали нам, что проблема психологического насилия актуальна среди младших подростков, в условиях школы - интерната. Большинство опрошенных уже имеют опыт перенесения различных форм психологического насилия, таких как: игнорирование, отвержение, терроризирование, унижение, издевательство (приставание). Также мы выявили, что насильственные действия в адрес младших подростков, в основном происходят как со стороны старшеклассников (55%) так и со стороны и воспитателей (38%) т.е. это люди более авторитетные, находящиеся в постоянном взаимодействии с подростками. На вопрос «Обращались ли Вы куда-либо за помощью и защитой?» 55% подростков ответили положительно. В основном учащиеся находили поддержку у друзей (54%). Многие воспитанники не обращались за помощью к кому-либо т.к. считали, что могут справиться самостоятельно (61%), а также считают, что это бесполезно (39%). Иными словами, многие предпочитают оставаться наедине с проблемой пережитого психологического насилия.

С целью выявления представлений младшего подростка о насилии мы провели методику «Незаконченные предложения», с использованием контент-анализа. В качестве единиц анализа мы выбрали отдельные фразы и выражения, характерные для соответствующего параметра, за единицу измерения взяли количество их проявления в ответах. С помощью данной методики мы диагностировали три важнейших параметра, а именно: какое представление ребенок имеет о насилии как о явлении -когнитивный ; с какими эмоциями приходится сталкиваться ребенку, с чем связаны эти эмоции - эмоциональный; какое поведение является приемлемым для ребенка в ситуации насилия - поведенческий. Таким образом, мы выявили, что:

- воспитанники школы-интерната имеют достаточно адекватное представление о проблеме насилия;
- подростки осознают негативные последствия насилия;
- подростки рассматривают различные формы психологического насилия, как приемлемое наказание.

По эмоциональному параметру мы выявили:

- доминирование чувств жалости и одновременно интереса по отношению к кому направлено насилие;
- недостаток уважения и понимания воспитанников по отношению друг к другу.

По поведенческому параметру мы выявили:

- отсутствие у воспитанников алгоритма практических действий в ситуации насилия;
- желание побыть одному, после школы. Можно предположить, что это вызвано нагрузкой учебной деятельностью, а также трудностями во взаимодействии со сверстниками.

Исследуя данную проблему, у нас возникла идея создания программы профилактики психологического насилия с названием «Береги детство», ее основная цель: формирование способов ненасильственного взаимодействия среди воспитанников школы-интерната. Программа будет реализовываться посредством активных и интерактивных методов профилактики психологического насилия. Данная программа включает в себя 3 этапа (организационный, деятельностный, рефлексивный).

Таким образом, необходимо занимать активную позицию в профилактической деятельности психологического насилия для создания и поддержания психологической безопасности в школе-интернате как социально-образовательной системы. Поскольку именно его последствия препятствуют гармоничному развитию личности, а также процессу успешной социализации ребенка, что в свою очередь является одним из важнейших этапов личностного становления воспитанников школы - интерната.

Список литературы

1. Волкова Е.Н. «Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления».- Спб: Питер,2008.- 240 с.
2. Горвая В.И. Проблемы подготовки воспитанников учреждений для детей- сирот к самостоятельной жизни / Горвая В.И.// Детский Дом. – 2009. №32. С. 3-12.
3. Евмененко Е.В., Хорошилова Н.Ю. «Организация и содержание деятельности психолога интернатных учреждений»: Учебно-методическое пособие. – Ставрополь: ГОУ ВПО СГПИ, 2009. – 90 с.
4. Зиновьева Н.О., Михайлова Н.Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребёнок в кризисной ситуации. – Санкт – Петербург, 2003. – 355 с.
5. Черепанова Е.М. Психологический стресс. – М: Академия,1996.- 238 с.
6. Углицкая М.Г. «Как воспитать у школьников навыки ненасильственного общения». – Вологда: Народное образование, 2004. – 120 с.

СУБКУЛЬТУРА ДЕТСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК МЕХАНИЗМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ

На сегодняшний день наиболее важной задачей любого общества является решение такой проблемы, как безопасность детей.

Связано это, прежде всего с тем, что дети являются той демографической группой, которая не может защитить себя от опасностей, которые подстерегают её практически на каждом шагу. Беда поджидает детей повсюду: дома (работающие электробытовые приборы, спички и зажигалки, взрывоопасные предметы, химические вещества), на улице (стремительный поток транспорта, преступники и хулиганы), за городом (в лесу, в горах, на водоёмах), в школе (агрессивное взаимодействие со сверстниками, педагогами).

Порой сами взрослые не учат детей, как правильно вести себя в той или иной ситуации, не контролируют выполнение сказанных советов, рекомендаций, не готовят детей к тому, что возможно может с ними произойти, и самое главное, не всегда бывают примером конструктивного взаимодействия.

Очень важно, чтобы дети могли быть самостоятельными, противостоять возникающим опасностям, справляться с ними в отсутствие взрослых и нести ответственность за свои поступки.

По мнению ряда исследователей (Э.А. Мальцева, Н.М. Костина, С.Ф. Сироткин) ключевым моментом в формировании таких качеств является интеграция детей в соответствующую субкультуру детской общественной организации (далее ДОО). Субкультура – это продукт жизнедеятельности ДОО, который своими целями, своим содержанием помогает ребенку освоить качества, повышающие его безопасность в современном мире.

Все вышеперечисленное подтверждает необходимость тщательного изучения субкультуры ДОО как механизма повышения безопасности детей.

Данная статья посвящена систематизации материала различных научных школ по вопросам формирования субкультуры ДОО, выявлению ее структурных частей и компонентов, а также некоторым аспектам ее влияния на безопасность детей в современном мире.

Термин «субкультура» в научной литературе появился еще в 20-е годы 20 века, но настоящее распространение получил в 60-70-х годах в связи с исследованиями молодежных движений. [10] Определение понятия «субкультура» затруднено из-за фундаментальности лежащего в его основе понятия «культуры» и существования большого количества его дефиниций.

Мы остановились на определении А.В. Мудрика, который определяет субкультуру как совокупность специфических социально-психологических признаков (норм, ценностей, стереотипов, вкусов), влияющих на стиль жизни и мышления определённых номинальных и реальных групп людей, позволяющих им осознать и утвердить себя в качестве «мы», отличного от «они». [7]

Уже в 20 годы 20 века были опубликованы работы ученых, которые обратили внимание на существование особого детского мира, обладающего собственной культуральной системой представлений о мире и людях, социальных норм и правил, наследуемых от поколения к поколению детей традиционных форм игрового и бытового поведения и детских фольклорных текстов.

Во второй половине 20 века мощным толчком для изучения детской субкультуры в разных странах мира стала книга английских ученых Айоны и Питера Опи «Фольклор и язык школьников». Она вышла в свет в конце 50-х годов

и определила стратегию исследований на три десятилетия вперед - авторы открыли в современном мире особое племя детей – многочисленное, обладающее древней традицией, развитой самобытной культурой, о существовании которой никто даже не подозревал.

В деятельности детской игровой компании есть много потаенных от взрослых сторон: это и традиционные шалости, и испытания храбрости, и посещение «страшных» мест, равно как и рассказывание страшных историй, строительство «штабов», делание «секретов» и тайников и многое другое.

Современная детская субкультура является весьма сложной системой, во многом закрытой для традиционных средств научного анализа. Если раньше детская субкультура изучалась преимущественно фольклористами (Г.С. Виноградов, О.И. Капица, Е.А. Покровский), то сегодня расширилось изучение субкультуры в разных областях (И. С. Кон, В. Т. Кудрявцев, В. Кудрявцев, Т. Алиева, Н. Михайленко, Н. Короткова).

Существует множество определений понятия «детская субкультура».

С.Н. Майорова-Щеглова понимает под детской субкультурой совокупность особенностей поведения, форм общения, способов деятельности самих детей, а также социокультурные инварианты, зафиксированные в детском языке, мышлении, игровых действиях, фольклоре. Детская субкультура, по её мнению, является неинституционализированной формой социального образования - детства, регулирующая социальные взаимодействия детей внутри своей группы, на уровне возрастных подгрупп в ходе удовлетворения ими своих потребностей в процессе различных видов деятельности, но прежде всего игровой и учебной. Детская субкультура - вариант широко распространенного в обществе, объективного социального процесса трансляции культуры, социального опыта от поколения поколению. Трансляция происходит через соответствующие традиции, обычаи, ритуалы, а также посредством артефактов. [5]

По определению В.В. Абраменковой, детская субкультура (от лат. sub - под и cultura - возделывание, воспитание, развитие) - в широком значении - все, что создано человеческим обществом для детей и детьми; в более узком - смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития. В общечеловеческой культуре детская субкультура занимает подчиненное место, и, вместе с тем, она обладает относительной автономией, поскольку в любом обществе дети имеют свой собственный язык, различные формы взаимодействия, свои моральные регуляторы поведения, весьма устойчивые для каждого возрастного уровня и развивающиеся в значительной степени независимо от взрослых. [1]

Смысл детской субкультуры заключается в том, что она предоставляет ребенку особое психологическое пространство, благодаря которому ребенок приобретает «социальную компетентность в группе равных»; оно охраняет его от неблагоприятных воздействий культуры взрослых, оно же предоставляет ему «экспериментальную площадку» для ближайшего развития.

А.А. Крылов характеризует детскую субкультуру следующими особенностями:

1. Она является частью, или подсистемой культуры того общества, к которому принадлежат дети (отсюда и приставка суб-, указывающая на подчиненность, в слове «субкультура»). Однако детская субкультура всегда сохраняет относительную автономию и самостоятельность.

2. Детская субкультура отличается консерватизмом (игры, шалости, фольклорные тексты сохраняются в детской среде иногда на протяжении столетий, несмотря на то, что смена поколений у детей происходит через каждые

5 лет), обладает своеобразными «цензурными фильтрами», не позволяющими расшатывать ее устои. При этом она гибко реагирует на события окружающего мира и ассимилирует новую информацию, вводя ее в традиционно-детские культуральные структуры.

3. Субкультуры детей разных стран обладают своими особенностями, но имеют и несомненное, иногда поражающее исследователей сходство. Причиной этого сходства является общность природы детской психики, потребностей формирующейся личности ребенка, характера решаемых детьми возрастных и социально-психологических проблем.

4. Детская субкультура является продуктом социального взаимодействия и коллективного творчества детей в свободном общении, играх, познавательной деятельности в неформальных группах. При этом одна из важнейших функций детской субкультуры состоит в регуляции взаимоотношений между членами детского игрового сообщества и отношений с окружающим миром природы и миром взрослых. Детская субкультура как явление существует в возрастном диапазоне между 3–4 годами (когда у детей появляется самостоятельная социальная жизнь в группах сверстников) и 12–13 годами, когда возникает подростковая субкультура.

5. Психологические предпосылки для передачи (трансляции) детской традиции создаются на основе возникающих на определенных возрастных этапах социальных и личностных потребностей детей, но обеспечивается трансляция традиции у детей по вертикали: от старших к младшим. Этому способствует обычный для спонтанно складывающихся детских игровых групп небольшой (в 2–3 года) возрастной разрыв в составе участников. [3]

Таким образом, детская субкультура выполняет следующие функции:

- социализирующую (основным агентом социализации выступает группа сверстников, где происходит освоение социальной компетентности, построение самостоятельной жизненной позиции);

- психотерапевтическую (становится местом осмысленной в возрастной перспективе деятельности, укрытием от неблагоприятных воздействий взрослого мира);

- культуuroохранительную (сохранение автономии субкультуры, как особого смыслового пространства ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития);

- прогностическую (предвидение развития реальности в прогнозах – вариативность, непохожесть, самобытность содержания детской субкультуры обеспечивают, с одной стороны, ориентацию на утраченные, забытые формы человеческой культуры, а с другой – прогнозирование новых путей ее развития). [1, 263]

Исследователи выделяют множество компонентов, характерных для детской субкультуры. Рассмотрим наиболее яркие из них.

Прежде всего, необходимо выделить *детскую игру*, которая является главным спутником детства. Игра помогает детям освоить опыт человеческой деятельности.

В Кудрявцев, Т. Алиева подчеркивают, что игра - это своеобразный способ преодоления разрыва между взрослыми и детьми. В игре дети усваивают общие смыслы и мотивы деятельности человека, воспроизводят социальные отношения, которые складываются в мире взрослых. Через игру дети включаются в жизнь взрослых, удовлетворяя свои потребности в причастности к этой жизни. [4]

В играх ребёнок имеет большую возможность активно действовать, познавая окружающий мир, осваивать отношения между людьми, моделировать

их, совершенствовать своё поведение и учиться управлять им. Важное значение приобретают групповые игры, которые носят особый интерактивный характер и предполагают строгие правила, смену позиции в игровом процессе, постановку себя на место другого.

Детский фольклор является важнейшей составляющей детской субкультуры. В основе детского фольклора лежат произведения, авторами которых являются взрослые. Эти произведения, передающиеся из поколения в поколение, используются для общения с детьми. В их число входят всевозможные колыбельные песни, считалки, частушки, прибаутки, сказки, загадки, игры и т.д., которые максимально адаптированы к восприятию детьми.

Детское словотворчество занимает значительное место внутри детской субкультуры. Оно является своеобразным вызовом сознанию взрослых, ограниченному готовым общественным опытом. В попытках словотворчества ребёнок пытается выделить свою уникальную речь из речи взрослых, вместе с тем побуждая взрослых к общению. Словотворчество является средством обособления ребёнка, его призывом к творческому единению с взрослым. Занимаясь словотворчеством, дети делают слово более живым и предметным, гибким и пластичным, вбирающим в себя все возможные оттенки его значения. Дети дарят языку жизнь в культуре, не позволяя ей омертветь.

Перевёртыши являются примечательной сферой явлений детской субкультуры. «Перевёртыши - это особые словесные произведения, где наизнанку выворачивается подсказываемое здравым смыслом обычное положение вещей, проблематизируются повседневные общепринятые представления об окружающем». [4] Свои истоки они черпают из народной смеховой культуры и малых фольклорных жанров, рассчитанных на детей.

В различных культурах такое «переворачивание» считалось средством расширения творческих способностей детей и взрослых. Его момент всегда имел смысл в науке, изобретательстве, искусстве.

Любовь ребёнка ко всяческим дразнилкам, смеховым ситуациям одновременно и разрушает, и утверждает порядок окружающего мира, проверяя тем самым его на прочность. Смеховая активность детей - это подтверждение их собственного существования через выворачивание себя и окружающих «наизнанку». [1]

Одним из важных компонентов детской субкультуры является *наличие собственного языка* общения между детьми, который отличается особым синтаксическим и лексическим строем, образностью, зашифрованностью.

Религиозные представления и духовная жизнь детей - ещё один важный компонент детской субкультуры. Детская духовная жизнь представляет собой наиболее глубокую, интимную сторону жизни ребёнка, которая чаще всего скрыта от внешнего наблюдателя.

Исследователи отмечают особую мифологичность детского сознания, веру в сверхъестественное. В силу этого каждый ребёнок естественно религиозен. Даже если ребёнок отлучен от религиозной традиции, его душе свойственен поиск эмоциональной связи с внешним.

Среди компонентов детской субкультуры выделяет *разнообразные увлечения*: детское собирательство (сокровищницы, тайники, секреты) и коллекционирование. Детское собирательство раннего детства характеризуется тем, что «штучки», найденные ребёнком, не имеют никакой потребительской ценности и привлекают его внимание своей формой, цветом, некоторым сходством с реальными вещами. Находки настолько приобретают смысл для ребёнка, что он включает их в свои фантазии и переживания. [8]

В детской субкультуре выделяют *способы и формы свободного времяпровождения*, среди которых - походы детей в различные места, разнообразные виды продуктивной деятельности детей, например, рассказывание страшных историй. [8]

Детская игра, детский фольклор, детское словотворчество, религиозные представления и духовная жизнь детей, детский язык, увлечения, способы и формы свободного времяпровождения - все эти компоненты играют важную роль в процессе социализации детей.

Что касается субкультуры детской общественной организации, то анализ научных работ показал, что на данный момент это тема не исследована ни российскими, ни зарубежными учеными.

Как определить субкультуру ДОО? Из каких элементов она состоит? Что характерно для нее? В чем особенность её функций? Каковы механизмы влияния на членов организации, через которые транслируются ценности ДОО? Что отличает субкультуру ДОО от детской субкультуры?

Исследователи определяют субкультуру ДОО как целостное социальное образование, возникающее как результат взаимодействия участников (членов) какой-либо группы и связанное с особым переживанием ими социальной идентичности. Субкультура ДОО представляет собой совокупность отличительных признаков (ценностей, норм, моделей поведения, стереотипов, языка, символики, знаков и т.п.), выступающих формой социального самоопределения и способом выражения социальной (групповой) идентичности, определяющих и утверждающих групповое отличие и ценностное для данной группы понятие «мы» в сопоставлении с «они», то есть другими представителями социума.

Субкультура ДОО:

- оказывает влияние на членов группы, утверждая стиль жизни, тип взросления, языковую практику, ценностные ориентации и ритуалы;

- содействует созданию иерархизированной системы отношений, статусных отношений, ритуалов вхождения в объединение и выход из него, способов группового регулирования деятельности и групповой практики;

- осуществляет символизацию возрастных процессов в данном социуме. [2]

Исследователи выделяют два типа субкультур:

- 1) Постфигуративные – проявляются в моделях поведения, которые заимствуются и передаются от предыдущих поколений участников данного объединения, связаны с прямым наследованием социального опыта и призваны включить ребенка во взрослые субкультуры отношений.

- 2) Конфигуративные – включают такие модели поведения, в которых нормативом и образцом для членов объединения является поведение сверстников.

Подобные субкультуры «возрождаются» и «умирают» со сменой поколений, то есть, связаны с взрослением и уходом одного поколения без строго детерминированной передачи норм поведения следующему поколению, вступающему в данное объединение. История такого ДОО представляется ступенчатой (прерывистой) и воплощается в сменах значительного числа признаков субкультуры. [7]

Тенденция сегодняшнего дня – создание разнообразных детских общественных объединений, которые на основе лично значимой совместной деятельности пытаются создать атмосферу теплоты, тесных личностных связей и общения; общего дела, общих целей и задач; атрибутов взрослости, собственной значимости, элемента «особости». [6]

Объединения различаются по содержанию деятельности, по времени существования, по форме управления.

Детское объединение представляет собой важный фактор воздействия на ребенка, влияя двояким образом: с одной стороны, создает условия для удовлетворения потребностей, интересов, целей ребенка, способствуя их взаимному обогащению, формированию новых устремлений; с другой стороны, происходит отбор внутренних возможностей личности путем самоограничения и коллективного выбора, корректировки с общественными нормами, ценностями, социальными программами.

Таким образом, мы можем только предположить, что субкультура ДОО осваивает содержание детской субкультуры. Она создает для детей некое смысловое пространство, обладающее общечеловеческими ценностями, установками, способами деятельности и формами общения, которое способствует (через использование моральных регуляторов поведения) реализации важнейших потребностей личности ребенка (это потребность в утверждении себя как гражданина и потребность в изменении окружающей среды), и тем самым повышению его безопасности.

С нашей точки зрения подобное исследование трудоёмкое, так как не может быть построено на традиционных социологических, психологических методиках, требуется особый специфический инструментарий.

Э.А. Мальцева и Н.М. Костина разработали программу сбора материала по субкультуре ДОО, в которую включены такие подразделы, как:

1) Биография ребенка (образ собственного «Я»; самоощущение; самопринятие ролей в ДОО; самостоятельность; мотивы вхождения).

2) Вхождение в объединение и выход из него (ритуалы; условия; подготовка).

3) Ритуалы, традиции, обычаи объединения (смысл; общий сбор; ступени в организации; роль и место взрослых).

4) Типы вхождения во взрослый мир (участие в делах организации – участие во взрослой деятельности).

5) Лидеры (формы лидерства, отношение детей; мотивы лидерства, по мнению детей; отношения внутри организации; формирование актива организации).

6) Взрослые в организации (статус взрослого; способы взаимоотношений).

7) Фольклор (особые языковые выражения в речи; языковое обозначение ролей, позиций, участия, статуса; истории организации, девизы, лозунги, речёвки, песни).

8) Деятельность объединения (виды, формы и направленность деятельности организации; мотивация детей в участии деятельности организации).

9) Групповые отношения (внутренний контроль организации; зависимость индивида из группы).

Данная программа в дальнейшем будет использована для исследования проявления особенностей субкультуры ДОО в условиях меняющегося мира детей и взрослых.

Список литературы

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребёнка в детской субкультуре. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2000. 416 с.

2. Детское движение. Словарь – справочник. – Издание 2-е. Т.В. Трухаева, А.Г. Кирпичник, М.: 2005. 544 с.

3. Крылов А. Психология. 2-е издание. Изд-во Проспект, 2005.

4. Кудрявцев В., Алиева Т. Ещё раз о природе детской субкультуры /Дошкольное воспитание, 1997, № 3, 4.
5. Майорова-Щеглова С.Н. Детская субкультура – неинституционализированный сектор детства. – Мн.: Тетра Систем, 2004.
6. Мальцева Э.А. Детская общественная организация как пространство социального воспитания подростков: монография / Э. А. Мальцева. – Ижевск, 2006. – 360 с.
7. Мид М. Культура и мир детства. Избр. Произв./ М. Мид; пер. с англ. – М.: Наука, 1988.
8. Мудрик А.В. Социализация человека.: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 304 с.
9. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. Изд-во «Питер», 2008.
10. Гаврилюк В.В., Латышева Т.В. Грани девиации российской молодёжи: субкультурный аспект, Вестник Тюменского государственного университета, 2009г. № 4

Мерзлякова Д.Р.
Удмуртский государственный университет

ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ

Проблемы обеспечения безопасности человеческой жизни в настоящее время становятся все более острыми и актуальными. В эпоху социальных перемен и кризисов, все более усложняющихся условий общественной жизни от человека требуется выбор верной жизненной позиции, позволяющей раскрыть свои возможности и одновременно обеспечить свою безопасность и безопасность других людей.

По мере развития технических устройств и прогрессивных технологий разработчики пытаются уменьшить степень риска в трудовых процессах, однако полностью его исключить невозможно. Знание позволяет человеку принять разумное решение в аварийной ситуации с допустимой долей риска.

Главным виновником аварийных ситуаций, как показывает анализ, является сам человек. Формирование мотивации безопасности труда и ее наличие, устойчиво-положительное отношение к проблемам обеспечения производственной безопасности и создания нормальных условий труда работающих актуально в настоящее время. Эти факторы являются первичными по отношению к другим факторам производственного травматизма – организационным, техническим и другим. Все это относится к участникам всех уровней управления на производстве – генеральный менеджер, менеджер среднего уровня, рабочий. Подтверждением указанного выше является анализ данных производственного травматизма по зарубежным источникам. Он показывает, что до 70 % всех несчастных случаев происходит по причинам, зависящим от действий или бездействия специалистов, призванных обеспечивать безопасность труда. Очень часто первопричиной крупных аварий, несчастных случаев с тяжелыми последствиями является некомпетентность специалистов в области безопасности, причастных к профилактике этих негативных явлений, тесно связанная с недостатками в области образования и обучения. В организациях и отраслях, где вопросам обеспечения безопасных условий труда

уделяется должное внимание, уровень производственного травматизма и профзаболеваний ниже среднего уровня.

Основные причины аварийности и травматизма распределяют по следующим группам:

- напряженность труда, не типичность ситуации, особенности технического обеспечения;

- отрицательное воздействие санитарно-гигиенических условий;

- социально-психологические условия.

Психологический анализ направлен на изучение причин, связанных с человеческим фактором. Это совокупность причин, которые сами по себе не провоцируют аварийных ситуаций, но влияют на поведение работника таким образом, что он сам создает аварийные ситуации. Например, плохая организация работы, плохое освещение, противоречивость инструкций, введение новых обозначений, сигналов, шум от скопления народа в помещении и т.п. могут вызвать ошибки в работе человека и спровоцировать аварийную ситуацию.

И. Балинт и М. Мурани [2] выделяют две группы факторов предрасположенности человека к опасности — временные и постоянные и соответствующие категории ошибок. К первой из них можно относить ошибки при выполнении относительно безопасной работы, когда человек создает опасную ситуацию своими неправильными действиями (токарь начинает работать при снятом защитном кожухе, после выключения станка рукой останавливает вращающуюся деталь и т. п.). Ко второй категории — ошибки, которые возникают вследствие того, что работник не смог решить сложную задачу (не смог своевременно отреагировать, не смог добиться требуемой точности и т. п.).

К устойчивым факторам относят особенности темперамента и высшей нервной деятельности (невротизм, инертность, слабость); функциональные изменения в организме (сердечно-сосудистые заболевания, функциональные расстройства нервной системы и др.); недостатки органов чувств (прежде всего зрения и слуха); функциональные нарушения связи между сенсорными и моторными процессами, пристрастие к алкоголю и наркотикам [4; 7; 8; 9; 10; 12 и др.]. К временным — неопытность, неосторожность, нестабильность трудовых навыков, утомление (физическое, эмоциональное и др.), переутомление, влияние биологических ритмов, атмосферных и космических явлений [1; 3; 7].

Учитывая структуру мотивов труда, повышение его безопасности должно идти по пути материального и морального стимулирования безопасной работы, а не только посредством наказаний и устрашений [6].

Можно выделить три основных подхода к анализу несчастных случаев; клинический (монографический), статистический и моделирование. Разностороннее изучение внешних и внутренних обстоятельств, отдельно или в их сочетании выступающих причиной неправильных действий человека, изучение биографии, изучение документов предпочтительно проводить по схеме, повышающей достоверность выводов монографического подхода. Так, например, Г. М. Зараковский и В. И. Медведев предлагают схему анализа ошибок оператора, состоящую из пяти этапов:

- 1) место ошибки в структуре деятельности;
- 2) внешнее проявление ошибки;
- 3) последствия;
- 4) характер отображения ошибки в сознании оператора;
- 5) причины ошибки [5].

Несчастные случаи обычно являются следствием не единичных, а целого ряда обстоятельств. При клиническом анализе причин возникновения несчастного случая описываются обстоятельства, приведшие к трагедии.

Статистический подход предполагает анализ более ограниченного числа, но строго стандартизованных «переменных» — характеристик, связанных с несчастным случаем. Эффективность метода опирается на объем статистического массива данных по всем изучаемым показателям. Главное достоинство статистического подхода — прогнозирующая способность, которую не обеспечивают клинические методы.

Моделирование (поведения человека, безопасности деятельности, надежности систем) предполагает использование абстрактных символов, математических уравнений для описания функции. В одних моделях посредством наблюдений выявляют действия, признающиеся опасными; определяется средний удельный вес этих действий в деятельности рабочих, процент рабочих, допускающих опасное поведение, и т. п. В других проводится наблюдение за оборудованием, его использованием в разных режимах. На основе собранных данных в соответствии с основными задачами строятся математические модели. Например, в строительстве несчастные случаи могут описываться в виде линейной функции от ряда условий работы организации (объема выполненных работ, возраста работников, выработки на одного рабочего, текучести кадров, зарплаты и т. д.); несчастные случаи в шахте — как функция нескольких десятков вероятностей отдельных событий (вероятности обрушения породы, вероятности нахождения человека в опасной зоне, вероятности образования навеса породы и т. д.) [6]. Преимущества метода моделирования — это изучение, прогнозирование, а также предупреждение несчастных случаев на производстве. Развитие вычислительной техники и математической статистики постоянно расширяют возможности моделирования.

Важнейшей задачей безопасности труда является предупреждение об опасности — об отдельных внешних условиях, ей сопутствующих (в каких задачах, действиях, операциях, в какие дни месяца, недели, на каком часу работы наиболее вероятны ошибки, ведущие к несчастным случаям). Наиболее простыми средствами решения этой задачи могут быть особая окраска элементов оборудования, плакаты, предупреждения, вывешиваемые на рабочих местах, непосредственно в опасных зонах. Эффективным методом решения задачи может быть предложенная Л. Шлезингером (1971) «актуализация предпосылок». Метод нацелен на выявление обстоятельств, которые привели к возникновению опасных ситуаций, не завершившихся несчастными случаями. Если обстоятельства зафиксированных несчастных случаев обычно разносторонне изучаются, анализируются, по ним делаются соответствующие выводы, то опасные ситуации, которые не привели к тяжелым последствиям, обычно остаются неизученными; работники, в них попадающие, склонны их замалчивать, опасаясь санкций руководства, потери авторитета среди коллег и т. п. [11].

Действенным средством решения задачи безопасности труда могут быть также предупреждения об «опасных точках» — метеоусловиях (около половины несчастных случаев в промышленности и более трети на транспорте приходится на время прохождения погодных фронтов плюс-минус 4 часа), космических явлениях (фазы Луны, активность Солнца), а также социальных ритмах (в частности, день выдачи зарплаты, измененная рабочая неделя) [1; 2; 7].

Список литературы

1. Алякринский, Б. С. По закону ритма [Текст] / Б. С. Алякринский, С. Н. Степанова. М. : Наука, 2005. — 176 с.
2. Балинт, И. Психология безопасности труда [Текст] / И. Балинт, М. Мурани. - М., 2008. — 184 с.
3. Биоритмы и труд [Текст] / Под ред. А. Д. Слонима. Л.: Наука, 2000. — 128 с.

4. Деркач, А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека [Текст] : Кн. 2 / А. А. Деркач. М.: РАГС, 2000. - 536с.
5. Зараковский Г. М. Психолого-физиологическое содержание деятельности оператора. Инженерная психология [Текст] / Г. М. Зараковский, В. И. Медведев. — Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 448 с.
6. Котик, М. А. Психология и безопасность [Текст] / М. А. Котик. Таллин: Валгус, 2001. – 440 с.
7. Кулагин, Б. В. Основы профессиональной психодиагностики [Текст] / Б. В. Кулагин. М.: Медицина, 2004. – 216 с.
8. Курбатов, В. И. Искусство управлять общением [Текст] / В. И. Курбатов. — Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 352 с.
9. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы [Текст] / А. Маслоу. М.: Смысл, 1999. – 423 с.
10. Психология экстремальных ситуаций: хрестоматия [Текст] / сост. А. Е. Тарас, К. В. Сельченков. — М.: АСТ; Минск: Харвест, 2002. – 480 с.
11. Толочек, В. А. Современная психология труда: Учебное пособие [Текст] / В. А. Толочек. — СПб.: Питер, 2005. – 479 с.
12. Тьюбсинг Д.А. Избегайте стрессовых ситуаций [Текст] / Д. А. Тьюбсинг / Пер. с англ. Н. Я. Ковановой. - М.: Медицина, 1993. - 144 с. и др.

Перминова Е.С., Ерофеева Н.Ю.
Удмуртский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ У МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК ПРИ АДАПТАЦИИ ИХ К ДЕТСКОМУ САДУ

Оптимальным возрастом для поступления в дошкольное учреждение большинство специалистов считает 3,5-4 года, когда ребенок начинает выходить за рамки интересов семейного круга. Но к сожалению, в сложившейся социально-экономической обстановке родители стремятся отдавать ребенка в детский сад уже с 1,5 лет.

При поступлении в дошкольное учреждение все дети раннего возраста переживают стресс, т. к. отсутствие привычного контакта со взрослыми (особенно с матерью), общение с новыми людьми и незнакомая обстановка лишают ребенка чувства защищенности, которое является жизненно важным.

Для сглаживания стрессовых ситуаций, необходимо грамотно подойти к проблеме адаптации детей в дошкольном учреждении. Общая задача воспитателей и родителей – помочь ребенку успешно адаптироваться в новой среде. Предъявление единых требований к поведению ребенка дома и в детском саду – важнейшее условие, облегчающее его адаптацию.

Эмоциональное благополучие ребенка - это не только его положительные эмоции, но и чувство эмоционального комфорта, защищенности и доверия к миру. Все это, в первую очередь, формируется благодаря матери ребенка, и в равной степени благодаря семье и ближайшему окружению. Ранняя привязанность, как особый вид эмоционально-теплых отношений между ребенком и матерью, является врожденной потребностью, не менее важной, чем физиологические потребности младенца (например, во сне или пище). Внутри данной эмоциональной связи ребенок ощущает особый комфорт и безопасность. Именно в тот момент, когда малыш впервые переступает порог детского сада, эта привязанность нарушается и становится психологической проблемой не только для ребенка, но и для взрослых. При этом у малыша возникает состояние

напряжения, сопровождаемое развитием психического стресса.

Потребность ребенка в поддержании чувства безопасности и уверенности в его защищенности со стороны взрослых обеспечивается проявлением заботы и демонстрацией ребенку, в первую очередь, – матерью, своего положительно-эмоционального отношения к нему. В результате у ребенка, во-первых, возникает и поддерживается чувство эмоционального комфорта, а во-вторых, возникает привязанность к взрослому, которая обеспечивает ему уверенность в поддержке взрослого и своевременном ее получении.

Было выявлено, что наиболее значимым для ребенка показателем положительного отношения взрослого является тактильный контакт. Для некоторых детей он может быть сравнительно непродолжительным, а для других должен длиться достаточно долго. Дети, которые изначально, отвергали тактильный контакт (не шли на руки, вырывались), в дальнейшем убедившись, что опасности не существует, успокаивались, и сами активно стремились к контакту, который в итоге оказывался для них сильнейшим элементом защиты. В результате наблюдался выход из состояния стресса и переход к обычному состоянию поведения.

Следует отметить, что чрезмерно активные и неожиданные действия взрослого в непосредственной близости от ребенка, нарушающие его персональное пространство являются фактором, вызывающим стресс. Поэтому при организации игр следует учитывать индивидуальные особенности детей, поскольку в случае, если активность взрослого превышает уровень, обеспечивающий чувство безопасности, может возникнуть состояние страха.

Очень часто мы неправильно реагируем на поступки детей, потому что не понимаем, что стоит за этими поступками. Мальчик и девочка - это два разных мира. Поэтому в данной статье мы бы хотели уделить особое внимание психофизиологическим различиям мальчиков и девочек.

В возрасте 2-3 лет дети начинают понимать свою принадлежность к полу и обозначают себя соответствующим образом. В возрасте с 3 до 7 лет у детей формируется гендерная устойчивость. Детям становится понятно, что гендер не меняется: мальчики становятся мужчинами, а девочки – женщинами, и эта принадлежность к полу не изменится в зависимости от ситуации или личных желаний ребенка.

Большинство используемых в настоящее время методик и технологий обучения и воспитания дошкольников рассчитаны на некую среднюю личность – «ребенок», «дети». Жизнь в ДОУ протекает в «бесполом» режиме: ни быт, ни познание, ни труд, ни досуг не строятся с учетом пола.

Ни для кого не секрет, что бытовая «совместность» мальчиков и девочек в наших детских садах, режим дня не учитывает разные нормы подвижности у мальчиков и девочек. Питание унифицировано и по времени приема пищи, и по ее ассортименту. Стратегия обучения, формы и методы работы с детьми, применяемые в детском саду, чаще всего рассчитаны на девочек. При этом воспитывают и девочек и мальчиков чаще всего женщины: дома – мама или бабушка, а в детском саду – женщины-воспитатели. В результате для многих мальчиков гендерная устойчивость формируется без участия мужчин. А женщины, по мнению ученых правильно воспитывать мальчиков не могут, только по одной простой причине: у них другой тип мышления. Кроме того, педагог-женщина, естественно, не располагает детским опытом переживаний, с которыми сталкиваются мальчики дошкольного возраста при общении с взрослыми и детьми. Поэтому при общении с мальчиками многие воспитатели руководствуются лишь представлениями о том, что если это мальчик, то, следовательно, он является воплощением воли, силы, выносливости. В результате этого совсем не

мужественные, а скорее боязливые, слабые физически и очень ранимые мальчики систематически подвергаются со стороны воспитателей травмирующему воздействию. Так, например, когда на занятии воспитатель обращается с вопросом к детям, то первыми всегда поднимают руку девочки. При ответе на вопрос они стараются, чтобы их ответ был полным, смотрят в глаза педагогу и т.д. Мальчики не торопятся с ответом, потому что более тщательно обдумывают его. Речь у мальчиков развита хуже, чем у девочек, поэтому они вынуждены потратить большее количество времени для того, чтобы подобрать нужные слова и высказать их. В результате в глазах воспитателя девочки выглядят более знающими и умеющими и получают больше положительных оценок и похвалы. У мальчиков на этом фоне формируется низкая самооценка, они теряют уверенность в себе и своих возможностях. Помимо этого, в психологических особенностях воспитания наблюдается дисбаланс предметной среды в сторону преобладания «девчоночьих» материалов и пособий, так как они ближе женщине-воспитателю, к тому же создают ощущение безопасности, в отличие от игрушек, которые предпочли бы мальчики.

Мальчишки предпочитают игрушки, которые готовят их быть деятельными в реальной жизни. В играх они импровизируют, комбинируя знания, почерпнутые из наблюдений, книг, кинофильмов, рассказов взрослых. Им требуются много пространства, как горизонтального, так и вертикального.

Миссия мальчишек — исследовать, а мы лишь проводники, которые обязаны сделать их экспедиции спокойными и максимально безопасными. Им обязательно нужно устанавливать границы поведения. Мальчикам необходимы кирпичные стены, которые могут обеспечить их физическую и эмоциональную безопасность.

На занятиях мальчики способны дать несколько вариантов ответа, нестандартно и интересно мыслят. Замечено, чтобы заинтересовать мальчишек, учебный материал нужно чуть-чуть «недообъяснить», т.е. привнести таинственность в получении новой информации. Также ребенку необходимо настойчиво и терпеливо повторять одни и те же действия по несколько раз, прежде чем он сможет соблюдать установленный распорядок по своей собственной инициативе. Обучать мальчиков лучше с помощью зрительного анализатора.

Для мальчиков наиболее значимым является указание на то, что он добился результата конкретно в чем-то: научился здороваться, чистить зубы, конструировать что-то и т.п. Каждый приобретенный навык, который ему удалось получить, положительно сказывается на его личностном росте, позволяет гордиться собой и стремиться к новым достижениям. Именно у мальчиков наблюдается тенденция к тому, что, добившись результата в каком-то виде деятельности, они так счастливы этим, что готовы конструировать или рисовать одно и то же по несколько раз, что позволяет им утвердиться в своих достижениях. Это требует правильного понимания со стороны воспитателя.

Мальчик доволен собой, если может действовать самостоятельно. Добиваясь чего-то без посторонней помощи, он обретает уверенность в себе и чувство собственного достоинства. Если взрослые будут ограничивать его активность, то он начнет стыдиться самого себя и сомневаться в собственных возможностях. Независимо от возраста, мальчикам требуется больше доверия, а девочкам — заботы.

Мальчики чаще ведут себя шумно, импульсивно, они непоседливы и прибегают к различным уловкам для привлечения к себе внимания. Они очень любят дружеские потасовки, что не является проявлением агрессии и создает у детей положительный эмоциональный фон. Воспитатели не всегда правильно

понимают потребность мальчиков в этих потасовках и резко прерывают их, лишая детей радости, которую они при этом испытывают.

Мальчики кратковременно, но ярко реагируют на любой эмоциональный фактор и нуждаются в том, чтобы быстро снять напряжение, переключится на какую-нибудь продуктивную деятельность. В ответ на долгие нотации взрослых они «отключают» слуховое восприятие, не воспринимают информацию. У девочек же резко нарастает общая активность всех структур мозга - они готовы в любую секунду отреагировать на эмоциональный фактор. На долгие нотации взрослых девочки реагируют слезами, гневом.

Исследуя поведение мальчиков и девочек в обществе с детьми разных полов, учеными были сделаны выводы, что девочки более социально-активны, в большей степени, чем мальчики, готовы поддержать остальных. Мальчики в незнакомом обществе детей замкнуты, ведут себя тихо. В то же время девочки более чувствительны, внимательны к окружающим, в связи с этим социальная адаптация у них протекает быстрее, чем у мальчиков. Девочки легче вступают в общение с педагогами группы, так как они тоже женщины. Если малышка видит в педагоге замену материнской фигуры, то адаптацию следует осуществлять через педагога, передавая ее в руки воспитателя.

Девочки более эмоциональны, легко отвлекаются на новую игрушку, яркую одежду, красочную книжку и т.п. В среднем, у них лучше развит слух и обоняние. Они получают больше информации через кончики пальцев и кожу. Девочки более отзывчивы на прикосновения и поглаживания. Для них очень важно, чтобы ими восхищались в присутствии других детей, родителей и т.п. Девочки могут капризничать, казалось бы, без причины или по незначительному поводу из-за усталости (истощения правого, "эмоционального" полушария). Ругать их за это не только бесполезно, но и безнравственно.

Женский мозг в основном ориентирован на процесс общения, он никогда не находится в покое и имеет явные преимущества в обучении. Девочки лучше решают однотипные задачи, но труднее справляются с задачами, требующими пространственного представления; не очень склонны к преобразующей, реформаторской деятельности; предпочитают запоминать, а не понимать. Обучать девочек лучше с помощью слухового анализатора. Девочки быстрее, чем мальчики начинают говорить, у них более развиты моторные навыки.

Игра в куклы имеет большое значение для девочек, так как она помогает усвоить не только способы общения с собеседником, но и заботливое поведение, которое со временем, когда повзрослеют, они переносят на уход за детьми. Важно иметь несколько разных кукол и высказывать свое мнение по отношению к каждой. Одежда, как и куклы, для девочки является способом общения. Им доставляет огромное удовольствие переодеваться, наряжаться, красить ногти, надевать различные украшения. У девочек очень развита потребность спасать, выручать, жалеть, лечить, ухаживать, кормить с ложечки и т.п. В большей степени эта потребность проявляется в отношениях к мальчикам, а в последствии к мужчинам.

Уже в 3-5 лет дружба имеет большое значение для девочек. Приветствуя новенькую, все девочки в отличие от мальчиков знают, как ее зовут. Они очень дружелюбны, принимают других и даже испытывают симпатию к тем, кто страдает от какого-то недостатка, в то время как мальчики высмеивают таких детей.

Воспитание и развитие детей с учётом гендерных особенностей формирует у детей навыки общения девочек и мальчиков в быту, в режимных моментах. Определённые гендерные аспекты на занятиях позволяют учитывать их психофизиологические различия под руководством компетентного взрослого.

Еще один важный момент, на котором мы бы хотели остановить свое внимание, касается перехода в системе дошкольного образования к адаптационным группам.

Детский сад является тем педагогическим учреждением, которое может и должно дать родителям квалифицированные рекомендации по подготовке ребенка к условиям общественного воспитания. Но, к сожалению, нередко родители встречаются с персоналом детского сада лишь тогда, когда впервые приводят своего ребенка в группу.

В настоящее время с целью ранней социализации и успешной адаптации детей во многих детских садах России работают группы кратковременного пребывания. Дети вместе с родителями посещают детский сад 1-2 раза в неделю, по 1,5-2 часа - 3 часа. Занятия проводятся совместно: дети+родители+воспитатели. Посещая такую группу, дети знакомятся с детским садом, группой, воспитателем. Занятия с родителями позволяют заметить разницу в домашнем и "организованном" воспитании, провести коррекцию до поступления в детский сад. Адаптация проходит в несколько этапов, что помогает ребенку безболезненно привыкнуть к новой социальной среде. После посещения группы кратковременного пребывания дети легче адаптируются к дошкольному учреждению. К сожалению в г.Ижевске, такая практика только начинает делать первые шаги. На наш взгляд создание групп кратковременного пребывания является необходимым условием для благоприятной адаптации ребенка к детскому саду. Ведь очень важно, с каким настроением ребенок переступит порог детского сада.

Успешная адаптация ребенка во многом зависит от взаимных установок семьи и детского сада. Наиболее оптимально они складываются, если обе стороны осознают необходимость целенаправленного воздействия на ребенка и доверяют друг другу. Очень важно сформировать у ребенка чувство эмоционального комфорта и психологической защищенности.

В заключение хотелось бы сказать, что мальчика и девочку ни в коем случае нельзя воспитывать одинаково. Они по-разному смотрят и видят, слушают и слышат, по-разному говорят и молчат, чувствуют и переживают.

Если воспитатели и родители объединят свои усилия и обеспечат малышу защиту, эмоциональный комфорт, интересную жизнь в детском саду и дома – то это будет залогом оптимального течения адаптации детей раннего возраста к детскому саду.

Список литературы

1. Еремеева В.Д. Мальчики и девочки: Учить по-разному, любить по-разному. - М., Самара : Учебная литература, 2005.- 160 с.
2. Ерофеева Н.Ю. Основы гендерной педагогики.- Ижевск: Удмуртский университет, 2012. – 695 с.
3. Иванова Т.В. Мальчики и девочки: дифференцированный подход к воспитанию детей. – Волгоград: ИТД Корифей, 2008. – 96 с.
4. Изотова Е.И., Никифорова, В.Е. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. Заведений. – М.: ИЦ Академия, 2004. – 288 с.
5. Кон И.С. Психология половых различий.//Вопросы психологии. - 1981.- № 2
6. Нагель О. О гендерном образовании дошкольников//Дошкольное воспитание. - 2008.- № 4
7. Теплюк С. Улыбка малыша в период адаптации//Дошкольное воспитание. - 2006.- № 3.

8. Терехина О.А., Богословская В.С. Здравствуй, детский сад. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в период адаптации к дошкольному учреждению. – Мозырь: ООО ИД Белый ветер, 2006. – 91 с.
9. Элиум Д., Элиум Дж. Воспитание сына. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.

Плетников А.И., Хотинец В.Ю.
Удмуртский государственный университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ И ПУТИ ЕЕ ДОСТИЖЕНИЯ

Проблема безопасности личности продолжает оставаться для психологии актуальной. Важность данного вопроса сегодня не вызывает сомнений. Современные психологи утверждают: «Безопасность — необходимое условие развития любой системы. Человек может развиваться только в среде с определенными параметрами, и одним из самых существенных является психологическая безопасность» [7].

Согласно концепции личностного роста К. Роджерса, если человеку ничто не угрожает, то он открыт для переживаний, проявляет тенденцию жить полноценно и насыщенно, обладая «эмпирической свободой». Одной из отличительных черт полноценно функционирующего человека, является его способность принимать во внимание свои внутренние ощущения, рассматривать их как основу для выбора поведения [6].

Потребность в безопасности — базовая в иерархии потребностей человека, без ее хотя бы частичного удовлетворения невозможно достичь самореализации. А. Маслоу утверждал, что нормальное развитие происходит у самоактуализирующихся людей, характеризующихся спонтанностью, естественностью, принятием себя. Такие люди свободны от стереотипов, не зависят от мнения окружающих и, следовательно, не боятся их и не испытывают к ним враждебности. Кроме того, успешное личностное развитие предполагает наличие условий для реализации идеалов, целей, личных желаний, способствующих приведению в соответствие желаемого и насущного, лежащего в основе «счастливой жизни» [2]. Стремление человека реализовать заложенные в нем творческие силы и способности — наиболее глубинная потребность личности, определяющая смысл его жизни и значимость его «Я» в глазах других людей. А. Маслоу считал, что самоактуализация, как желание человека самоосуществиться, находит свое воплощение в системе многообразных социальных отношений, в которые включена личность: семейных, профессиональных, в отношениях внутри различных формальных и неформальных общностей. Он полагал, что к основным потребностям здорового человека относятся: потребность в безопасности, потребность в уважении, потребность в самоактуализации [3].

Целью теоретического исследования является рассмотрение различных путей достижения психологической безопасности личности.

И.А. Баева отмечает, что к практическим задачам психологии безопасности можно отнести [1]:

1) разработку основ культуры безопасности в организации (введение определенных норм поведения; создание условий, в которых вопросам безопасности уделяется то внимание, которое они заслуживают в силу своей значимости; формирование обстановки, в которой все члены организации разделяют взгляды и убеждения, касающиеся рисков и угроз здоровью; усиление мотивации людей в отношении укрепления безопасности; выработку стиля и

практических навыков в обеспечении программ по совершенствованию безопасности и укреплению здоровья людей в организации; снижение всех форм насилия в межличностном взаимодействии);

2) профилактику и снижение психологического травматизма на основе использования знаний о психоэмоциональном состоянии и закономерностях поведения человека в условиях физической и психологической опасности; снижение угроз психическому здоровью в социальной среде; мобилизация ресурса сопротивляемости человека;

3) создание образовательных программ подготовки специалистов по вопросам психологической безопасности личности и общества.

Как отмечает в своем исследовании Н.И. Харламенкова к способам достижения психологической безопасности относится: самоанализ, позитивное мышление, обращение за помощью к другому человеку, контроль за ситуацией, волевое решение проблемы и стратегия избегания опасности [5,с.154]. Самоанализ и позитивное мышление как самая частая стратегия достижения безопасности является психологическим средством, которое позволяет справиться с опасностью рациональным способом, изменить отношение к ней, принять адекватное решение. Связь физической угрозы с самоанализом, на первый взгляд, кажется артефактной. Однако самоанализ как универсальная, общая личностная стратегия очень вариативен. При физической угрозе он выполняет функции оценки своих сил, контроля уровня возбудимости, импульсивности. При угрозе психического благополучия самоанализ направлен на исследование и изменение Я, при угрозе социального одиночества - на анализ отношений. Вторая стратегия - обращение за помощью - обозначается как общая. В случае опасности значимый Другой позволяет распределить ответственность, объединить усилия, контролировать эмоции, подтвердить универсальность опыта, переживаемого субъектом, а значит - указать на наличие выработанных человечеством способов решения проблемы.

Таким образом, исходя из всего выше сказанного, можно сделать общий вывод. Анализ разных подходов к пониманию психологической безопасности позволяет выделить вариативность путей ее достижения. Следует отметить, что их изучение остается актуальным в теоретических и практических разработках современной психологии, является проблемным полем в современной науке и практике психолого-педагогической сферы.

Список литературы

1. Баева И.А. Психологическая безопасность среды: условие активной работы и направление научных исследований // Вестник практической психологии образования, № 4 (13) октябрь-ноябрь 2007, с. 47-50.
2. Джидарьян И.А. Счастье в представлениях обыденного сознания // Психологический журнал, 2000, Т. 21, №2. – С. 40-48.
3. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. – М., 2002.
4. Стайн М. Принцип индивидуации: О развитии человеческого сознания. М.: Когито-Центр, 2009.
5. Харламенкова Н.Е. Личностная безопасность и стратегии ее достижения // Проблемы психологической безопасности / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.В. Тарабрина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 440с.
6. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – Спб., 2007.
7. <http://web.Ruscenter.Ru/cont2/baeva.doc>-Психологическая защищенность и психологическая безопасность современного человека.

КРИЗИС ВЗРОСЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ

В культурно-исторической теории психического развития, основанной Л.С.Выготским подчеркивается связь онтогенеза с общественно-историческими условиями развития общества. Возникновение возрастных периодов развития обусловлены уровнем развития цивилизации общества. По мере усложнения средств производства и производственных отношений удлиняется процесс подготовки человека к трудовой деятельности посредством организованного обществом обучения для развития общих и специальных способностей личности. Так, в начале XIX столетия начинается массовое обучение детей в школе и это обусловило возникновение периода развития - младшего школьного возраста. Взаимосвязь ребенка и общества происходит через учебную деятельность, которая является, согласно взглядам Д.Б.Эльконин, ведущей деятельностью этого возраста.

В связи с дальнейшим усложнением трудовой деятельности происходит увеличение сроков обучения и развитие ребенка в учебной деятельности продолжается и в подростковом и юношеском возрасте. Процесс взросления в подростковом возрасте и в ранней юности происходит в позиции школьника, т.е. в прежней социальной ситуации развития. Согласно взглядам Д.Б.Эльконина, ведущей деятельностью в подростковом возрасте, т.е. в период взросления является личностное общение со сверстниками или общественно-значимая деятельность, учеба перестает быть ведущей деятельностью. На данном историческом этапе развития ведущая деятельность подростка до конца не сформировалась. Есть спонтанная активность, выраженная в реакции группирования и стремлении подростков к личностному общению со сверстниками, где он реализует актуальные потребности в самоутверждении себя в качестве взрослой личности - интернет сообщества ("виртуальные клубы"), футбольные болельщики, рок-группы и др. Эта спонтанная активность современного подростка не "окультуривается" обществом, т.е. не предлагает формы организации социальной активности, где бы предложило образцы, идеалы, характерные данной культуре и связь с обществом взрослых в период взросления личности нарушается и взросление становится проблематичным.

Анализируя современную социальную ситуацию развития А.Л.Венгер, Б.Д.Эльконин и В.И.Слободчиков высказывают опасение в том, что в наши дни происходит потеря образцов, идеалов, связывающих детскую жизнь с жизнью общества (взрослых), придающих ей смысл жизни в обществе и тем самым создаются предпосылки для кризиса взросления. Социальный кризис приводит к неуверенности, неопределенности в становлении личности и обострению кризиса развития в переходный период.

Проблема зрелости и её специфических критериев может рассматриваться на разных уровнях: индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. Личность определяется как наивысший уровень интеграции психической регуляции индивидуальной деятельности. Становление зрелости человека – процесс многосторонний, и, следовательно, гетерохронный (Б.Г. Ананьев).

Преобразование ребенка в юношу, а затем во взрослого человека, достижение зрелости в ходе развития и становления личности - сложный и драматический процесс. Процессы развития и становления личности в юношеский период жизни

были подвергнуты анализу известными зарубежными философами, психологами и педагогами, такими как Г. Гегель, А. Гезелл, Ж. Пиаже, И. Кант, З. Фрейд, А. Фрейд, Д. Холл. Изучению развития личности в разные периоды ее жизни посвящены многие исследования отечественных научных школ (Б.Г. Ананьев, В.М. Бехтерев, А.Н. Леонтьев, В.И. Несмелов и другие).

Онтогенетические рамки зрелости довольно условны и чаще всего определяются либо началом периода юности, либо завершением юности и переходом к взрослости, либо по степени успешного проявления социальной и профессиональной компетентности. По мнению Л.И. Божович развитие личности происходит постепенно. Сначала возникает «потребность обернуться на самого себя, познать себя как личность, отличную от других людей и в соответствии с избранным образцом. Это, в свою очередь, вызывает у него стремление к самоутверждению, самореализации и самовоспитанию». Конечным этапом формирования личности является возникновение самоопределения, которое характеризуется не только пониманием самого себя — своих возможностей и стремлений, но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни.

Можно выделить различные стороны зрелости. Наиболее сложным и менее исследованным из всех аспектов зрелости является *личностная зрелость*. В настоящее время нет четкого определения личностно зрелости.

В отечественной психологии под личностной зрелостью часто понимается социальная зрелость (П.М. Якобсон, Д.И. Фельдштейн, А.А. Реан, И.С. Кон, А.Л. Журавлев, Е.Б. Старовойтенко, и др.). В зарубежной литературе понятие личностной зрелости не используется, его синонимами выступают понятия «психологическая зрелость», «психосоциальная зрелость». В гуманистической психологии тождественными личной зрелости являются понятия самоактуализации (А. Маслоу), полноценно функционирующей личности (К. Роджерс).

В современной отечественной и зарубежной психологической литературе, посвященной личностному росту и личностной зрелости, можно выделить ряд общих положений: личностная зрелость рассматривается как этап развития человека - личностного роста; личностный рост определяется как прогрессивное, качественно положительное изменение в личности; уровень личностной зрелости непосредственно детерминирован развитием личности; личностный рост соответствует реализации сущностных сил человека; в качестве механизмов личностного роста ученые рассматривают реализацию биологической предрасположенности, адаптацию к обществу и социализацию, преодоление жизненных противоречий между “хочу”, “могу” и “надо”, освоение культуры и т.д.; изменение в уровне личностной зрелости связывается с перестройкой в фундаментальных структурах личности: ценностях, мотивах, потребностях, познании, социальных установках; выделены поведенческие проявления личностно зрелых людей.

Личностная зрелость связана с отношением человека к себе и собственной деятельности, с проявлением активности в социуме, творческим решением жизненных планов поставленных задач. Находясь на разных уровнях развития (зависимость, независимость, взаимозависимость), люди по-разному проявляют личностную зрелость. При определенных обстоятельствах может иметь место полная или частичная зависимость в системе взаимосвязей «взрослый - ребенок» (речь идет о нормативной поведении и ее нарушении, связанное с особенностями характера индивида) или контр зависимость как особенность определенного этапа социализации (борьба за независимость).

Современное общество не организует социальную общественную активность подростков и юношей. Старые формы организации отпали (например, комсомольская общественно-политическая организация), а новая не сформирована. А.Л.Венгер предупреждает о том, что если в ближайшие годы эта проблема не будет решена, то последствия могут быть крайне неприятными для общества. Когда нарушается связь между поколениями и вырастает молодежь, не вписавшаяся в культуру, противопоставляющая против нее, то это чревато смутами, волнениями, революциями, разрушениями.

Список литературы

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович. – М. : Изд-во «Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
 2. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность [Текст] / А.Г. Маслоу. – СПб : Евразия, с. 224-238.
 3. Моргун, В.Ф. Проблема периодизации развития личности в онтогенезе [Текст] / В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева. - М.,1981. – 82 с.
 4. Психология личности в трудах зарубежных психологов. Хрестоматия [Текст] / Сост. А.А. Реан. – СПб : Питер, 2000. – 320 с.
 5. Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия [Текст] / Сост. Л. В. Куликов. – СПб: «Питер», 2000. – 480 с.
 6. Венгер А.Л. Ребенок и общество: исторический кризис детства. //Вопросы психологии, 2008 г. №4, стр. 3-9.
- Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. - Москва-Воронеж: НПО "МОДЭК", 2001,- 416 с.

Сандалова М.А.
Министерство социальной защиты населения УР,
Соловьев Г.Е.
Удмуртский государственный университет

ОБЪЕКТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ И СУБЪЕКТОВЫЕ (РЕГИОНАЛЬНЫЕ) ОСОБЕННОСТИ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ БЕЗНАДЗОРНОСТИ И ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Социальная природа человека имеет своим проявлением потребность людей объединяться в социальные общности, институты. Это ведёт к необходимости регулирования отношений как внутри социальных институтов, так и между ними. Наличие процесса взаимодействия является объективной причиной возникновения противоречий, т.е конфликта. Одним из видов конфликта, напрямую связанным с наличием необходимости выстраивания взаимосвязей является организационно-управленческий конфликт.

Рассмотрим организационно-управленческий конфликт на примере межведомственного взаимодействия субъектов профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Объективные причины:

I. Структурно-организационные:

Заключаются в несоответствии структуры системы субъектов профилактики требованиям деятельности, которой она занимается. Структура системы должна определяться задачами, которые она будет решать или решает, структура создаётся под задачи. Однако добиться идеального

соответствия структуры системы профилактики решаемым задачам практически не возможно. Чем больше структура системы профилактики не соответствует деятельности, которой занимается, тем менее эффективно она функционирует, тем больше возникает межсубъектных конфликтов, а также межличностных и межгрупповых конфликтов в каждом субъекте. Такое несоответствие возникает по двум причинам:

1) допущены ошибки при проектировании структуры системы профилактики. Трудно точно спрогнозировать все задачи, которые будет решать данная структура. Трудно создать структуру, которая до деталей отражала бы требования будущей деятельности.

2) задачи и деятельность системы профилактики непрерывно изменяются, отражая быстро меняющиеся потребности и условия социума. Выстроенная структура, плоха она или хороша, не может видоизменяться так быстро. Поскольку структура системы профилактики включает большое количество субъектов профилактики, возникает объективная трудность гибкого приспособления структуры к изменяющимся требованиям. При этом, чем менее гибко руководство реагирует на изменения, тем больше возникает оснований для конфликта.

II. Функционально-организационные заключаются в неоптимальности связей между субъектами профилактики, между отдельными представителями субъектов профилактики, между структурой системы профилактики и внешней средой. Самой проблемной нишей являются функциональные связи между субъектами профилактики. Эти связи подчас носят декларативный характер, не подчиняются даже закреплённым в нормативных правовых актах алгоритмам взаимодействия. Нередко лейтмотивом этих функциональных связей является перекалывание ответственности с одного субъекта профилактики на другой и не соответствуют требованиям деятельности. Не менее проблематичен уровень взаимоотношений с внешней средой. Так, для оптимизации работы системы профилактики на уровне муниципального образования важно как она вписывается в общую систему функционирования социальной сферы, координация деятельности которой лежит на плечах заместителей глав муниципальных образований по социальным вопросам. Если на этом уровне есть понимание важности вопросов профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, значит, в районе осуществляется взаимодействие всех субъектов по достижению общей цели. И наконец, функциональные связи между отдельными представителями субъектов профилактики. Безусловно, более успешно они выстраиваются там, где на уровне заместителей глав администраций по социальным вопросам чувствуется «политическая воля» в этом направлении работы и буксуют при отсутствии отлаженного механизма взаимодействия.

III. Личностно-функциональные причины связаны с неполным соответствием представителей субъектов профилактики профессиональным, нравственным и другим требованиям выполняемых функций и занимаемых должностей. Работа в сфере профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, включающая выявление несовершеннолетних и семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в том числе в социально опасном положении, разработку и реализацию индивидуальных программ реабилитации несовершеннолетних, однозначно требует специальных психолого-педагогических знаний и навыков, высоких нравственных качеств, замотивированности. На сегодняшний день, например, в территориальных органах социальной защиты населения нет специалистов, обладающих психолого-

педагогическим образованием, хотя в функции вменяется выявление и индивидуальная профилактическая работа с несовершеннолетними, находящимися в трудной жизненной ситуации.

IV. Ситуативно-управленческие причины обусловлены ошибками, допускаемыми руководителями и исполнителями в процессе решения управленческих и других задач. Так, например, невыполнение решений руководства субъектов профилактики, которые нашли отражение в совместных приказах по организации медицинской, социальной и правовой помощи семьям и несовершеннолетним, находящимся в социально опасном положении, саботирует реализацию профилактических мероприятий, тем самым создают конфликтную ситуацию.

Анализ ситуации, существующей на сегодняшний день, свидетельствует о несогласованности деятельности субъектов профилактики:

- на уровне муниципалитетов;
- на уровне органов исполнительной власти (не отнесены на уровне республики в ранг субъектов профилактики Комитет по делам семьи и демографической политике при Правительстве Удмуртской Республики, отделы (управления) по делам семьи);
- на уровне вертикали власти.

На сегодняшний день вопросами защиты семьи и детей в республике на разных уровнях власти занимаются:

- Комитет по делам семьи и демографической политике с сетью отделов (управлений) по делам семьи, опеки и попечительства;
- Министерство социальной защиты населения Удмуртской Республики с сетью территориальных органов и учреждений социального обслуживания;
- Отделения полиции по работе с несовершеннолетними муниципальных образований;
- Министерство образования и науки Удмуртской Республики с сетью дошкольных и школьных учреждений;
- Министерство здравоохранения Удмуртской Республики с сетью детских поликлиник;
- Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав муниципальных образований.

Кроме того, в случае необходимости создаются межведомственные структуры под решение определённых задач, например, Межведомственная комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав при Правительстве Удмуртской Республики, постоянно действующее координационное совещание по обеспечению правопорядка в Удмуртской Республике.

Отсутствие в республике в сфере государственной семейной политики единой вертикали власти, чёткого распределения функционала между государственным и муниципальным уровнем власти, нормативных правовых документов по реализации системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних создаёт прецедент негласного делегирования ответственности, как между органами исполнительной власти, так и между государственным и муниципальными уровнями власти.

Такая ситуация рассогласованности влечёт за собой:

- 1) нарушение преемственности, что проявляется в несвоевременном выявлении несовершеннолетнего и его семьи, в отсутствии комплексного подхода в оказании им помощи;
- 2) фрагментацию ответственности и выполняемых функций между субъектами профилактики, когда каждый из них действует в пределах своей,

строго ограниченной компетенции без направленности на взаимное сотрудничество с другими субъектами для достижения общей цели;

3) отсутствие единообразного подхода по формированию структуры системы профилактики и организации деятельности в данном направлении.

Таким образом, налицо наличие причин организационно-управленческого конфликта.

Решение данной проблемы видится:

1) В разработке нормативных правовых документов, определяющих единую систему взаимодействия субъектов профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на территории Удмуртской Республики и их принятии на уровне муниципальных образований;

2) В проведении «инвентаризации» территориальных органов субъектов профилактики и муниципальных учреждений с целью перераспределения материально-технических, человеческих ресурсов и оптимизации их деятельности в целях эффективной реализации 120-ФЗ.

Так, например, возлагаемые на территориальные органы Министерства социальной защиты населения Удмуртской Республики в рамках данного закона функции, их объём и специфика предполагают, что для их осуществления в полном объёме и надлежащем качестве необходим отдельно выделенный специалист, (желательно имеющий педагогическое образование). Одновременно в некоторых муниципалитетах функции по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних частично осуществляют отделы семьи или Управления, объединяющие отделы семьи и органы опеки и попечительства. В целях упорядочения деятельности по реализации 120-ФЗ необходимо включить вышеуказанные муниципальные структуры в число субъектов профилактики с чётким определением их функционала в рамках их компетенции и передать ставки, предусмотренные на профилактическую работу с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации, в территориальные органы Министерства для полноценного осуществления вменяемых им согласно 120-ФЗ полномочий.

3) В необходимости включения всех субъектов профилактики в состав Комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав муниципальных образований с целью оперативного информационного обмена и скоординированности действий всех субъектов.

4) В необходимости, выстраивания работоспособной вертикали на уровне каждого субъекта профилактики (от органа исполнительной власти до территориального представительства данного органа, и заканчивая учреждениями).

5) В необходимости ведения единой базы по учёту семей и несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, и организации с ними профилактической работы. При этом эффективное распределение ответственности по её ведению возможно при чётком разграничении полномочий с учётом особенностей функционирования субъектов профилактики на территории республики, а также с учётом мнения муниципалитетов, основанных на условиях территориального расположения органов и учреждений профилактики.

**ПОСТУПОК ЧЕЛОВЕКА В ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ
КАК КРИТЕРИЙ ПРОВЕРКИ КАЧЕСТВА ЕГО ЖИЗНЕННЫХ ЦЕЛЕЙ
И МОЩНОСТИ ВОЛЕВЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ**
(на основе исторических и биографических данных)

Название работы предполагает раскрытие цепочки понятий: поступок, экстремальные ситуации, качество жизненных целей, мощьность волевых проявлений. Однако экспликация вводимой «конструкции», ее лучшее понимание возможно при иной последовательности анализа включенных в нее элементов. Во-первых, необходимо выяснить, *что такое жизненные цели человека и каким качеством они должны обладать для его волевых свершений*. Во-вторых, следует прояснить, *что является единицей анализа воли?* В-третьих (и это самое главное), требуется на примере исторических и биографических данных рассмотреть правомерность заявленного утверждения: **«поступок человека в экстремальной ситуации является критерием проверки качества его жизненных целей и мощьности волевых проявлений»**.

Итак, *что такое жизненные цели?* В психологической теории деятельности под целью (как структурной единицей деятельности) понимают осознанное отражение будущих результатов деятельности [15]. Следовательно, **жизненная цель субъекта означает, что он (субъект) осознанно отражает будущие результаты своей глобальной деятельности, иначе жизнедеятельности (в некоторых случаях можно сказать и так: жинетворчества)**.

Разумеется, необходимо говорить об иерархии целей, где высшие позиции в ней занимают **жизненные цели**. К **жизненным целям** адресуются следующие вопросы: **ради чего существует данный субъект, на что он тратит свою жизнь, что включает ее центральное содержание**. Термин «**жизненные цели**» и вопросы к ним взяты по аналогии с теоретическими позициями Л.В. Бороздиной, рассматривающей именно так **жизненные смыслы** [3]. Подобная аналогия является корректной, ибо речь идет о совпадении **жизненных целей** и **главных мотивов (жизненных смыслов)**. Еще А.Н. Леонтьев указывал на то, что, когда имеют в виду **главный мотив**, побуждающий человека, то обычно говорят о **жизненной цели** [6; 7; 8].

Раскрытие содержания **жизненных целей** является важнейшей характеристикой человека как личности. Следует помнить, что феноменологически жизненные цели проявляют себя в том, что осуществляет и/или воплощает человек в своей жизни.

Каким качеством должны обладать жизненные цели человека для его волевых свершений? Нравственной высотой. Связь волевых проявлений человека и качества его жизненных целей можно проиллюстрировать примером из трудов Аристотеля, приводимым В.А. Иванниковым: проявление мужества может определяться разными причинами – от стремления к чести, желания избежать позора или наказания до ярости, гнева, чувства мести. Истинным источником мужества он считал **нравственные устои человека**. Именно поэтому наемные солдаты бегут при сильной опасности, а патриоты страны гибнут на поле битвы, так как война для них не ремесло, а часть их жизни [4, С. 105]. Следовательно, **чем выше нравственный уровень жизненных целей субъекта, тем мощнее энергия его волевого акта**. Именно нравственное качество жизненных целей придает им особую значимость для субъекта, действенность, проявляемую в свершениях человека.

Что следует считать единицей анализа воли? **Единицей анализа воли является поступок человека, совершенный им в экстремальной ситуации.** Вводимое положение предполагает ответы на два вопроса. Первый: *что такое поступок?* Второй: *какие условия называются экстремальными?* В методологических тетрадах, в разделе «Поступок» А.Н. Леонтьев подчеркивал, что это действие, судьба которого определяется не из наличной ситуации (1) [8]. Л.В. Бороздина рассматривает поступок как действие человека, адресованное другому и имеющее социальный резонанс. Автор считает его единицей анализа характера. Характер в понимании Л.В. Бороздиной берется в качестве уровня, принимающего к исполнению жизненные смыслы, поэтому для него релевантен вопрос: «как; каким образом?» [3, С. 223]. Кристаллизация системы поступков, организация их в устойчивую поведенческую схему, обретение индивидуального стандарта таких актов и является собой отработку характера. Иначе, характер – это поведенческий шаблон, стилистическая характеристика, выражающая стабильный, свойственный человеку конкретный модус деяний. (2) [3]. И первое (1), и второе (2) понимание поступка представляется верным. Волевой человек поступает вопреки ситуациям, в которые он попадает. Его поступки, свершаемые в экстремальных ситуациях, становятся для него в итоге привычным способом действия, образуют «слой» волевого характера. И здесь возникает новая проблема: формирования волевых качеств. Более того, отметим (а на это прямо указывает Л.В. Бороздина [3]), что поступок как вид действия определяется целью. Следовательно, поступки человека, свершаемые им в экстремальной ситуации, «высвечивают» содержание его жизненных целей и, прежде всего, раскрывают их нравственное качество. Что значит понятие «экстремальные условия»? Экстремальные условия – значит крайние, необычные по трудности, сложности [10]. Это могут быть военные действия, природные катаклизмы, ситуации длительного холода и голода (как это было для жителей блокадного Ленинграда), различные кризисы и иные, мыслимые и немыслимые ситуации, отличающиеся крайней трудностью и нестандартностью. Основанием вводимого положения являются следующие высказывания. Еще Аристотель отмечал, что более мужественен тот, кому присущи бесстрашие и невозмутимость при опасностях внезапных, а не предвиденных заранее. Источник мудрости – **нравственные устои**, ибо при подготовленности мужества меньше. При опасностях, известных заранее, выбор можно сделать по расчету и рассуждению, но при внезапных – по устоям [1]. А.А. Бодалев анализирует волевые и безвольные поступки различных личностей, оказавшихся в блокадном Ленинграде (Если различаются личности по нравственному качеству жизненных целей, то, следовательно, различными будут их поступки и по волевому качеству). Существенным выводом этой работы применительно к психологии личности и воли, является: **«...духовно – нравственная воспитанность, в частности, проявляющаяся в отношении к другим людям, безусловно, имеет значение, но экстремальные ситуации, в которые попадает человек, всякий раз показывают, насколько она глубока и устойчива»** [2, С. 7]. Это означает, что раскрытие жизненных целей, понимание человека как личности, а значит, и природы воли возможно через анализ его поступка в экстремальной ситуации. Образующиеся сложные жизненные ситуации являются испытанием для человека, волей-неволей в них оказавшихся. Одни проходят эти испытания с честью и достоинством, тогда как другие не выдерживают их. Пример величия человеческого духа, четкое следование жизненным принципам и целям, а также необычайной силы воли можно найти в истории государства Российского в биографиях конкретных личностей.

Подвиг русского священничества всегда был подлинным примером отстаивания духовных ценностей и защиты Отечества (это и есть их жизненные цели). Отметим пример нравственного подвига Патриарха Тихона. 18 ноября 1917 года в храме Христа Спасителя состоялось избрание Патриарха. Им стал митрополит Тихон. Большевики уже захватили власть и в начале января 1918 года по всем храмам России читалось знаменитое послание новоизбранного Патриарха: «Опомнитесь, безумцы, прекратите ваши кровавые расправы. Ведь то, что творите вы, не только жестокое дело: это поистине дело сатанинское, за которое подлежите вы огню геенскому в жизни будущей – загробной и страшному проклятию потомства в жизни настоящей – земной...» [11, С.11]. Верных чад Церкви Святейший увещевал: «Чада мои! Все православные русские люди! Все христиане! Когда многие страдания, обиды и огорчения стали бы навевать вам жажду мщения, стали бы проталкивать в твои, Православная Русь, руки меч для кровавой расправы с теми, кого считала бы ты своим врагом, – отбрось далеко, так, чтобы ни в минуты самых тяжких для тебя испытаний и пыток, ни в минуты твоего торжества, никогда-никогда рука твоя не потянулась бы к этому мечу, не умела бы и не хотела бы нести его...» [11, С.11-12]. Многие пришлось преодолеть и претерпеть Патриарху: попытки расколоть церковь, аресты, постоянные нападки и давление власти, потерю лучших священников, многочисленные покушения. Особенно запомнилось всем обличительное послание Патриарха Тихона совету народных комиссаров, сделанное им 7 ноября 1918 года, которое заканчивалось библейскими словами от Матфея: «... и от меча погибнете сами вы, взявшие меч» [11, С. 15]. Другой пример касается архиепископа Николая – помощника Патриарха Тихона, выдержавшего многочисленные аресты и пытки. О. Николай был назначен на место настоятеля Малого Успенского собора на Крутицком подворье. В воспоминаниях священника Сергия, видевшего величие духа архиепископа своими глазами, указывается, что владыке удалось во время одного из допросов на Лубянке совершенно обелить священника Сергея Павловича Мансурова и спасти его от ареста. О. Сергей замечает, что архиепископ спас многих и сохранил многие церковные тайны (проясняются жизненные цели священнослужителя). Глубокое уважение и благодарность священника к владыке выражается в следующих словах: «Много благодарен я ему лично за свою судьбу. Вряд ли эти мои строки будут прочтены многими, но если мои дети и близкие прочтут их, пусть они склонятся перед дивным ликом епископа Николая, некогда в застенках ГПУ избавившего меня от самого большого несчастья – от выдачи друзей врагам веры и Церкви» [13, С. 94]. 7 декабря 1937 года Тройка НКВД приговорила владыку к расстрелу. Приговор привели в исполнение 10 декабря 1937 года [13].

Рассмотрим примеры из истории военных сражений. Н.К. Карамзин точно описывает переживания Дмитрия Донского, героя русской победы, накануне большого и важного сражения с войском Мамаю: «Дмитрий Донской перед боем с мамаевым войском, стоя на высоком холме, и видя стройные необозримые ряды войска, и слыша всеобщие восклицания: "Боже! Даруй победу государю нашему!", и, вообразив, что многие тысячи сих бодрых витязей падут через несколько часов, как усердные жертвы любви к Отечеству, в умилении преклонил колена, и, простирая руки к златому образу Спасителя, сиявшему вдали на черном знамени великокняжеском, молился в последний раз за Христиан и Россию, сел на коня, объехал все полки и говорил речь каждому, называя воинов своими верными товарищами и милыми братьями, утверждая их в мужестве и каждому из них обещая славную память в мире, с венцом мученическим за гробом» (с.126). Пример огромной силы для борьбы с врагом, ради победы. Перед боем Дмитрий воскликнул: «Бог нам прибежище и сила» (с. 126) и первый ударил по врагам.

Сражался Донской отважно, впереди войска своего, и был ранен в бою [5]. Здесь, вне всякого сомнения, пример волевого поведения, в котором «высвечиваются» жизненные ценности (цели) героя. Противоположное поведение и поступки описывает историк у предателя Олега Рязанского. Олег метался перед боем князя с Мамаем в страшном сомнении, не зная, кого поддержать и как поступить, чтобы не ошибиться и получить выгоду от занятой позиции (не хотел слыть предателем народа своего в случае победы Дмитрия и хотел получить распространение своего княжества от Мамаея в случае его победы) [5]. Поступок Олега обезволил его и опустил на уровень проявлений бесславных, отмеченных историей как предательство по отношению к своему народу. Конфликт собственных целей, не разрешенный Рязанским, породил и противоречивые поступки, истолкованные русским народом вполне однозначно.

Другой пример. Так, в октябре 1914 года в Черном море немецкий крейсер атаковал минный заградитель «Прут», который не мог противостоять ему в открытом бою. Командир российского корабля принял решение – открыть кингстоны. Видя, что корабль, не спуская Андреевского флага, начал погружаться, а личный состав садится в шлюпки, капитан крейсера приказал открыть артиллерийский огонь. С отходящих от гибнущего корабля шлюпок матросы видели, что на верхней палубе среди огня и дыма стоит в полном облачении с поднятым крестом корабельный священник. Восьмидесятилетний иеромонах отец Антоний не покинул родной корабль, а предпочел с ним погибнуть, до последней минуты благословляя свою паству [12]. Служение Богу и Отечеству – вот главные жизненные цели священника и следованию им не могла помешать сложившаяся критическая ситуация.

Описаны героические поступки защитников Родины и в годы Великой Отечественной войны. К примеру, в январе 1943 года под Ленинградом готовилась крупная операция по снятию с города блокады. Генерал-майор Е.Ф. Кондрат так описывает один из воздушных боев, в котором по численности немецких самолетов было значительно больше: «Мессер атаковал меня. Я принял его лобовую атаку. Нервы фашиста не выдержали, он стал отворачивать в сторону и допустил ошибку, подставив свой самолет под удар... Неравный бой длился 12 минут. Мы сбили три бомбардировщика и один истребитель противника, не потеряв ни одного своего» [14, С. 102]. За участие в прорыве Ленинграда в том же году Е.Ф. Кондрату было присвоено звание Героя Советского Союза [14]. Бесспорно это волевой поступок; нередко в подобной ситуации, в результате лобового столкновения самолетов, погибали оба летчика, и исход боя вряд ли кто-то мог бы предсказать. Летчик проявил колоссальную выдержку и мужество. Цель воздушного боя – уничтожение вражеских самолетов, главная жизненная цель героя – победа над врагом.

Следует заметить также, что, оказавшись в различных экстремальных ситуациях, человек может поступать по-разному (а это еще одна проблема, достойная внимания исследователей). К примеру, С.И. Тупицин достойно воевал и с финской войны вернулся с орденом Красной Звезды, а оказавшись в условиях голода в блокадном Ленинграде, он вступил в сговор со снабженцем госпиталя и старшим поваром, и они воровали часть продуктов, предназначенных раненым бойцам [2]. Какое же основание поступков этого человека было в каждой отдельно взятой экстремальной ситуации?

Но есть в истории военных сражений и другие примеры. О трусливом выборе, предательстве некоторых солдат во время чеченских событий пишет журналист Александр Чудаков в статье «Предатели». Так, например, новоиспеченный рядовой Александр Ардышев, попав в Чечню, при первой же возможности, прихватив автомат, дезертировал из своей части прямо к боевикам,

где его принимали в свои отряды различные полевые командиры. Подставлять голову под пули бывших сослуживцев Ардышеву не хотелось и поэтому он все больше нес караульную службу и с особым удовольствием охранял и конвоировал на работы измученных, израненных, безоружных пленников. Здесь можно было и выслужиться перед новыми хозяевами: Ардышев избил до полусмерти плененного рядового Горшкова только за то, что солдат отказался чистить ботинки боевикам. Были и более серьезные издевательства над российскими солдатами с целью выслужиться перед боевиками. Многие предатели были разоблачены военной контрразведкой и органами ФСБ. Предатели вместе с боевиками издевались над нашими солдатами и их убивали. Так, Валерию Лукьянову особенно нравилось после нападения на колонну добивать раненых российских солдат, а Михаилу Загвоздкину устанавливать фугасы на маршрутах движения федеральных войск. Как отмечает автор статьи, ценой чудовищных преступлений предатели выторговали себе право на жизнь, правда, на жизнь фальшивую. Оплаченную чаще фальшивыми долларами, заполненную фальшивыми новыми «соратниками», с перспективой однажды легко, как докуренная сигарета, быть выщелкнутым из нее. Между тем, с подавляющим большинством случалось именно так [17].

Попав в экстремальную ситуацию, кто-то пытается спасти себе жизнь (в этом его главная цель) и идет на предательство Родины и боевых товарищей, а кто-то жертвует своей жизнью с целью (ради) спасения других. Следовательно, верно то, что экстремальные ситуации являются условием, действенным критерием проверки качества жизненных целей человека и мощности его волевых проявлений.

В. Франкл приводит примеры из жизни людей, не потерявших и/или вновь приобретших смысл жизни, который позволил им выжить, несмотря на нечеловеческие условия лагерной жизни. Приводятся и прямо противоположные примеры, когда утрата смысла жизни в лагере приводила не только к моральному падению людей, делала их безжизненными, пассивными, нежизнеспособными, но и приводила даже к смерти [16, С. 252-253]. В работе Д.С. Лихачева «Соловки: человек в пограничной ситуации» рассказывается о трудностях лагерной жизни, о смысле жизни и жизненных целях, позволивших не упасть духом многим заключенным. Обретение смысла/цели жизни автора в условиях лагерной жизни – главный момент работы, и вот что он пишет о нем: «Каждый день – подарок Бога. Мне нужно жить насыщенным днем, быть довольным тем, что я живу еще лишний день. И быть благодарным за каждый день. Поэтому не надо бояться ничего на свете. И еще: так как расстрел в этот раз производился для острастки, то, как я узнал, было расстреляно какое-то ровное число: не то триста, не то четыреста человек. Ясно, что вместо меня был взят кто-то другой. И жить мне надо за двоих. Чтобы тому, которого взяли за меня, не было стыдно!..» [9, С. 285].

Становятся понятными функции жизненных целей человека, приобретших качество высоконравственных – их обязательное сохранение и непереносимое достижение в жизни человека. Воля в развиваемом подходе является функцией энергетически заряженных жизненных целей. Иначе, **воля – есть выражение жизненных целей человека**. Наиболее значительный энергетический заряд имеют те жизненные цели, которые обладают нравственной высотой. Итак, исходя из проведенного анализа, можно сделать вывод, что **поступок человека, совершенный им в экстремальной ситуации, является действенным критерием проверки качества его жизненных целей и мощности волевых проявлений**.

Список литературы

1. Аристотель. Этика. М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 494 с.

2. Бодалев А.А. Самое трудное для ленинградцев-блокадников время – осень и зима 1941 – 1942 гг. – как оно вспоминается сейчас? // Мир психологии. 2005, № 2 (42), с. 5 – 10.
3. Бороздина Л.В. Различие личности и характера / Ежегодник Российского психологического общества. Психология и ее приложения, т. 9, выпуск 2. М., 2002, с. 222-225.
4. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. СПб.: Питер, 2006, 208 с.
5. Карамзин Н. М. Об истории государства Российского. М.: Просвещение, 1990, 384 с.
6. Леонтьев А.Н. Воля. // Вестник Моск. Ун-та. Серия 14, Психология. 1993. № 2, с. 3 – 14.
7. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001, 511с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2004, 352 с.
9. Лихачев Д.С. Человек в пограничной ситуации / Психология личности. С. 281-286. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, В.В. Архангельской. М.: АСТ: Астрель, 2009 – 624 с.
10. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН., Российский фонд культуры; - 3-е изд., стереотипное – М., АЗЪ, 1996 – 928 с.
11. Подвижники: одиннадцатый Патриарх /Православные монастыри: Донской монастырь. ООО «Де Агостини», 2011, №110, с. 8-15.
12. Рогоза В. Жизнь положить за друзей своих // История, 1-7 августа 2003, № 29, с. 1-9.
13. Соловьев И. Крутицкое подворье в прошлом и настоящем. Издание 2-е. М.: Издательство Крутицкого подворья, 2007, 144 с.
14. Сони́на Р.М. Дорогой отцов-героев. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2000, 256 с.
15. Тихомиров О.К. Исследование целеобразования.//Вестник МГУ. Серия 14. Психология, 1980, №1, с.17-26.
16. Франкл. В. Поиск смысла жизни / Психология личности. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, В.В. Архангельской. М.: АСТ: Астрель, 2009 – 624 с. С. 241-253.
17. Чудаков А. Предатели // Российская Федерация сегодня, 2002, № 15, с. 56-57.

Соловьев Г.Е.
Удмуртский государственный университет

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОФИЛАКТИКЕ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Одним из направлений в профилактике девиантного поведения молодежи можно рассматривать развитие у них социальных навыков и умений. Социальная компетентность включает в себя совокупность навыков и способностей, необходимых человеку для успешного существования в системе социальных отношений и связей.

Социальная компетентность, ее содержание, структура и возможности формирования становятся предметом научных дискуссий в 70-е годы XX столетия. На сегодняшний день существуют различные программы формирования

социальной компетентности, начиная с дошкольного возраста и заканчивая взрослыми. В основном они базируются на когнитивных и бихевиористских моделях.

Одной из программ, направленной на формирование социальной компетентности у подростков и молодежи, является программа Fit for Life[1]. Она состоит из 15 тематических модулей. Цель программы – повышение возможности успеха молодежи в школе, профессиональном обучении и в профессии. Успешность поведения обеспечивается на основе превенции и редукции социальных конфликтов и затруднений в поведении, а также улучшения поведения молодежи в школе и на работе. Работа осуществляется в малых группах по 6-8 человек.

Теоретическими основами программы являются концепция социально-когнитивной переработки информации П.Додге и теория социального научения А.Бандуры.

Додге подчеркивает связь между особенностями восприятия информации и действиями человека. Он описал ступени этого процесса и определил пять стадий: восприятие ситуации, интерпретация информации, поиск альтернатив действия, оценка возможной реакции и выбор реакции и осуществление действия. Он подчеркивает, что если произошли искажения на первых стадиях, то это приведет к нарушению остальных. Поэтому большое внимание уделяется в рамках программы развитию способностей к адекватному восприятию других и самовосприятию. Реалистическое и адекватное восприятие себя и других является предпосылкой для развития социальной компетентности молодежи. Большое внимание в рамках программы уделяется изучению невербального поведения человека, развитию навыков интерпретации языка тела и паралингвистических средств общения.

Теория социального научения А.Бандуры дает возможность увидеть особенности и возможности формирования социального действия. Социальное научение по А.Бандуре осуществляется в четыре этапа:

1.Внимание. Новое поведение формируется через наблюдение и подражание модели. Поэтому большое значение приобретают качества модели (педагога, психолога, социального педагога), ее статус и профессиональная компетентность. Степень внимание у молодежи могут быть обусловлены как их личностными характеристиками (чувство самооценности), а также особенностями проведения занятий с ними (ясностью цели и структурированностью хода занятий). Кроме того, активизация внимание молодежи на занятиях возможно через использование интересных рабочих материалов, выбор значимых для них тем занятий и т.д.

2.Память и ее оптимизация. Наблюдаемое поведение должно в дальнейшем сохраняться и накапливаться, чтобы быть изученным. Для развития памяти в рамках программы широко применяются упражнения на концентрацию, используются сигнальные карты.

3.Воспроизводство поведения, т.е. использование элементов или наблюдаемого поведения в целом в различных ситуациях. Тем самым происходит его закрепление. Для развития воспроизводства поведения используется тренировка отдельных действий, ролевые игры и тренировка поведения в реальной ситуации.

4.Мотивация и усиление. Если три процесса состоялись, то произошло научение поведению модели. Но, чтобы это поведение и в дальнейшем осуществлялось, то необходимо его поддержка и подкрепление. Подкрепление поведения осуществляется в прямой (обратная связь, похвала, кивки признания и

т.д.) и в замещающей форме (наблюдение прямого подкрепления других и самоподкрепление).

В содержательном плане в программе Fit for Life прорабатываются следующие аспекты социальной компетентности личности: стабильный образ Я, самоконтроль и самоуправление, познание и выражение чувств, коммуникация и кооперация, планирование будущего, принятие похвалы и критики.

Образ Я включает в себя общие знания о себе и оценка собственных способностей к достижениям. Развитие стабильного образа Я в программе осуществляется через восприятие собственных переживаний, действий, а также суммирования оценок других. Молодые люди учатся свои потребности, способности, жизненные цели и возможности оценивать и тем самым развивать улучшенное самовосприятие. Благодаря проработке своих сильных и слабых сторон им удастся более точно формулировать свои личностные и профессиональные цели.

Изучение техник самоконтроля может способствовать улучшению самоуправления молодежи. Они учатся оценивать причины собственного поведения, критически оценивать свое поведение и отказываться от импульсивных форм поведения.

Большое значение в программе уделяется развитие способностей молодых людей к пониманию чувств и потребностей других людей, способностей к принятию ролей. Это достигается в ролевых играх. Кроме того, акцентируется внимание на развитие дифференцированного восприятия своих чувств и другого человека.

Социальная компетентность – это, прежде всего, коммуникативные навыки личности. Поэтому в программе уделяется существенное внимание развитию способностей к активному слушанию, пониманию невербальных сигналов. Они формируются через конструктивную совместную работу по достижению общих целей. Для этого необходимо уметь вербализировать собственные потребности, ценности и цели и быть готовым к компромиссу с другими.

Планирование собственной жизни - важный аспект жизни человека в социуме. Особенно важным представляется будущее в молодом возрасте, когда открываются перспективы жизни. Особое внимание уделяется соотношению ближних и дальних целей в субъективной картине мира молодого человека. Кроме того, способность к планированию будущего связана с социальной компетентностью, так как индивидуальные планы и цели должны осуществляться не изолированно, а в кооперации с другими людьми.

Умение принимать похвалу и критику являются важнейшими социальными навыками. Для молодых людей успех и неудача должны рассматриваться с точки зрения личной ответственности. Они должны понять, что позитивная или негативная обратная связь это всегда шанс для дальнейшего развития.

Развитие социальной компетентности личности ориентировано на понимание требований ситуаций, потребностей других людей, общественных норм. Сформированные социальные навыки (например, кооперации, установления контакта) могут способствовать компромиссу между социальным приспособлением и удовлетворением потребностей личности. Кроме того, они могут стать защитным фактором в преодолении трудных жизненных ситуаций.

Список литературы

1. Jugert G., Rehder A., Notz P., Petermann F. Soziale Kompetenz fuer Jugendliche. Grundlage und Training. Juventa. 2009.

ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ МИРА И ОСВЕЩЕНИЕ ЭТНИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В СМИ

Материалы подготовлены при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Социально-психологические механизмы трансформации предписанных стереотипов в интеркультурной ситуации (на примере доминантных народов УР)». Проект 12-16-18001а/У

При Институте социальных исследований (г. Осло, Норвегия) в 1959 г. было образовано Отделение по исследованию проблем мира. С 1 января 1966 г. это Отделение было преобразовано в Международный институт по исследованию проблем мира. Востребованность науки о мире объясняется распространением насилия и жестокости в форме терроризма, новых форм ведения войны, сопровождающихся массовым уничтожением гражданского населения. Особенно остро в настоящее время обстоят дела с многочисленными этническими конфликтами, часть из которых находится на латентной стадии существования, другие же перешли в состояние этнических войн.

Освещая происходящие события, динамику протекания этнических конфликтов современные СМИ безотчетно подталкивают к формированию в обществе атмосферы тревожности, паники, безысходности, многочисленные телевизионные программы постоянно демонстрируют насилие в разных видах. Многие журналисты искренне считают, что должны в своих статьях раскрыть правду, а такой подход неизбежно приводит к тому, что они принимают точку зрения одной из сторон конфликта, той, которую считают правой. Традиция пристрастности в освещении любых событий настолько крепка в журналистике, что многие, даже при большом желании, просто не в состоянии быть отстраненными наблюдателями важных и серьезных событий. В результате получается, что журналисты выполняют функции судей, выступают основой для формирования отношения читающей аудитории к представителям конфликтующих сторон, а иногда и к этническим группам в целом.

Ошибки в журналистской работе при освещении конфликтов чреваты обострением ситуации, что может обернуться трагедией для большого количества людей. Каждый журналист должен четко осознавать грань между фактами и поисками правды. Чешский писатель М. Кундера в романе «Бессмертие», рассуждая о правде журналистики писал: «Речь идет не о правде Божьей, во имя которой погиб на костре Ян Гус, равно как и не о правде науки и свободного образа мыслей, во имя которой сожгли Джордано Бруно. Эта правда не касается ни веры, ни образа мыслей, это правда самого низкого онтологического уровня, чисто позитивистская правда фактов: что делал С вчера; что он действительно думает в глубине души; о чем говорит, встречаясь с А».

Действительно, журналистика построена на желании сказать правду. Однако и здесь мы сталкиваемся с одной из закономерностей журналистики – репортер обычно не в состоянии увидеть всей правды события. Причин много. Журналист, как правило, не имеет возможности проникнуть за кулисы происходящего, понять побуждения действующих лиц, проследить за всеми перипетиями происходящего. Иногда может просто не хватить времени или газетной площади. Или умения описать событие во всей полноте. А бывает, что журналист, увлеченный желанием высказать свою точку зрения, попадает в плен собственных гражданских, национальных или патриотических представлений. И тогда он начинает писать о том, что, по его мнению, скрывается за внешней

канвой событий, о «движущих силах» и «тайных пружинах». В результате факты отходят на задний план.

Таким образом, возникает два вида журналистики: журналистика факта и журналистика «правды». Слово «правда» взято в кавычки потому, что именно она-то в результате и искажается. Остаются представления или эмоции журналиста, которые не всегда являются правдой.

Показывая факт, журналист должен предлагать читателю самому сделать выводы. Предполагается, что он сам в состоянии прийти к выводам в результате прочтения статьи. А, воздействуя на эмоции читателей, журналист предлагает готовые выводы, заранее характеризуя событие как «хорошее» или «плохое» – в зависимости от его отношения к этому событию.

При освещении этнического конфликта, собственно, как и при освещении любой проблемы, правильнее концентрировать внимание на фактах и постараться, чтобы материал был как можно менее эмоциональным. Это нужно для того, чтобы эмоции и пристрастия журналиста не накаляли и без того сложную обстановку. Беспристрастное освещение способствует снижению уровня противостояния.

Надо признать, что от деятельности журналистов зачастую зависит межэтническое спокойствие и межэтническое напряжение в каком-то конкретном регионе или в стране в целом. Следовательно, на них лежит доля ответственности, потому что своим действием или бездействием они могут способствовать разжиганию конфликта.

В «Справочнике для журналистов, работающих в постконфликтных зонах (Северный Кавказ)», опубликованного на сайте Центра экстремальной журналистики, представлены мнения известных журналистов и активистов неправительственных организаций на Северном Кавказе по вопросам освещения СМИ межэтнических конфликтов в этом регионе. Многие из них считают, что представители средств массовой информации действительно играют огромную роль в обострении межэтнических конфликтов.

Журналисты Информационного центра Совета неправительственных организаций (СНО) отмечают: «Сегодня именно «благодаря» СМИ большинство россиян воспринимают чеченцев исключительно как «террористов», «исламских фундаменталистов», «фанатичных последователей ваххабизма» или просто бандитов».

Журналист из Еревана Давид Петросян пишет: «Российские телеканалы продолжают тиражировать в массовом сознании своих граждан негативный образ «лиц кавказской национальности» (кстати, это сугубо российский «термин», т.к. ничего подобного нет в соседних с Россией странах СНГ: Украине, Беларуси и Казахстане), последняя антигрузинская кампания толькошний раз подтвердила это».

При этом недовольство выражается и тем, что доступ к СМИ имеют националисты. «Чаще они (СМИ) служат разжигателем конфликта. Это происходит, когда возможность высказываться в эфире или писать на страницах газет получают националисты, ксенофобы или провокаторы», - пишет Тимур Алиев.

Следует отметить, что ни один из журналистов не отметил, что национализм свойствен не только федеральным СМИ, но и местным. А такой подход означает, что большая часть журналистов не видит проблем в «своих» СМИ, в том, как они подходят к освещению конфликта.

На отсутствие баланса в освещении событий на Северном Кавказе указывает дагестанский журналист Муса Мусаев: «По части освещения конфликтов, казалось бы, где журналисты должны обеспечить в своем материале

(статье или передаче) равное представительство для обеих конфликтующих сторон, этот принцип сплошь и рядом нарушается». Это рождает недоверие у простых людей. Они не верят СМИ и перестают общаться с журналистами.

Причины негативной роли СМИ видят в несоблюдении этических норм и ангажированности журналистов: «Беда в том, что свободных или независимых журналистов очень мало, – пишет Муса Мусаев. – Несвободные журналисты исполняют заказы и пишут однобоко, с позиции одной стороны, обвиняя другую сторону».

Большинство журналистов неудовлетворены тем, как освещаются конфликтные ситуации на Северном Кавказе в последние шесть – семь лет? Журналист Муса Мусаев главной проблемой освещения назвал «дефицит правды».

Анализируя причины «дефицита», сами журналисты указывают на проблемы, связанные с профессионализмом, и говорят о негласно существующей цензуре, самоцензуре журналистов и нехватке информации: «... массив относительно достоверной информации о происходящем в регионе сужается с каждым днем, и порой даже опытным экспертам, которые регулярно занимаются Северным Кавказом, приходится очень нелегко в «ориентировании на местности». Существующая цензура, самоцензура и ограничение доступа к информации делают свое дело. Все довершает снизившийся за последние годы профессиональный уровень», – пишет Давид Петросян.

Согласно мнению экспертов Информационного центра Совета неправительственных организаций (СНО): «Сегодня вольно или невольно многие журналисты вынуждены приспосабливаться к существующим реалиям. Вводить своего рода «самоцензуру», чтобы не быть обвиненными в симпатиях к «незаконным вооруженным формированиям. Более того, в последнее время многие представители СМИ, в том числе и независимых, нередко освещают проблему конфликтов исключительно односторонне, то есть так, как эту проблему трактуют официальные власти. Другие точки зрения либо замалчиваются, либо просто не берутся в расчет».

Среди причин такого освещения называют давление на журналистов: «В некоторых республиках Северного Кавказа идет открытый прессинг журналистов, дающих альтернативный взгляд на конфликтные ситуации. В других, чуть более демократичных, работа с журналистами ведется иначе — путем промывки мозгов. Это, например, беседы с журналистом сотрудников спецслужб или игнорирование журналиста госструктурами», – отмечает Алан Цхурбаев.

Другая проблема освещения конфликтных ситуаций связана с нехваткой аналитических материалов. Муса Мусаев: «... журналисты и не пытаются проанализировать, разобраться. Откуда берутся боевики, с кем воюет полиция? Констатируют факты, передают комментарии силовиков. Прошла спецоперация, уничтожено столько-то боевиков».

Большинство журналистов также выражают свое негативное мнение в отношении положительной роли освещения конфликтов для исправления ситуации. Однако есть и положительные примеры. Так, журналист из Владикавказа Алан Цхурбаев полагает, что, освещая бесланскую трагедию, СМИ достаточно широко представляли разные взгляды на происшедшее. И это помогло многим пострадавшим: «... усилиями именно журналистов, и в том числе местных, правда [о бесланской трагедии] была донесена до очень больших групп населения в России и во всем мире. В этом конкретном случае журналисты сделали очень много, все, что могли, для правдивого показа действительности. Это очень сильный пример того, как работа журналиста помогает исправить ситуацию. В конечном итоге от этого стало легче в первую очередь тем, кто

потерял в бесланской школе детей, тем, кто мучился не только от потери, но и лжи вокруг всего этого».

А представители неправительственных организаций пишут, что освещение первой войны в Чечне можно оценить положительно. Обращает на себя внимание то, что в обоих случаях критерием хорошего освещения является представление разных точек зрения: «Во время т.н. «первой чеченской войны», когда журналисты работали и на «той» и на «этой» стороне, когда сепаратисты имели возможность общаться с прессой, излагать свое мнение, выдвигать планы по урегулированию противостояния и т.д., общество имело возможность как-то влиять на ситуацию, реагировать на те или иные события». Соответственно, недовольство вызывает одностороннее освещение.

Как бы суммируя сказанное, Тимур Алиев пишет: «В реальности, зачастую журналист становится на одну из сторон конфликта». И это, безусловно, не является непредвзятым освещением конфликта.

Большинство журналистов принявших участие в обсуждении вопросов о проблемах современной этнической журналистики отметили, что журналисты и СМИ могут стать катализатором прекращения конфликта. Тимур Алиев: «СМИ может и должно стать переговорной площадкой для сторон конфликта, местом для публичных дискуссий. Наилучшая возможность для прекращения конфликта — это построение на базе СМИ так называемой площадки «публичной сферы», места, где конфликтующие стороны смогут открыто высказывать свое мнение».

Однако на сегодняшний день они (СМИ) не готовы к этой роли. Большинство журналистов полагают, что в этом случае функции СМИ выходят за рамки простого освещения событий. И что для этого нужна соответствующая политическая атмосфера.

Завершая анализ мнений журналистов о положении и роли этнической журналистики в современном мире, приведу слова Давида Петросяна: «СМИ могут сыграть важную роль в прекращении конфликтов только в свободных странах, там, где их аргументы будут услышаны, там, где от общественного мнения зависит власть».

Фефилов А.В.

Удмуртский государственный университет

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, ВОПРОСЫ КОММЕРЦИАЛИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАНИЙ И АСПЕКТЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

В последнем номере известного российского еженедельного журнала «Русский репортер» [1, С. 60-61] есть небольшая статья под названием «Индекс испорченности подростков», с традиционной подборкой цифр. Отдел науки этого издания на основе данных европейского исследования ESPAD составил вышеупомянутый «индекс испорченности». Учитывались такие показатели, как факты употребления алкоголя, табака и легких наркотиков среди старшеклассников и студентов младших курсов. Расчеты показали, «что больше всего к порокам склонны подростки Чехии» [1, С. 60-61], Франции, Словакии, Латвии, Болгарии, Германии, а Россия в этом отношении находится достаточно далеко от «европейской вершины», примерно на одном уровне с США. Правда, если бы принимались во внимание данные по доле подростков, курящих только табак, то наша страна заняла бы намного более «критичное место» в европейском и мировом рейтинге, ведь продажи табачных изделий в России по общему объему

находятся на 2-м месте в мире после Китая, при этом по продажам табака на душу населения мы заметно опережаем эту азиатскую страну!

По данным, приведенным там же, в России «количество курящих подростков постоянно сокращается. Таких стран в Европе всего 6, и в этом мы видим результат и наших собственных усилий», - комментирует итоги исследования представитель российского Общественного совета по проблеме подросткового курения Анна Сорочинская» [1, С. 60]. Эти и другие цифры и факты показывают, что российская молодежь не такая «испорченная в отношении зависимостей», как может показаться на первый взгляд, но в то же время нам есть, что исправлять и куда еще расти. Тем более что причин, по которым нашему населению и особенно молодой его части приходится периодически испытывать разного рода депрессии и зависимости, пока хватает.

Одна из основных – это социально-экономическая. «Низкий уровень безработицы в нашей стране – результат гибких зарплат и мизерных пособий по безработице, а вовсе не производительной экономики, напоминает директор Центра трудовых исследований НИУ ВШЭ Владимир Гимпельсон. «Люди хоть и получают маленькие зарплаты, но уходить не торопятся, так как, во-первых, альтернативных рабочих мест нет или они тоже плохие, а во-вторых, на пособие по безработице нельзя прожить», - говорит эксперт. Так что закрытие неэффективных производств может вызвать социальный протест, невыгодный властям» [8, С. 46].

Другая важная проблема в жизни и деятельности граждан современной России и особенно молодого поколения, на наш взгляд – это острая нехватка определенных знаний (как естественных, в области законов природы, так и гуманитарных, человека и общества), умений, навыков, моральных и этических норм поведения, которые помогли бы найти тот оптимальный жизненный и профессиональный путь, который бы максимально соответствовал возможностям и основным мотивам самого индивида и при этом был бы приемлем со стороны общества и государства. Ситуация осложняется тем, что практически все последние 24 года происходила и происходит заметная эволюция, временами даже революция в социально-экономическом и психолого-идеологическом плане, когда почти все устои, нормы, законы советского общества, развивавшиеся в течение 65-70 лет с начала 1920-х гг., вдруг оказались почему-то малоприменимы в современных условиях, как будто «объективная реальность, данная нам в ощущение», радикально изменилась!

Да и система среднего, средне-специального и высшего образования в РФ постоянно претерпевает модернизации и модификации, призванные в идеале «повысить соответствие» отечественного образования неким «мировым стандартам» (например, Болонской системе, временами понимаемой слишком формально). Никакая чисто внешняя, «формально-косметическая» реформа образования и воспитания не может принести не то что улучшения представлений индивида о природе и обществе, повышения качества и объема его компетенций, но и просто даже стабильности этих представлений и компетенций. Как говорится в одной нашей мудрой поговорке, «сколько не повторяй слова «халва», во рту слаще не станет»! Менять надо сначала не формы проведения занятий, контроля знаний, форм приема абитуриентов и студентов и даже источники литературы, а компетенции, т.е. знания, умения и навыки, плюс основные мотивы (и степень их удовлетворения) тех, кто воспитывает и образовывает молодежь, т.е. прежде всего преподавателей.

Пока этого не будет, рейтинги наших школ и ВУЗов неуклонно будут ползти вниз, а квалифицированных специалистов будет все больше не хватать. Так, согласно очередному Шанхайскому рейтингу университетов мира (который

наиболее «дружествен» лучшим ВУЗам России, остальные еще более «враждебны»), Московский Государственный Университет имени Ломоносова находится в 2012 г. на 80-м месте в мире. В 2004 г. он находился на 66-м месте. Санкт-Петербургский Университет находится лишь между 400 и 500-м местами, причем уже давно [5, С. 64-65].

В настоящее время в нашей стране все чаще поднимаются вопросы качества среднего и высшего образования, соответствия российских образовательных программ и стандартов европейским (в т.ч. в контексте нашего «вхождения в Болонский процесс»), а также проблемы соответствия дипломов различных вузов России и их филиалов (как и с другой стороны, наиболее известных в мире университетов, институтов и колледжей) нашим государственным образовательным и научным стандартам.

Цифры и факты по этой больной для нас теме можно найти и в других номерах этого журнала, например, в статьях «Лучшие университеты России» [6, С. 22-33], «Чей шпиль выше?» [3, С. 62-63]. В статье «Двери закрываются» [4, С. 38-39] из приведенных фактов видно, что за 1985-2005 гг. количество ВУЗов в РФ возросло очень заметно – государственных с 502 до 655, других – с 0 до 413, (и это еще не считая сотен филиалов и тысяч представительств!) В этой же статье говорится о том, что Андрей Фурсенко (министр образования РФ в 2004-12 гг.) «в очередной раз заявил, что качество образования в филиалах и представительствах вузов очень низкое и что планируется сокращение этих учебных заведений по всей стране.

Татарстан в этой кампании вышел в лидеры. На момент проверки на территории Республики Татарстан действовало порядка 24 вузов, 40 филиалов и 120 представительств вузов. По окончании проверки количество представительств снизилось до 32, число филиалов тоже значительно сократилось... Задача реформы – улучшение качества образования. Очень скоро из сотен учебных заведений в России останется не больше 200». [4, С. 38-39].

Такая ситуация приводит к тому, что количество людей с формально «высшим образованием» чуть ли не рекордное для относительно развитых стран мира, уже в 2002 г. 54 % взрослого населения имело высшее образование, а за прошедшие 10 лет выпуск специалистов из ВУЗов вырос с 0,9 до 1,5 миллионов! [2, С. 64-65].

При этом далеко не все специальности, на которые обучаются в российских ВУЗах, достаточно востребованы на нашем рынке. «Согласно рейтингу компании HeadHunter, минувшим летом (2012 г. – Авт.) в первую пятерку по количеству размещенных вакансий в Москве вошли следующие отрасли: продажи, информационные технологии (IT) и телекоммуникации, административный персонал, маркетинг, реклама, PR, а также бухгалтерия. Производственные вакансии занимали лишь 10-е место, медицинские – 12-е, а предложения в научной сфере и вовсе оказались на 24-м. Спрос среди московских работодателей на так называемых менеджеров по продажам достигал 11 %, в то время как сами соискатели больше хотели работать бухгалтерами (4,8 %), юристами и водителями (по 2,8 %). При этом примерно в 25 % всех вакансий, размещая которые работодатель указывает предпочтительные учебные заведения, названы МГУ имени Ломоносова, МГТУ имени Баумана и МИФИ» [«РБК», 8, С. 46].

В этом году нехватку высококвалифицированных и опытных программистов в России решили ликвидировать с помощью более активного приглашения в страну зарубежных специалистов, включая и страны СНГ, облегчением условий получения им разрешений на работу, на жительство и предоставление им гражданства, а также уменьшением до 13-14 % ставки

налогообложения, для предприятий и частных лиц, создающих в качестве основной деятельности новые программные продукты для компьютеров (планшетов, смартфонов). Подробнее об этом можно прочитать в специальных изданиях на тему компьютеров и Интернета, и конечно, на соответствующих сайтах. Например, www.cnews.ru.

Российские ВУЗы с 2009-10 гг. сами могут активно помогать своим сотрудникам, преподавателям и учащимся становиться хорошими и востребованными специалистами, создавая малые инвестиционные предприятия с участием в их капитале от 33,5 до 100 %. Такая форма работы здесь может быть взаимовыгодной – и самим сотрудникам предприятий, и ВУЗам. В журнале «РБК» [7, С. 62-63] приведены данные по «доходам от коммерциализации исследований университетов в 2010 г.», где наибольшие цифры имеют такие ВУЗы, как МГТУ имени Н.Э. Баумана (1891 миллионов руб.), НИУ «Высшая Школа экономики» (1232 милл.), Томский политехнический университет (1065 милл.), Казанский национальный исследовательский технологический университет (995 милл.), Московский энергетический институт (846 милл.). При соответствующем подходе и необходимой базе любой ВУЗ может научиться зарабатывать приличные деньги и при этом обеспечивать квалифицированной работой своих сотрудников и студентов.

Эту тему в числе прочих активно обсуждали и участники консультационного семинара «Развитие инновационной и предпринимательской инфраструктуры вуза, практика создания и деятельности инновационных предприятий по ФЗ 217», проходившего 26-27.10.2012 в УдГУ под руководством члена Экспертного Совета при Комитете Государств. Думы РФ по Экономической политике, члена Комитета по развитию частного предпринимательства, малого и среднего бизнеса ТПП РФ, Директора Центра Предпринимательства и малого бизнеса ВШМБ АНХ при Правительстве РФ, Директора Бизнес-школы инноваций РГУ ИТП Андрея Николаевича Колесникова, и Проректора по научной работе и инновациям УдГУ Игоря Викторовича Меньшикова. Автор тоже был в числе активных участников этого семинара, являясь сотрудником малого предприятия при УдГУ ООО «Психодиагностика способностей, личностного и профессионального роста».

Плюс ко всему прочему на психологическое и физическое здоровье подрастающего поколения сильное и неоднозначное влияние оказывает научно-техническая революция, которая вторгается в воспитание и образование нашей молодежи в форме новых информационных технологий, в т.ч. систем отображения, хранения, обработки и обмена данных, и связанных с этим появления новых форм зависимостей (например, игровых, компьютерных, телефонных, Интернет-аддикций, зависимости от социальных сетей и чатов и так далее). Иногда такие виды деятельности могут быть относительно безвредны для индивида и его окружения, иногда заметно влияют на его психическое и физическое здоровье, а временами могут представлять и более серьезную опасность, причем не только для самого субъекта зависимости, но и для окружающих. На тему этих зависимостей написаны и пишутся еще много книг и статей, защищаются диссертации, но единых для всех и наиболее эффективных методов борьбы с ними пока не найдено.

Самым радикальным из предлагающихся методов, возможно, является технологический, а именно полное или частичное ограничение по времени посещаемых Интернет-сайтов и социальных сетей, с помощью специальных компьютерных программ и их настроек (с общим названием «Родительский контроль», запрещающих доступ к некоторым сайтам либо конкретным лицам вообще, например малым детям и подросткам, либо ограничивающих временной лимит активной работы с указанными ресурсами). Правда, подобным способом

могут эффективно воспользоваться лишь относительно «продвинутые Интернет-пользователи», а остальным может помочь либо самостоятельное изучение таких программ (например, по журналам «Chip» /Россия (ежемесячный журнал информацион. технологий, в т.ч. спецвыпуски), «Computer Bild» /Россия (еженедельный журнал, в т.ч. спецвыпуски), «Мир ПК» (ежемесячный журнал), и по книгам подобных «Защита вашего компьютера от сбоев, спама, вирусов и хакеров на 100 %» [9], либо консультация опытного специалиста.

Подобная информация и различные программные продукты сейчас не редкость, их можно найти и в других журналах, книгах и Интернет-источниках. Например, на сайте edu-lider.ru, где предлагается множество свободных (бесплатных) приложений для учебной и научной работы и деятельности в Интернете вообще. Можно поискать и другие сайты и ресурсы, введя в строку поисковика, например, «открытое или свободное» программное обеспечение.

Современные технологии в этих областях настолько совершенны и разнообразны, что идеале активному пользователю компьютера и Интернета следует приобретать компетенции (знания, умения и навыки) в области основных программных продуктов и операционных систем, связанных с работой самих технических устройств, а также социальных сетей, почт, сайтов, личных кабинетов, механизмами Интернет-рекламы. Не помешают знания и умения в области обеспечения высокоскоростной, надежной и защищенной работы в Интернете (включая особенности функционирования различных Интернет-провайдеров), общей информационной защиты компьютеров (планшетов и смартфонов), а также банковских и других форм дистанционных электронных платежей.

Для лучшего обеспечения безопасности следует хорошо знать особенности работы и обновления основных программ, использующихся для выявления и борьбы с вирусами, троянами, руткитами, просто спамом, системами защиты от дистанционного управления компьютерами из сети, основами копирования, хранения и шифрования данных, и т.д. Информацию для знакомства можно получить в источниках, указанных выше.

Остальным же пользователям (включая и большой процент нашей молодежи), приходится пока ожидать последствий введения закона РФ «О запрещенных сайтах» (с 1.11.2012), по которому доступ к некоторым сайтам и социальным сетям будет блокироваться для всех проживающих в РФ, со стороны Интернет-провайдеров. В дополнение к недавно вступившему (с 1.09.2012) в силу закону РФ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», здесь речь идет о защите пользователей от сайтов, предлагающих информацию о наркотиках, порнографии, суициде, а также алкоголе, табаке и многих видах насилия (тем более рекламирующих их).

Вообще, информационные технологии ныне предлагают как большие возможности для социально полезной работы, учебы и активного отдыха, так и для многих вредных и социально опасных видов деятельности. Поэтому наши законодатели развернули в последнее время большую работу по доработке и изменению законов и статей, в дополнение к вышеназванным это Федеральный Закон (ФЗ) 152 «О персональных данных», статья 146 УК РФ «Нарушение авторских и смежных прав...», 272-2 «Неправомерный доступ к охраняемой компьютером информации...», 273-1 «Использование и распространение вредоносных компьютерных программ...», 283 «Разглашение государственной тайны...», 275 «Государственная измена...», и т.д. Возможно, что эти законы и статьи начали вводиться в действие с некоторым опозданием, возможно, что у нас в стране уже не так много хороших специалистов для реализации

предлагаемого законами контроля над информацией в полной мере, но с чего-то ведь надо начинать!

Как бы то ни было, вся эта деятельность Правительства России, депутатов, их помощников и других специалистов направлена на скорейшее решение тех больших проблем, стоящих перед всем нашим обществом в настоящее время, и особенно перед самой молодой и перспективной его частью, которые существенно влияют на психическое и физическое здоровье, наличие или отсутствие вредных зависимостей и в целом на безопасность в работе, учебе и жизни.

Еще один вопрос, актуальный для обеспечения качества образования, его доступности и информационной безопасности в наше время – это дистанционное образование и формы его реализации. ВУЗам России рекомендуется активнее использовать такие формы обучения бакалавров и специалистов, но далеко не все учреждения имеют в настоящее время технические возможности и обученных специалистов для осуществления такой деятельности. Например, в нас в УдГУ почти единственным из институтов и факультетов, имеющим необходимую базу, востребованность и опыт оказания услуг дистанционного образования, является Институт Права (ИПСУБ). Но даже если каждый институт и факультет ВУЗа будет иметь возможности оказывать такие услуги, возникает вопрос, насколько качественным и безопасным для субъектов обучения будет такая форма образования, ведь она требует специфических компетенций, а также определенной мотивации для самостоятельной работы с литературой и Интернет-источниками. Еще более активной и самостоятельной, чем должна быть в наличии у студентов-заочников.

Автор постарался коснуться большинства основных вопросов, связанных с психологическими и информационными методами обеспечения безопасности личности в социально-образовательных системах. Эти проблемы мы ставим и решаем совместно с учащимися и коллегами-преподавателями на занятиях, в процессе учебной и научно-исследовательской деятельности прежде всего в Институте педагогики, психологии и социальных технологий УдГУ, на кафедре общей психологии и в лаборатории психофизиологии и экспериментальной психологии (которой автор руководит уже 13 лет). Все важные и актуальные вопросы мы будем решать и в рамках созданного при УдГУ под руководством К.Р. Сидорова малого предприятия «Психодиагностика способностей, личностного и профессионального роста». Нашему Институту исполняется всего лишь 20 лет, но мы быстро развиваемся, перенимаем знания, умения и опыт российских и зарубежных коллег-психологов и с уверенностью смотрим в будущее. Поэтому молодое поколение может вполне доверять нам в том, что мы сделаем все от нас зависящее, чтобы уверенно и грамотно решить все возникающие вопросы и проблемы с качеством образования, соединением исследований с практикой и защитой всей ценной информации.

Список литературы

1. Индекс испорченности подростков / «Русский репортер», № 42 от 25-31.10.2012, М., С. 60-61.
2. Мир идет за дипломом / «Русский репортер», № 40 от 11-18.10.2012, М., С. 64-65.
3. Чей шпиль выше? / «Русский репортер», № 35 от 18-25.09.2008, М., С. 62-63.
4. Двери закрываются / «Русский репортер», № 33 от 4-11.09.2008, М., С. 38-39.
5. Лучшие университеты мира / «Русский репортер», № 36 от 13-20.09.2009, М., С. 64-65.

6. Лучшие университеты России / «Русский репортер», № 21 от 5-12.06.2008, М., С. 22-33.
7. Стартап для ALMA MATER - Дашковский Илья / «РБК», апрель 2012, М., С. 60-63.
8. Трудовой приговор - Марухно Артем / «РБК», октябрь 2012, М., С. 40-46.
9. Яремчук С. Защита вашего компьютера от сбоев, спама, вирусов и хакеров на 100 %. СПб.: Питер. 2007 – 288 с.
Компьютерные периодические журналы:
 10. Chip Россия. Ежемесячный журнал информацион. технологий, в т.ч. спецвыпуски. М., до 146 (98) с. + DVD.
 11. Computer Bild (Россия). Еженедельный журнал, в т.ч. спецвыпуски. М., до 96 с. + DVD.
 12. Мир ПК. Ежемесячный журнал. М., до 96 с. + DVD.
 13. Сайты www.cnews.ru и www.edu-lider.ru.

Чебыкина О.С., Кирпиков А.Р.
Удмуртский государственный университет

ОДАРЕННЫЕ ПОДРОСТКИ И КОМПЬЮТЕРЫ: УХОД ОТ РЕАЛЬНОСТИ ИЛИ ВОЗМОЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ

Одаренность всегда понималась как некий божественный дар, который дан человеку для того, что бы совершенствовать окружающий мир и самого себя. Одаренные люди являются важным стратегическим ресурсом, который обеспечивает государству и обществу конкурентоспособность, возможность продуктивного развития и сохранения лидирующих позиций во всех сферах общественной практики.

Особо следует отметить, что одаренность детей и подростков подвержена многим опасностям и рискам. Она не только может остаться не замеченной и невостребованной со стороны общества, но может и угаснуть в системе образования, которая все еще ориентирована на «среднего» по своим возможностям ученика. Она может быть «деформирована» во имя карьерных интересов педагога, хороших показателей школы, честолюбия родителей и т.п..

В последние годы усиливается интерес к изучению проблемы одаренности одаренности человека в сфере информационных технологий, а также изучения роли влияния компьютерных технологий на развитие одаренных детей. Следует отметить, что существует множество исследований посвящённых взаимодействию детей и подростков с компьютерами, но проблема изучения взаимодействия одарённого подростка с компьютером остаётся все еще малоисследованной территорией.

В известных нам исследованиях (Дж. Фримен, Р.Ризенберг, Б.Циммерман, Б.Шоэ, Л.Каневски и др.) особо подчёркивается, что одарённые дети в меньшей степени нуждаются в помощи взрослых при работе с компьютером по сравнению с их сверстниками. Они проявляют высокий уровень самостоятельности в процессе познания окружающего мира посредством освоения информационных технологий, широко используют "саморегуляционные стратегии" обучения и легко переносят их на новые задачи. Эти исследователи отмечают, что разработка специальных компьютерных обучающих программ, расширяющих возможности реализации новых способов и форм самообучения и саморазвития, а также компьютеризация контроля знаний может способствовать реализации принципа

индивидуализации обучения, столь необходимого для одаренных детей и подростков. В ситуации традиционного обучения одаренных подростков характерно вытеснение на второй план проблемы развития креативности и коммуникативных способностей. Исследователи отмечают, что такой подход в обучении одаренных учащихся может усиливать диссинхронию в их психическом развитии. Следует отметить, что диссинхрония в психическом развитии одаренных детей сегодня является весьма актуальной проблемой. Высокий уровень интеллектуального развития подростка не гарантирует столь же высокого уровня развития психомоторных и коммуникативных способностей. Широкое использование новых информационных технологий может еще в большей степени усиливать проявления негативных аспектов подобной диссинхронии. В условиях нарастающей информатизации жизни возникающие сложности в общении одаренных детей с другими людьми будут еще в большей степени усиливаться. Одаренные дети попадают в "группу риска" в отношении негативных последствий информатизации, таких как "Интернет-зависимость", "игровая компьютерная наркомания" и т.п. Особое внимание здесь, например, заслуживает феномен хакерства. Имеющиеся данные позволяют говорить о том, что хакеры обладают высоким уровнем интеллектуального развития и ярко выраженными творческими способностями. В тоже время, многие исследователи связывают деятельность хакера с его трудностями в общении с реальным окружением, а также со стремлением к самоутверждению. Конечно, феномен хакерства нельзя рассматривать только в негативном ключе. Этот сложный и многосторонний феномен, который требует всестороннего подхода. Но, в тоже время, как показывают его исследователи, одной из личностных характеристик хакера как раз является его изолированность и отчужденность от реального мира. Таким образом, на основании изученных и проанализированных нами работ по проблеме взаимодействия одаренных подростков и информационных технологий мы обращаем особое внимание на опасность ситуации изоляции подростков от реального мира и возможное переживание ими своей социальной изоляции. На наш взгляд, данная социальная изоляция может быть компенсирована еще более интенсивным обращением к возможностям кибер-взаимодействия. Но это, конечно же, потребует еще дополнительных исследований.

Чебыкина О.С.

Удмуртский государственный университет

ПОДРОСТОК В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ: ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Интернет всё больше и больше внедряется в нашу жизнь. Несмотря на то, что в России Интернет появился сравнительно недавно, темпы роста Рунета оказались выше, чем в любой другой части Сети [1]. Как сообщает Royal Pingdom, со ссылкой на данные Internet World Stats, на 2012 год во всемирной паутине насчитывается около 2,27 миллиардов пользователей. [4]. В нашей стране количество Интернет пользователей составило почти 70 миллионов человек, при всём населении России в 143 миллиарда человек. Следовательно, 58% наших соотечественников являются активными пользователями глобальной сети Интернет [3].

Возраст активных пользователей Интернета колеблется в рамках 18 – 24 года, что составляет 70% самых активных пользователей «всемирной паутины». Однако в настоящее время лица в возрасте от 50 лет и старше также начинают

активное освоение Интернет-пространства. Такая тенденция отмечается не только в России. По данным Roiworld американская молодежь массово покидает социальную сеть Facebook, так как услугами популярной социальной сети всё чаще пользуются их родители [3].

Согласно масштабному исследованию мотивации обращения людей к Интернету, он позволяет удовлетворить большую часть потребностей человека, в том числе и потребность в общении.

Именно на удовлетворение данной потребности и работают, набирающие всё большую популярность, социальные сети. Исследователи компании comScore, занимающейся цифровым маркетингом обнародовала статистику пользования социальными сетями. Оказалось, что среди 40 стран-участниц Россия занимает первое место по увлечённости людей социальными сетями [2].

Особое значение социальные сети имеют для российских подростков. Проведённое нами исследование показало, что наиболее популярной социальной сетью среди подростков является сеть vkontakte.ru (28 % респондентов), число пользователей которой уже более 180 миллионов человек. На втором месте по популярности – Odnoklassniki.ru (20 % опрошенных), на третьем – Mail.ru «Мой мир» (16 % респондентов).

На вопрос о том, сколько времени молодые люди проводят в социальных сетях, ответы распределились следующим образом: не пользуюсь - 0,50%, до 1 часа в сутки - 11,10%, до 4 часов в сутки - 45%, до 10 часов в сутки - 28%, круглосуточно - 15,40%.

На вопрос о том, что нравится молодежи в социальных сетях, респонденты отвечали следующим образом: возможность on-line общения - 47,60%, узнавать что-то новое - 32,50%, "Подглядывать" / "подсматривать" - 9%, спорить/обсуждать - 10,90%.

Популярность таких сайтов вызывает беспокойство психологов и психиатров. Данные специалисты склонны считать, что социальные сети приносят больше вреда, чем пользы. Современная социальная психология столкнулась с таким феноменом как «одиночество в толпе», т.е. одиночество среди людей, в крупном коллективе или большой организации. Общение на подобных сетевых ресурсах не может претендовать на статус полноценной и эффективной коммуникации. Это происходит по тому, что общение через Сеть освобождает от любых ограничений, которые накладывает общество. При такой коммуникации партнёры по общению не видят, не слышат друг друга, они не воспринимают интонацию, внешность друг друга и прячутся под псевдонимами.

При таком общении стираются барьеры общения – пол, возраст, социальное положение уже никому не интересны [5], так как общение становится анонимным. В таких условиях человек может конструировать свою идентичность по своему желанию – быть, кем угодно, выглядеть, так как хочется, т.е. создавать свою «виртуальную личность». [8]

Психиатры всё чаще высказывают мнение, что социальные сети искажают восприятие реальности. При частом общении в сети, у молодых людей развивается фобия общения с реальными людьми. Подростки, живущие активной жизнью в социальной сети сложно становится в реальной жизни заводить новых друзей, со временем они могут перестать общаться со своими сверстниками. Всё это может привести к тому, что внешний мир будет восприниматься ими как мир отшельников и диких людей [7].

В связи с этим Марсали Хэнкок, президент американской ассоциации Internet Keep Safe Coalition, полагает, что детей категорически нельзя допускать к пользованию столь популярными в настоящий момент времени социальными сетями. Такой же совет она даёт и родителям, так как часто среди роликов и

фотографий, опубликованных в виртуальном пространстве, содержится пропаганда расизма, гомофобии и нетолерантности.

Ещё одна причина, по которой следует ограничить время проведения в виртуальном пространстве - это то, что в сети происходит размывание идентичности, так как появляется возможность презентовать себя в соцсети кем и каким угодно. Рост, внешность, вес и даже имя заменяются желаемыми, тем самым подросток теряет своё «Я». Повышение конформности, отсутствие реальных навыков общения отягощает реальную жизнь любителей социальных сетей [6].

Таким образом, мы можем отметить, что социальные сети оказывают сильное, в том числе, явно негативное влияние на личность подростка. Отсутствие навыков реального общения в дальнейшем может создавать для подростка значительные трудности в социализации личности. В связи с этим, на наш взгляд, возникает необходимость организации специально организованной работы с подростками, направленной на обеспечение и поддержание их психологической безопасности.

Список литературы

1. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскуновский А.Е. Коммуникация в компьютерных сетях: детерминанты и последствия // Вестник МГУ. Серия XIV. Психология. 4, с. 14-20.
2. Жигулина О. Зарегистрироваться «ВКонтакте» теперь можно только по приглашению [Электронный ресурс] \О. Жигулина. – Режим доступа: http://www.dp.ru/a/2011/02/11/Zaregistrovatsja_VKont/, свободный. – Проверено 06.09.2011
3. Интернет РФ [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.bizhit.ru/index/web_auditoria/0-21, свободный. - Проверено 10.10.2012
4. ЛІГАБізнесІнформ [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://korrespondent.net/business/web/1343686-kolichestvo-polzovatelej-interneta-v-mire-prevysilo-22-mlrd>, свободный. - Проверено 16.10.2012
5. Мишенина Г.В., Качанов А.Ф. Влияние социальных сетей на коммуникативный потенциал подростков [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2010/Rostov/II-7-10.html>, свободный. - Проверено 6.10.2011
6. Социальная работа в России: тенденции и перспективы. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. В 2 томах. Том 1 (14-15.10.2011 г. Таганрог). – Издатель Ступин А.Н. Таганрог, 2011. – 482 с.
7. Социальные сети искажают восприятие реальности – психиатры [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://news.bbc.uk/hi/russian/sei/tech/newsid_7900000/7900150.stm, свободный. - Проверено 6.09.2011
8. Социальные сети могут навредить здоровью [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://news.bbc.uk/hi/russian/sei/tech/newsid_7900000/7900150.stm, свободный. - Проверено 16.10.2011

Шимановская С.В.
НОУ ВПО «Восточно-Европейский институт», г. Ижевск

ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КУЛЬТУР КАК ФАКТОР БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

В условиях институциональных изменений, происходящих в российском обществе, и формирования новых качеств общественной системы все больше

проявляются проблемы, связанные с современным состоянием и перспективами развития системы высшего профессионального образования. Динамично развивающаяся социокультурная среда, инновационные процессы во всех сферах социальной системы предъявляют новые требования к институту образования. К числу острых проблем, относится неадекватность традиционных моделей высшего профессионального образования требованиям времени. Образование перестает быть целенаправленным и, что очень значимо, контролируемым процессом воспроизводства в каждом новом поколении социально значимых качеств и стереотипов поведения, обеспечивающих воспроизводство системы социокультурных отношений. Динамика отношений в значительной степени определяется тем, насколько эффективно общаются и взаимодействуют на основании сложившихся социокультурных норм и ценностей субъекты всех уровней организации общества. Образовательная среда является частью социокультурной среды и определяется исследователями как комплекс специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия с которыми происходит развитие и становление личности. По мнению О.А.Радугиной [3] фундаментальными структурами, которые оказывают решающее влияние на образовательную культуру общества являются национальный менталитет и образовательная парадигма.

Появление большого числа образовательных учреждений различной организационно-правовой формы усилило проблему безопасности личности при переходе из одной образовательной культуры (школы) в другую образовательную культуру (вуз). Высшее образование, ориентированное только на передачу максимального объема профессиональных знаний, недооценивающее общекультурную основу становления будущего специалиста, неизбежно влечет за собой кризис социально-культурной идентичности отдельной личности и общества в целом. Действующие в настоящее время в России школьные и вузовские программы являются трудно совместимыми. Так, например, в высшей школе при разработке государственного образовательного стандарта развит подход, основанный на структурировании научных знаний, преобразованных затем в классификатор направлений высшего профессионального образования. В общеобразовательной школе делается попытка представить содержание общего среднего образования в виде образовательных областей, в то время как школьный учебный план носит складывающийся десятилетиями дисциплинарный характер, на который и ориентирована высшая школа [1]. Нужна научная экспертиза образовательных программ средних образовательных учреждений, с тем, чтобы в основе была структура и содержание образовательно-профессиональных программ высшего образования, так как сегодня выпускники среднего образовательного учреждения в основном ориентируются на получение высшего образования. Согласованные по структуре программы общего и вузовского образования могли бы стать базисом *для формирования единого образовательного стандарта, а значит основой для преемственности образовательных культур.*

Отсутствие преемственности между школьным и вузовским образованием, наблюдается и в плане развития общеучебных умений. Выходя из школы, выпускник чаще всего не готов к продолжению образования. Он не владеет приемами получения и переработки информации, не умеет самостоятельно работать с материалом и очень часто пытается по школьной привычке все выучить, то есть зазубрить. В таблице 1 приведены данные [2] опроса студентов, оценивающих недостатки школьной подготовки (%).

Таблица 1. Недостатки школьной подготовки по опросу студентов

Ответы	%
Школа не дает достаточных представлений об особенностях обучения в вузе	28,6
Слабо учит правильно распределять время	16,2
Недостаточно развивает навыки самостоятельной работы	16,0
Знания оказались недостаточно глубокими и прочными	13,9
В школе мало используются элементы вузовской системы обучения	9,3
Знания в школе излагаются главным образом на фактологическом уровне («готовые знания»)	11,6
Недостаточно высокие требования в обучении	4,4

По данным исследований, проводимыми Годником С.М., студенты 1 курса испытывают следующие трудности (таблица 2):

Таблица 2. Трудности, испытываемые студентами 1 курса
(в % от числа опрошенных)

Трудности студентов	%
1. Выполнение самостоятельной работы	66,4
2. Конспектирование первоисточников	46,7
3. Неумение одновременно записывать и слушать лекцию	30,7
4. Большой объем и сложное содержание материала	26,3
5. Новые формы контроля	24,8
6. Организация свободного времени	18,7
7. Отсутствие (недостаток) контактов с преподавателями	12,4
8. Отсутствие дружеского общения	15,3
9. Разлука со школьными товарищами	12,4
10. Проживание вне дома	12,4

Причины трудностей обучения первокурсников в вузе по данным исследования Сманцера А.П.[4], представлены в таблице.

Таблица 3. Причины трудностей обучения первокурсников в вузе

Причины трудностей	% от числа отвечающих
Изменение форм и методов обучения	28,69
Недостаток знаний по физике и математике для обучения в вузе	26,13
Более сложный и абстрактный теоретический материал по высшей математике	4,69
Много новых понятий, теорем, определений по всем учебным предметам	3,56
Недостаточная сформированность навыков самостоятельной работы	29,05
Недостаточная сформированность навыков самоконтроля, оценки и самооценки результатов своей учебной деятельности	22,48
Быстрый темп чтения лекций	4,03
Большой объем заданий по каждой учебной дисциплине	8,39

Слабый контроль за учебной деятельностью со стороны преподавателей	16,15
Необходимость перестройки сложившихся привычек	17,98
Отсутствие усидчивости, слабая воля	18,97
Отсутствие интереса к учебе	19,6
Слишком большая опека учителей в школе	3,89
Резкий переход к самостоятельной взрослой жизни	8,63
Нет причин	1,79
Затрудняюсь ответить	1,08

Преимственность образовательных парадигм в системе «школа-вуз» позволит создать систему координат ведущих условий соотносимых с качеством жизни будущего профессионала. Студент, являясь неотъемлемым компонентом образовательной среды, находится в постоянном взаимодействии с её структурными и психологическими компонентами.

Список литературы

1. Взаимодействие школы и вуза в столичном регионе: опыт, проблемы, пути их решения. – М.: Центр инноваций в педагогике, 1998. - Вып. 1 –4.
2. Годник С.М. Теоретические основы преемственности средней и высшей школы в условиях непрерывного образования. – Дисс. ... докт. пед. наук. – Воронеж, 1990. – 395 л.
3. Радугина О.А. Образовательная культура общества как целостный социальный феномен. Ж. Философия и общество. Выпуск №1(61)/2011
4. Сманцер А.П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов. – Дисс. ... докт. пед. наук. – Минск, 1992. – 426 л.

Шрейбер Т.В.

Удмуртский государственный университет

ЭФФЕКТИВНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Современное общество вступило в период кардинальных изменений во всех сферах государственной и общественной жизни. В связи с этим школьное образование призвано обеспечивать условия успешной социализации в процессе обучения, реализацию школьниками своих способностей, возможностей и интересов. Это предполагает изменения в организации и управлении образовательным процессом, обеспечивающие развитие познавательной, учебной активности школьников, и одновременно с этим, сохранение психологического и психического здоровья, личностного роста, обеспечение безопасности личности. Программа модернизации образования ставит перед педагогами задачи не только по формированию у учащихся системы знаний и умений, развитию познавательной и иных форм активности, но и универсальных умений принятия решений, накопления опыта самостоятельной деятельности, инициативности, ответственности за собственные решения и действия. Однако успешное решение перечисленных задач становится возможным только в условиях психологического комфорта и благополучия для ребёнка.

Психология безопасности – относительно молодое направление современной психологической науки. В данной статье хотелось бы остановиться

на результатах исследования, проведённого в русле личностно-развивающего подхода (Н.А.Лызь) к решению проблемы обеспечения безопасности личности в процессе обучения. Данный подход предполагает изучение таких личностных свойств и особенностей, которые помогают человеку быть устойчивым к разного рода негативным воздействиям [8]. В проведённом нами исследовании в качестве таких негативных воздействий рассматривается период адаптации к обучению в среднем звене школы. Известно, что именно этот период может стать переломным пунктом в интеллектуальном и личностном развитии ребёнка [3; 5; 12].

Н.М. Платонова указывает, что слабая развитость адаптивных механизмов при переходе ребёнка к новой системе отношений и деятельности может спровоцировать проявление агрессии и формирование агрессивности как механизма психологической защиты от психотравмирующих воздействий. Она пишет, что «психологическая защита является важной регулятивной системой стабилизации личности и интенсифицируется тогда, когда при попытке преодолеть травмирующую ситуацию все ресурсы и резервы личности оказываются исчерпанными» [1]. Именно в этот момент центральное место в поведении человека может занять не конструктивная деятельность а, к примеру, агрессия.

Кроме того, как отмечают многие психологи (Е.А.Личко, А.И.Захаров, Л.В.Обухова, А.А.Реан и др.), дети 11-12 лет характеризуются повышенной эмоциональной чувствительностью, возбудимостью, появлением «подросткового комплекса», которые чаще всего усугубляют проблемы адаптации, а иногда приводят к выраженной дезадаптации и психическим нарушениям.

Всем известен тот факт, что успехи ребёнка в начальной школе редко когда автоматически переносятся и на среднее и старшее звено школьного обучения. Думается, что данный феномен связан не только с трудностями ситуации адаптации как таковой. Ведь у школьников за время их обучения в школе, в ходе дошкольного образования накапливается определенный эмоциональный опыт переживания ситуаций, требующих адаптации, развиваются личностные ресурсы адаптации. Следовательно, для успешного преодоления рубежа, которым является переход ребёнка в среднее звено школы, должны быть сформированы некоторые специфические умения и ресурсы. С нашей точки зрения таким ресурсом является способность к самостоятельной регуляции деятельности.

Большинство отечественных психологов, занимающихся изучением проблем осознанной саморегуляции (О.А.Конопкин, А.К.Осницкий, В.И.Моросанова) отмечают, что успешность преодоления проблем подросткового возраста (самоопределение в группе сверстников, поиск самоидентичности и путей самореализации и т.д.) зависит от сформированности у ребенка целостной системы осознанной саморегуляции произвольной активности [4; 6; 9; 10]. Данная система описывается как совокупность индивидуальных особенностей каждого из ее компонентов: осознанного планирования целей активности, моделирования значимых условий, в которых она осуществляется, программирования действий и оценивания их результатов, а также самостоятельности, реалистичности и действенности выдвижения и достижения субъектно-принимаемых целей. Такие представления имеют свои методологические основания в структурно-функциональном подходе к исследованию саморегуляции (О.А.Конопкин).

Отмечается, что саморегуляция начинает выстраиваться как осознанный целостный процесс именно в раннем подростковом возрасте. Отдельные навыки и умения, которые в дальнейшем становятся составляющими системы регуляции, закладываются ещё в более раннем возрасте, то есть на этапе начального обучения в школе (Круглова Н.Ф., А.К.Осницкий, Н.О. Сипачев).

Одна из наиболее сложных задач современного обучения – формирование у учащихся системы саморегуляции, необходимой для эффективного выполнения ими учебной (или иной другой) деятельности. Успехи в исследовании процессов саморегуляции (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, С.Л. Рубинштейн, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, О.А. Конопкин и др.) позволили не только разработать новую область – психологию саморегуляции деятельности и поведения, но и экстраполировать полученные данные на ранее неизученные в этой области виды деятельности, прежде всего на учебную. Сегодня уже известны основные принципы саморегуляции деятельности человека (системность, активность, осознанность), ее структура, основные механизмы, влияние на продуктивность деятельности и личностное развитие [4; 9].

Но современная ситуация обучения ребёнка в школе требует от него не только сознательно регулировать свою учебную активность, но и решать личностные проблемы. Может ли сформированная система саморегуляции помочь ребёнку в решении и этого пласта возрастных проблем? На этот вопрос можно ответить утвердительно. А.К.Осницкий, предлагая разграничение двух понятий «саморегуляция деятельности» и «личностная саморегуляция», пишет, что и та и другая имеют одну структуру, но разные цели. Эти два вида саморегуляции не существуют изолированно, а находятся во взаимозависимости и взаимодействии друг с другом и очень редко проявляются отдельно. Саморегуляция деятельности обуславливает последовательность продвижения учащихся по всем этапам учебной деятельности – от начала (мотива) до завершения (результата). Личностная саморегуляция проявляется в рефлексировании учащимися смысла и значения своих поступков, в следовании своим принципам и умении их аргументировать. Оба вида саморегуляции осуществляются и закрепляются в поступках, действиях и отношениях, но содержательно они отличаются друг от друга. Основным предметом личностной саморегуляции являются действия, направленные на преобразование отношений учащегося к различным видам деятельности, к другим людям и к самому себе. Постепенно ученик научается устанавливать и поддерживать отношения, осознавать правила и нормы отношений, их значимость и избирательность. Предметом деятельностной саморегуляции являются действия, направленные на преобразование предметного мира, на регуляцию исполнительской деятельности [11]. Следовательно, сформированная структура саморегуляции деятельности может помочь решению и личностных задач.

Технология обучения деятельностной и личностной саморегуляции достаточно сложна. Она включает формирование обобщенных навыков своевременного и качественного анализа условий, в которых обучаемому приходится решать ту или иную задачу и добиваться результата; навыков выбора действий, соответствующих условиям и заданным целям; способов решения задач, оценки совершенных действий и коррекции ошибочных.

Развитие саморегуляции у учащегося находится в большой зависимости от профессионализма педагога, который должен предвидеть ход учебного процесса, степень новизны для ученика излагаемого материала, его интересность и значимость. Не менее значимо для развития саморегуляции у учащихся владение учителем глубокими психологическими знаниями, касающимися особенностей их восприятия, памяти, мышления, воображения и личности в целом. Учитель должен понимать, что развитие у учащихся функции планирования и программирования действий, моделирования условий осуществления учебной деятельности напрямую связано с познавательными процессами.

Накапливаемый опыт преодолений и достижений делает школьника более уверенным и самостоятельным в реализации целей. В рамках концепции

осознанной саморегуляции Прыгиным Г.С. введено понятие и описано системное качество, имеющее регуляторную основу, - «эффективная самостоятельность» [13]. Под эффективной самостоятельностью им понимается симптомокомплекс личностных качеств, который формируется в реальной деятельности и проявляется на всех этапах ее выполнения, позволяя человеку достигать успехов, не прибегая к помощи других. Учитывая уровень сформированности вышеописанного комплекса свойств, Прыгин Г.С. выделяет три типа саморегуляции: автономный, смешанный и зависимый.

Учащиеся автономного типа видят основной смысл учения в приобретении необходимых им знаний и умений. Критерии успешности учения не сводятся к полученным оценкам, хотя требования к ним достаточно высокие. Эти учащиеся считают, что успех в учебной деятельности значительно зависит от их личных качеств и прилагаемых усилий. Они тщательно контролируют и оценивают свою деятельность при выполнении каждого типа задания.

Учащиеся зависимого типа могут быть представлены двумя подгруппами. Учащиеся первой подгруппы, несмотря на низкую успеваемость, оценивают свою учебу как успешную и достаточную для себя, а учащиеся второй подгруппы – как неуспешную. Учащиеся первой подгруппы соглашались на меньшие результаты, лишь бы не прилагать больших усилий, не сталкиваться с чем-то непривычным. Они не хотят брать на себя дополнительную ответственность, так как наличный уровень учебной деятельности соответствует сложившемуся у них критерию успеха – сданным экзаменам, удовлетворительным оценкам. Этому способствует уверенность, что очень многое в проверке знаний зависит от случая, от «везения». Учащиеся второй подгруппы стремятся получить высокие оценки, и многие из них тратят на это много сил и времени. Однако они не осознают зависимости успехов в учебе от своих личностных качеств, а поэтому и не пытаются развить качества и навыки, способствующие эффективности учебной деятельности. Их деятельность производит впечатление бессистемной, ситуативной, неуверенной. Они часто обращаются за помощью и действительно в ней нуждаются (О. А. Конопкин, Г. С. Прыгин).

Описывая данные типы саморегуляции Г.С.Прыгин преимущественно характеризует их через специфику деятельности. Эффекты, которые данные типы саморегуляции рожают в личности, не описаны вовсе. Нами было сделано предположение, что ребёнок при переходе в среднее звено школы одновременно вынужден решать и учебные и личностные задачи, а успешность решения этих задач связана напрямую с автономным типом саморегуляции. Проверка этого предположения осуществлялась в дипломном исследовании Лукьяновой О.Н., проводившемся под нашим руководством. **Гипотеза исследования** представляла собой предположение о том, что для пятиклассников с автономным типом саморегуляции характерен более высокий уровень учебной активности и относительно низкий уровень школьной тревожности по сравнению с теми пятиклассниками, которые демонстрируют зависимый тип саморегуляции. Выбор учебной активности в качестве одного из критериев успешного решения подростком личностных задач был обусловлен тем, что учебная деятельность для большинства подростков перестает быть ведущей. Даже в условиях развивающего обучения, по признанию В.В.Давыдова, В.И.Слободчикова и Г.А.Цукерман (1992), происходит значительное снижение престижа учебной деятельности. Престиж учебной деятельности снижается, но открываются новые горизонты и сферы, которые подросток стремится освоить и в которых реализуется его учебная активность. Поиск личностных смыслов, выработка собственного отношения к учёбе – всё это личностные задачи, которые приходится решать младшему подростку в связи с переходом на новую для него

ступень обучения. По мнению Волочкова А.А., учебная активность - качественно-количественная мера взаимодействия субъекта учебной деятельности со средой обучения, нормами, традициями, требованиями деятельности, которые являются существенной частью мира его индивидуальности [2].

Школьная же тревожность в свою очередь рассматривается как показатель адаптации/дезадаптации или меры безопасности, которую ощущает ребёнок, находясь в образовательном учреждении.

В ходе исследования были применены следующие **методы и методики**: психодиагностический метод (опросник «Автономность – зависимость» Г.С.Прыгина; вопросник учебной активности А.А.Волочкова и тест школьной тревожности Филипса); методы описательной статистики, кластерный анализ, корреляционный анализ Спирмена, U- критерий Манна-Уитни.

Теоретическими основаниями проведённого исследования стали концепция типологических особенностей саморегуляции деятельности Г.С.Прыгин; исследования проблемы тревожности пятиклассников А.М.Прихожан. В исследовании приняли участие 66 учащихся 5-ых классов, из них 33 девочки и 33 мальчика, возраст испытуемых – 11-12 лет. Исследование проводилось в сентябре-октябре 2011 года.

При изучении типа саморегуляции пятиклассников обнаружено, что более половины из них (39 подростков) имеют смешанный тип, 11 детей – с зависимым и 16 – с автономным типом саморегуляции. Закономерно, что у пятиклассников не является преобладающим автономный тип саморегуляции. Подлинная самостоятельность и её формирование – длительный и сложный процесс. Остановимся на различиях между подростками с автономным и зависимым типом саморегуляции, выявленных в выраженности показателей тревожности и учебной активности. Первое, что хочется отметить – это отсутствие значимых различий в выраженности показателей учебной активности в сравниваемых группах. И «автономные», и «зависимые» пятиклассники характеризуются высокой самооценкой обучаемости, интересом к творческим учебным заданиям, общим принятием учебной деятельности, стремлением работать на занятиях с полной отдачей, желанием учиться. Это может объясняться общей для тех и других ситуацией, эффектом новизны (новые учителя, новые учебные предметы, возможно и новые типы заданий, предлагаемых учителями).

Сравнение средних результатов по показателям учебной активности в обеих группах показало общее сходство профилей, но и обнаружило ряд различий. Подростки с автономным типом саморегуляции позитивнее относятся к учёбе, стремятся учиться даже в свободное время, у них присутствует более гармоничное соотношение учебной мотивации (хочу учиться) и обучаемости (могу учиться). Но при этом у них ниже показатели способности сохранять стабильность учебной активности и деятельности в ситуациях неудач (ошибки, замечания учителей), а также стремления к проявлению творчества в учебной деятельности. Поскольку, использованная нами методика оценки учебной активности и её показателей относится к методу стандартизированного опроса, то возможно, что таким образом проявилась большая критичность к себе подростков с автономным типом саморегуляции и их стремление адекватно оценить свои возможности и способности. Однако напомним, что все перечисленные различия могут рассматриваться лишь как предположения и тенденции, а не как значимые различия.

Менее оптимистично выглядят результаты сравнения уровня тревожности детей в данных группах. Выявлены значимые различия по таким шкалам как общая тревожность в школе (Укрит. = 51,500; $p=0,049$), страх несоответствовать ожиданиям окружающих (Укрит. = 43,500; $p=0,026$), низкая физиологическая

сопротивляемость стрессу (Укрит. = 43,000; $p=0,021$), проблемы и страхи в отношениях с учителями (Укрит. = 51,000; $p=0,046$). Все перечисленные показатели выше в группе детей с зависимым типом саморегуляции. Теперь мы видим, за счёт каких ресурсов подростки с зависимым типом саморегуляции поддерживают свою относительно высокую учебную активность на этапе адаптации к обучению в среднем звене школы.

Неумение самостоятельно строить свою деятельность, высокая зависимость от оценок окружающих, их помощи и указаний и одновременно повышение сложности требующих решения задач создают благоприятный фон для переживания тревоги по поводу оценок, даваемых окружающими и ожидания негативных оценок со стороны учителей. Сниженная приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера повышает вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожные факторы среды. Для подтверждения предположений о роли тревожности в поддержании учебной активности у подростков с автономным и зависимым типом саморегуляции внутри указанных групп был проведён корреляционный анализ.

В группе детей с автономным типом саморегуляции уровень автономности положительно связан с такими показателями учебной активности, как «самооценка обучаемости» ($r=0,458$; $p=0,014$), «учебная мотивация» ($r=0,414$; $p=0,028$), «потенциал учебной активности» ($r=0,537$; $p=0,003$) и отрицательно связан с «общей тревожностью в школе» ($r=-0,406$; $p=0,032$), «страхом ситуации проверки знаний» ($r=-0,466$; $p=0,012$), «страхом несоответствовать ожиданиям окружающих» ($r=-0,471$; $p=0,011$). То есть, чем выше уровень автономности саморегуляции, тем выше показатели учебной активности и ниже проявления школьной тревожности у пятиклассников. При этом показатели учебной активности отрицательно связаны с характеристиками школьной тревожности. Например, самооценка обучаемости ($r=-0,406$; $p=0,032$) и потенциал учебной активности ($r=-0,376$; $p=0,048$) тем выше, чем ниже уровень общей школьной тревожности, а сохранение способности действовать при неудаче повышается с уменьшением выраженности социального стресса ($r=-0,460$; $p=0,014$).

Можно сделать вывод, что снижение уровня тревожности детей с автономным типом саморегуляции приведёт к сохранению и увеличению потенциала их учебной активности. Возможно, что это снижение произойдёт естественным путём, когда закончится процесс активной адаптации к обучению в среднем звене школы.

В группе подростков с зависимым типом саморегуляции связи качественно иные. В этой группе, чем больше выражен зависимый тип саморегуляции, тем меньше физиологическая сопротивляемость школьному стрессу ($r=-0,325$; $p=0,046$), тем соответственно выше вероятность неадекватного реагирования и «включения» механизмов психологической защиты, на что указывалось выше.

Обнаружены достаточно противоречивые значимые взаимосвязи между показателями учебной активности и школьной тревожности. К примеру, такая характеристика учебной активности как «контроль за действием при реализации учебной деятельности» отрицательно связана с уровнем общей школьной тревожности ($r=-0,323$; $p=0,048$) и низкой физиологической сопротивляемостью стрессу ($r=-0,479$; $p=0,002$); но при этом уровень и характер учебной мотивации положительно связан с таким фактором тревожности как «фрустрация потребности в достижении успеха» ($r=0,408$; $p=0,011$). С одной стороны, высокая школьная тревожность снижает способность «зависимого» подростка к длительной концентрации на учебных занятиях и стремление доводить начатое дело до конца, а с другой стороны, чем более фрустрирован подросток

относительно потребности в успехе, тем выше уровень его учебной мотивации. Следовательно, проводимая со всеми детьми в период адаптации психопрофилактическая работа по снижению тревожности очень неоднозначно скажется на проявлениях учебной активности подростков с зависимым типом саморегуляции.

Хочется завершить, словами Д.А.Леонтьева, который пишет: «На человека постоянно воздействует очень много факторов, которые толкают его в том или ином направлении, иногда в разных направлениях. Тело толкает нас в одном направлении. Адаптивные структуры, через которые преломляются внешние социальные требования, толкают в другом направлении. Для человека существует много возможностей не задумываться, а прислушиваться только к внешним требованиям или к своему внутреннему голосу, к своим желаниям. Однако еще одна особенность современного мира заключается в том, что в нем остается все меньше и меньше стабильных условий существования человека. В ситуации, которая постоянно меняется, ничто предсказать нельзя, и никаких закономерностей вывести нельзя, потому что любые закономерности, должны учитывать конкретные характеристики ситуации. Сейчас жизнь людей становится все менее устойчивой, все менее детерминированной. И поведение человека становится все труднее объяснить, исходя из четкой закономерности того, как влияет среда, наследственность, как действуют законы. Возникает все больше ситуаций, в которых требуется рассматривать человека иначе, ситуаций, когда человеку ничто не подсказывает, как действовать и когда он должен принимать решение сам» [7]. Автономный тип саморегуляции и его целенаправленное формирование на начальных этапах обучения ребёнка в школе могут быть тем личностным ресурсом, который позволит ребёнку чувствовать себя в изменяющихся условиях уверенно, безопасно, а следовательно и реализовывать себя в различных видах и формах активности.

Список литературы

1. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / Под ред. Н.М. Платоновой. — СПб.: Речь, 2006.— 336с.
2. Волочков А.А. Активность субъекта и развитие учащегося: теория, диагностика и проблемы развивающих технологий. Пермь, 2003.- 102с.
3. Журавлев Д. Адаптация учащихся при переходе из начальной в среднюю школу. //Народное образование.- 2002. - № 8. С. 99-105.
4. Конопкин О.А., Моросанова В.М. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. 1989. №5. - С. 18-26.
5. Крайнова Ю.Н. Адаптация школьников к обучению в среднем звене, как психологическая проблема // Практическая психология и логопедия. – 2009. - № 1. – С. 51 – 54.
6. Круглова Н.В. Особенности саморегуляции учебной деятельности в подростковом возрасте // Психол. журн. 1994. № 1. — С. 3-12.
7. Леонтьев Д.А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в непредсказуемом мире // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнотворчества. - Кемерово: ИПК «Графика», 2002. - С. 3-34.
8. Лызь Н.А. Модельные представления о безопасной личности // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Гуманитарные проблемы современной психологии». Таганрог: Изд-во ТРТУ. №7 (51). 2005. – с.21-25.
9. Моросанова В.И. Самосознание и саморегуляция поведения. М.: Институт психологии РАН, 2007. – 212с.
10. Моросанова В.И., Смирнова Т.Ю. Диагностика индивидуальных особенностей саморегуляции у подростков // Журнал прикладной психологии. –

2003. - № 3. С. 58 – 63.

11. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. Москва-Нальчик: Издательский центр «Эль-Фа», 1996. – 128с.

12. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика // М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 304с.

13. Прыгин Г.С. Проявление феноменов «автономности – зависимости» в учебной деятельности // Новые исследования в психологии. – 1984. - № 2. С. 48 – 52.

**ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА
КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА**

**Айгубов Н.М., Айгубова Е.А.
Ивановский государственный университет**

**СПОРТИВНЫЕ ЕДИНОБОРСТВА
КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ**

В последнее время в нашей стране большую популярность приобретают такие виды спорта как джиу джитсу, кикбоксинг, дзюдо, каратэ, айкидо и др. Популярность единоборств заключается не только в успехах спортсменов на мировой арене, но и прежде всего, в притягательной силе искусства самой борьбы.

Современные тренеры нашей страны делают акцент не только на физическую подготовленность и спортивное совершенствование, но и в первую очередь, вырабатывают воспитание силы духа и формирование личности занимающихся.

Формирование всесторонне развитой и социально зрелой личности каждого человека есть главная задача общества. Личность может быть описана со стороны своих мотивов и стремлений, составляющих содержание ее «личного мира», то есть уникальной системы личностных смыслов, индивидуально своеобразных способов упорядочения внешних впечатлений и внутренних переживаний.

Личность рассматривается, как система относительно устойчивых черт, внешне проявляемых характеристик индивидуальности, которые запечатлены в суждениях субъекта о самом себе, а также в суждениях других людей о нем. Отношение человека к самому себе выражается в его представлении о самом себе, в его самооценке, в его идеалах, в том, каким он хотел себя видеть.

Личность - это социализированный индивид, рассматриваемый со стороны его наиболее существенных, социально значимых свойств. Личность есть целеустремленная, самоорганизующаяся частица общества, главной функцией которой является осуществление индивидуального способа общественного бытия.

Психологи отмечают, что для формирования личности индивиду нужно пройти определенный путь развития.

Занятие единоборствами считается распространенным в среде современной молодежи, способом самовоспитания. Увлечение молодых людей единоборствами связано с возможностью развития у себя физических и волевых качеств. В физкультурно-спортивной деятельности происходит интенсивное нравственно - волевое становление личности. Взаимосвязь единоборств и психологических основ в формировании личности, способна воздействовать на становление и развитие человека как полноценного члена коллектива.

В нравственном отношении единоборства содействуют развитию ценных черт личности коммуникабельность, общительность, самостоятельность, стремление к творчеству, сопереживанию, ответственности, чувств собственного достоинства.

На юношеском этапе (13-19 лет) - на этом «сложно», «трудном», «переходном» периоде своей жизни - подростки и молодые люди приобретают

значительно более широкие знания, завершают формирование фундамента своей личности. В этот период могут возникнуть параллельные системы ценностей и взгляды на мир, которые несут разные агенты социализации: родители, школа, сверстники и т.д.

На стадии зрелости, расцвета активности человеческой личности, которая начинается у каждого по-своему, в зависимости от обстоятельств личной жизни и окружающей обстановки, обретается экономическая, социальная и морально-психологическая самостоятельность индивида, его политическая зрелость.

Главное на данной стадии социализации - приобретение и освоение социальных статусов и социальных ролей, их активная реализация. В процессе социализации в зрелом возрасте возможны срывы и кризисы, что обычно связано с серьезными переменами в жизни человека. Тогда может возникнуть потребность в социализации, то есть потребность в усвоении новых знаний, ценностей, ролей, навыков вместо прежних. Занимаясь единоборствами, молодые люди осваивают новые для себя умения и навыки, что позволяет им отвлечься от повседневных проблем, что в свою очередь позволяет снять психологическое напряжение. Формирование личности происходит в основном на базе группового опыта. Именно в результате социального взаимодействия людей в малых и крупных социальных группах происходит усвоение человеком накопленных обществом знаний и опыта, выработанных им ценностей и норм. Это составляет фундамент облика любой нормальной личности и вместе с тем единства и ценности социальной группы и всего общества. Занятия проходят в группе, студенты имеют возможность оценивать и обсуждать после занятий свои успехи и достижения и тем самым происходит социализация.

Также, в процессе занятий единоборствами закаляется воля, характер, совершенствуется умение управлять собой, быстро и правильно ориентироваться в разнообразных сложных ситуациях, своевременно принимать решения, разумно рисковать или воздерживаться от риска. Молодой человек тренируется рядом с товарищами, соревнуется с соперниками и обогащается опытом человеческого общения, учится понимать и сопереживать другим. И тем самым, у занимающихся единоборствами воспитываются нравственно-волевые качества.

В соперничестве, ярче и полнее, чем в обыденности проявляется человеческая личность и каждая черта характера. Следовательно, единоборства для молодых людей выступают средством самопознания, самовыражения, самоутверждения.

Воля человека проявляется и развивается в сознательных действиях, направленных на достижение определенных целей и связанных с преодолением препятствий. Сознательное преодоление трудностей, связанных с регулярными единоборствами (например, поединок с нарастающим утомлением, ощущениями боли) воспитывают волю, уверенность, способность комфортно чувствовать себя в коллективе. Занятие единоборствами носят целенаправленный характер и проходят, как правило, в коллективе. Поэтому занятия этим видом спорта воспитывают чувство коллективизма, принадлежности себя данному коллективу и преданность.

Также систематические занятия единоборствами играют важную роль в повышении умственной работоспособности. Освоение современных учебных программ, например, для студентов Вузов связано со значительной нервно-психической нагрузкой. Высокий уровень физической подготовленности является одним из важных факторов, обеспечивающих стойкость умственной работоспособности. В спортивной борьбе раскрываются такие моральные качества как честность, уважение к сопернику, способность подчинить свое поведение нормам спортивной этики. Занятия единоборствами сопряжены с возникновением разнообразных преград. Известно, что для преодоления разных

препятствий требуются различные проявления воли. Психологи спорта выделяют волевые качества, которые необходимы спортсменам для преодоления возникающих в процессе их деятельности препятствий. Целеустремленность - проявление воли, характеризующееся ясностью целей и задач, планомерностью деятельности и конкретных действий, сосредоточенностью действий, мыслей и чувств на непреклонном движении к поставленной цели. В данном случае занимаясь единоборствами, молодые люди осваивают определенные упражнения, для которого необходимы осознанные усилия в достижении поставленных целей. Также в процессе занятий воспитывается трудолюбие, когда занимающиеся для достижения результатов в физической или спортивной подготовке выполняют и многочисленно повторяют технические действия, то есть они систематически работают, преодолевая усталость. Настойчивость и упорство - проявление воли, характеризующееся длительным сохранением энергии и активности в борьбе за достижение цели и преодоление многих, в том числе неожиданно возникающих препятствий.

При занятиях единоборствами эти качества проявляются четко. В силу своей специфики, единоборства требуют от занимающихся настойчивости, упорства в преодолении препятствий возникающих в ходе тренировочных поединков.

Решительность и смелость - проявление воли, характеризующееся своевременностью и обдуманностью их реализации в практических действиях, отсутствием боязни принять ответственность за решение и его исполнение даже в условиях риска и опасности.

Инициативность и самостоятельность - характеризуются личным новаторством, творчеством и быстротой мышления в действиях, направленных на достижение цели, отсутствием ориентировки на помощь извне, устойчивостью по отношению к внушающим влиянием других людей и их действий.

Выдержка и самообладание - характеризуются сохранением ясности ума, возможностью управлять мыслями, чувствами и действиями в условиях эмоционального возбуждения или подавленности, интенсивных напряжений, утомления, возникновения неожиданных препятствий, неудач и влияния других неблагоприятных факторов.

Единоборства позволяет ставить конкретные перспективные цели, контролировать движение, оценивать свою деятельность.

Таким образом, социализация молодежи выражается в изменении отношения к окружающей социальной среде, осознания себя как части социума, определяя модели поведения и влияя на конкретные базовые ценностные ориентации.

Вартанова В.В.

Удмуртский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современное высшее образование в России постоянно модернизируется и адаптируется к современной европейской образовательной системе. Введение компетентностной модели выпускников в образовательные стандарты нового типа, как по направлению подготовки бакалавров, так и магистров, предопределило изменения дидактической организации процесса обучения

иностранным языку (ИЯ) с учетом принципов интегративности, культуросообразности, диалога культур, целевого планирования и индивидуально-личностных особенностей обучающихся. Важное место в обучении ИЯ занимают учебные дисциплины и компетенции, связанные с воспитанием и патриотизмом.

Большими возможностями в формировании патриотического сознания студентов языкового вуза обладает организация воспитательного пространства средствами театральной деятельности, позволяющей апеллировать к глубинным чувственным и эмоциональным переживаниям, подсознательным морально-нравственным установкам, художественному вкусу и предпочтениям.

К настоящему времени в педагогической науке накоплен богатый материал (О.А. Антонова, В.М. Букатов, О.С. Булатова, С.В. Гиппиус, А.П. Ершова, М.О. Кнебель, Н.В. Рождественская и др.) по проблемам использования театральной деятельности в образовательном процессе. Однако в научной литературе не изучены возможности использования театральной деятельности в формировании патриотического сознания студентов, не обобщен передовой опыт ее использования в высшем языковом образовании. Анализ педагогической теории и практики показал, что существуют противоречия между:

- образовательной политикой, ориентированной на формирование у субъектов педагогического процесса нравственно-патриотического сознания, и недостаточным научно-методическим обеспечением организации учебно-воспитательной деятельности;
- существующей подготовкой выпускника языкового вуза и стратегиями воспитания вступающего в межкультурную профессиональную коммуникацию специалиста, способного к творческой педагогической деятельности.

Степень научной разработанности проблемы патриотического воспитания молодежи определяется тем, что это комплексная и многоаспектная социально-значимая проблема рассматривается неразрывно от личностного становления молодого человека.

Анализ научной литературы показал, что первые упоминания значимости патриотического воспитания можно найти в теоретических трудах Аристотеля, Платона, Цицерона. Педагогические теории выдающихся зарубежных ученых (Я. Коменского, И. Песталоцци, А. Дистервега, Э. Дюркгейма, Р. Штейнера и др.), отечественных философов (Н.А. Бердяева, Б.П. Вышеславцева, И.А. Ильина и др.), педагогов (К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, В.А. Сухомлинского и др.) в настоящее время имеют для нас первостепенное значение в воспитании высоконравственной и творчески активной личности, приобщении ее к общечеловеческим идеалам свободы, добра, красоты, воспитании гражданственности и патриотизма.

В формировании патриотического сознания большими возможностями обладает художественно-творческая деятельность личности. Изучению проблем творческой направленности личности посвящены труды выдающихся психологов, таких, как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Я.А. Пономарев, Б.М. Теплов и др.

Многие современные педагоги и ученые-исследователи рассматривают формирование патриотического сознания в контексте организации воспитательного пространства студентов языковых специальностей.

Воспитательное пространство возникает в результате созидательной деятельности его субъектов; управление социальной средой позволяет актуализировать потенциально существующие в ней ресурсы. Создание воспитательного пространства влечет за собой возникновение качественно новых ресурсов, развивающихся на основе конструктивной деятельности его субъектов.

Мы, под воспитательным пространством, предлагаем понимать многомерное и полифункциональное образование, созданное усилиями всех субъектов педагогического процесса, и способное выступить интегрированным условием профессионально-личностного развития человека (и обучаемого, и обучающего). Исходя из этого определения, театральную деятельность мы предлагаем рассматривать как интегрированную форму образования, представляющую собой динамичную и вариативную форму организации учебно-воспитательного процесса, направленную на обучение, воспитание, развитие обучающихся, требующую не установленного норматива времени и свободного выбора места проведения, обладающую свойствами клубной и целенаправленной учебной деятельности.

Рассмотрим подробнее театральную деятельность как одну из составляющих воспитательного пространства студента, способствующую формированию патриотического сознания студента. Анализируя специальную литературу, мы выяснили, что, театральная деятельность в воспитательном пространстве выполняет следующие функции. Во-первых, воздействуя на чувства и мышление студентов, охватывая их духовную сферу с помощью познавательной, эстетической, коммуникативной и других функций, театральная деятельность комплексно воздействует на процессы развития личности.

Во-вторых, большую роль театральная деятельность играет в развитии сотворчества преподавателя и студента, формируя и развивая умения и навыки педагогической режиссуры, проектирования педагогических ситуаций. По мнению Ю.В. Сенько, переход от анализа творчества преподавателя к изучению сотворчества преподавателя со студентами связан с наметившимся в образовании переходом от просветительской к культуротворческой парадигмы.

В-третьих, театральная деятельность способствует формированию у студентов зрительской культуры, то есть умения воспринимать спектакль, осознавая глубинные процессы педагогического плана: как результат действия человека (актера, режиссера, драматурга), трансформирующего мысль и опыт человечества (внешне педагогический аспект) и как процесс действий человека, желающего затронуть, обогатить, активизировать духовный мир другого человека (внутренне педагогический аспект).

В-четвертых, включение театральной деятельности в воспитательное пространство студента способствует формированию духовности и нравственности.

Опыт работы коллектива Института Иностранных Языков и Литературы (ИИЯЛ) Удмуртского Государственного Университета свидетельствует о больших возможностях применения театральной деятельности в организации воспитательного пространства студентов и формировании их патриотического сознания. Необходимо отметить, что театральная деятельность в Институте иностранных языков и литературы УдГУ активизировалась в конце 60-х - начале 70-х годов. На протяжении последних более 15 лет она стала неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса. Структура организации воспитательного пространства студентов языковых вузов включает два блока: использование театральной деятельности в процессе а) учебной и б) внеучебной деятельности.

В учебном блоке на занятиях по ИЯ преподаватели ИИЯЛ широко используют методы театральной педагогики при изучении лексического и грамматического материала: языковые, ролевые, творческие, режиссерские игры, игры-драматизации, теневой театр. Например, студенты рисуют действия или костюмы героев изученного произведения, подбирают музыкальные произведения, отражающие основную идею текста, ставят мини-спектакли.

Особого интереса заслуживает «читательский театр». Это такая форма театральной деятельности, при которой студенты читают и обыгрывают роли в условной форме, без костюмов и декораций. Так же студентами разрабатываются сценарии театральных постановок, над которыми они работают во внеучебное время.

Во *внеучебном блоке* для студентов организуются экскурсии в театры города, просмотр спектаклей с дальнейшим компонентно-постановочным анализом (в театре или на учебном занятии). Студенты принимают участие в деятельности театральной студии, репертуар которой – произволен и определяется потребностями обучающихся. Ими осуществляются постановки спектаклей, приуроченных к праздникам и юбилейным датам, например, День факультета, День Науки, Посвящение в студенты, День учителя, Праздник Победы, «Золотой голос ИИЯЛ», «Дни испанской культуры», «Дни французского кино», «Неделя американистики», «Неделя немецкой культуры», «День переводчика», «Удмуртские посиделки» и другие.

Начиная с 2002 г. в конце апреля на базе ИИЯЛ проводится ставший традиционным многоязычный студенческий фестиваль «Языковая радуга». В разные годы представлялись спектакли на французском, английском, немецком, испанском, финском, русском, татарском, армянском, удмуртском языках, спектакли на иврите. Задачами фестиваля являются развитие диалога культур через создание многоязычной среды в образовательном пространстве, реализация творческого потенциала обучающихся, совмещение в единой сценической форме выразительных элементов различных видов искусств, создание условий для осуществления инновационных театральных проектов на местном, межрегиональном и международном уровнях.

Итак, на основе вышеизложенного, нам представляется возможным сделать следующие выводы:

1. В ИИЯЛ сложился комплекс научных, учебно-методических предпосылок использования театральной деятельности в организации воспитательного пространства для формирования их патриотического сознания. Воспитательное пространство студентов языковых вузов может быть организовано через: а) интеграцию учебной и внеучебной деятельности; б) систематическое и целенаправленное использование театральной деятельности на учебных занятиях; в) особый отбор и организацию языкового материала, г) развитие сотворчества преподавателя и студентов; д) применение интегративно-рефлективных технологий; е) учет индивидуально-психологических особенностей студентов.

2. Театральная деятельность реализуется в следующих формах:

- адресованное обучающимся профессиональное искусство (организация экскурсий в театры, просмотр театральных постановок);
- особая организация учебного процесса в курсе изучения ИЯ, позволяющая использовать богатый арсенал театральной деятельности;
- деятельность театральной студии – самостоятельного художественного организма, в котором участвуют интересующиеся театром студенты.

3. Театральная деятельность, осуществляемая в ИИЯЛ предполагает совместную деятельность студентов разных курсов, преподавателей и сотрудников, а также формирует целостную культурно-языковую личность, имеющую уважительное и толерантное отношение к другой культуре и более глубокое осознание своей.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

Рассмотрение проблемы современного состояния воспитательной работы со студентами вузов показало, что изменения в жизни современного общества России повлекли за собой ряд сложнейших проблем, затронувших молодежь в целом, и студенчество в частности. К числу таких проблем относятся: кризис системы образования и воспитания, традиционных институтов социализации и механизмов социально-культурной преемственности. Это значительно усложняет адаптацию молодого поколения к современным условиям, поиск социально приемлемых и оптимальных форм самореализации личности.

В существующей системе организации воспитательной работы со студенчеством в вузах России есть много нерешенных проблем и противоречий, которые затрудняют эффективность высшего образования для развития социально-значимых качеств и профессионального становления студентов. Так, например, медленно развивается положительная тенденция роста структурных единиц, функционально ответственных за воспитательную работу со студентами, остается неудовлетворительной квалификации значительной части специалистов, работающих в этой сфере.

Традиционные формы организации работы со студенческой молодежью оказываются недостаточно эффективными, неопределенной остается нормативно-правовая база воспитательной работы со студенчеством.

Анализ современных подходов к воспитанию позволяет сделать вывод о неоднозначности понимания феномена воспитательной работы. Она рассматривается как вид педагогической деятельности (В.А.Сластенин), компонент воспитательного процесса, целенаправленное воздействие педагога на воспитанника в рамках реализации профессиональных функций (Л.В.Байбородова, М.И.Рожков), система взаимосвязанных воспитательных мероприятий, подсистема воспитательной системы образовательного учреждения (В.А.Караковский, Л.И.Новикова, Н.Л.Селиванова), организация внеучебной деятельности (В.С. Селиванов) [4,5,6].

Говоря о системе воспитательной работы и ее структуре, мы опираемся на понимание, предложенное Б.З.Вульфовым и М.М.Поташником [2] о том, что система внеурочной воспитательной работы представляет собой единство целей, принципов, содержания, форм и методов деятельности, включает множество взаимосвязанных элементов. Система воспитательной работы имеет сложную структуру. Ее можно рассматривать как единство и взаимосвязь нескольких элементов: планирование, организация и анализ деятельности; воспитательные усилия педагогического и детского коллективов, семьи и общественности; работа в школе и вне ее.

Проблема воспитания особенно в переходный период общественного переустройства традиционно является предметом общепедагогического, историко-педагогического, социально-педагогического изучения.

Анализ современной литературы показывает, что возрастающий в обществе интерес к данной проблеме привел к разбросу «в определении того, что должно воспитываться – качества, ценности, духовность, система социальных ролей, нравственность и т.д.».

Вместе с тем, нельзя не отметить, что большинство современных концепций относится к школьному образованию, и гораздо меньше к вузовскому.

Как отмечают в своих исследованиях И.А.Зимняя и Н.А.Морозова [3], анализ существующих концепций воспитания позволяет выделить ряд проблем:

- не разработанность теоретического общеконцептуального подхода к воспитанию как непрерывному процессу от дошкольного до послевузовского образования и воспитания;

- не решена задача отражения воспитательного потенциала образовательных учреждений в государственных и образовательных стандартах;

- не решена задача использования общей стратегии воспитания в непрерывном образовании, не смотря на формулировку некоторых принципов, которые можно отнести к процессу в целом, в работах Б.Т.Лихачева, В.Д.Путилина, В.М.Коротова, В.С.Мухиной и т.д.

В современных сложных условиях образовательное учреждение остается основным социальным институтом, обеспечивающим воспитательный процесс и реальную интеграцию различных субъектов воспитания. Концептуально университет, аккумулируя в себе кадровые, материальные и методические ресурсы, выступает как центр социокультурного поля, фиксирующий позитивные социальные воздействия на студента, защищающий его от антисоциальных и антигуманных действий, поддерживающий его психологически, способствующий его гармоническому развитию и самовоспитанию.

По мнению И.А. Зимней, формирование общей модели воспитания в вузе основывается на отдельных принципах:

- общедидактических, таких как активность, созидательность, преемственность, последовательность;

- концептуальных, например, демократизация, гуманизм, регионализация;

- принципах организации воспитания со стороны субъектов воспитывающего воздействия в современных условиях непрерывного образования, среди них нормативно-правовое обеспечение, непрерывность и системность воспитательного воздействия, реалистичность целей воспитания, ведущая роль воспитательных целей в образовании, учет психофизических закономерностей студенческого возраста, специфика форм и методов воспитательного воздействия для каждой возрастной группы;

- организации и самоорганизации субъекта воспитания, включенности его в этот процесс, таких как мотивированность, готовность к сотрудничеству, способность к творчеству, коммуникабельность.

В качестве основных принципов разработки и развития воспитательной работы со студенчеством авторы наиболее авторитетных концепций выделяют следующие:

- связь воспитания с реальностью современной жизни;

- деятельностный подход к воспитанию, учитывающий будущую профессию студента, реализацию принципа совпадения интересов общества и личности;

- гуманистический характер системы общих и конкретных целей, задач и направлений воспитания; единство воспитания и самовоспитания;

- одновременное воспитательное воздействие на студента со стороны различных образовательных и общественных структур в целях формирования гармоничной личности;

- последовательность и преемственность форм, методов и средств;

- творческая и гуманистическая направленность процесса воспитания.

Основная цель воспитания применительно к студенческой молодежи во многих концепциях обозначается как подготовка профессионально и культурно ориентированной личности, обладающей мировоззренческим потенциалом, способностями к профессиональному, интеллектуальному и социальному

творчеству, владея устойчивыми умениями и навыками выполнения профессиональных обязанностей. Она достигается путем успешного взаимодействия двух ее составляющих - личностной и социально-общественной. Личностная составляющая в структуре целей воспитательной работы - это самореализация, самоутверждение, самоосуществление и самовоспитание. Социально-общественная составляющая призвана реализовывать процесс адаптации, самореализации личности, ее формирование и воспитание.

Все это определяется необходимостью учета современных тенденций развития мирового сообщества - таких, как глобализация образования, расширение информационной среды, глубокие изменения на рынке труда и т.д.

Изменение социокультурной ситуации в стране обусловило предъявление новых требований к личности человека: быть мобильным, инициативным, уметь сотрудничать, самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, обладать чувством ответственности за судьбу страны, за ее процветание, уметь не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать их. Актуальным становится развитие совокупности компетенций, обеспечивающих молодому человеку способность: брать на себя ответственность; принимать совместные решения; регулировать конфликты ненасильственным путем; участвовать в развитии демократических институтов общества; понимать и принимать различия культур, религий, языков и национальных традиций; владеть новыми технологиями, понимать рамки их применения и распространения, осуществлять инновационную деятельность; обладать потребностью самосовершенствования как в плане роста профессионализма, так и в плане развития своей личности, своих человеческих качеств; адаптироваться в условиях современного мира.

Обозначим проблемы, которые на наш взгляд существуют в самой системе высшего образования. В последнее десятилетие приоритет в ней был отдан организации учебного процесса, а воспитательная функция заметно ослабла. Это привело к утрате опыта общественной жизни у молодых людей, опыта воспитательной деятельности у профессорско-преподавательского состава. В высшей школе существует целый ряд других проблем: исчезает молодежная (студенческая) социально-позитивная инициативность; традиционные вузовские формы обучения и социализации не достаточны для профессионального становления будущего специалиста. В эпоху перемен, смены ценностных ориентиров и идеалов профессорско-преподавательский состав вузов испытывает существенные трудности в организации воспитательной работы с молодыми людьми.

В то же время образование всегда представляло собой институт, транслирующий общие культурные ценности. Сегодня его нельзя рассматривать, как только информационный процесс. Поэтому преподаватель является не только транслятором, который передает студенту знания и профессиональные умения. Его роль связана также с приобщением студентов к определенной культуре, а, чтобы эта культура развивалась и воспроизводилась, необходимы живые люди, живое человеческое общение.

С.Д.Смирнов [8] выделяет следующие три важнейшие цели воспитания студентов, в соответствии с новой парадигмой образования:

- создание условий, необходимых для максимально полного освоения личностью материальной культуры и духовных ценностей;
- оказание помощи в раскрытии его внутренних потенциалов, в движении по пути самореализации;

- стимулирование познания человеком самого себя, выработке индивидуального стиля жизни и деятельности

У человечества нет иного пути сохранения, приумножения и распространения во времени и пространстве накопленных духовных богатств, иначе как через культуру. Культура не наследуется или почти не наследуется генетическим или биологическим путем. Система образования должна начать формирование людей, опирающихся на культуру.

По мнению Е.В. Бондаревской [1], важно сделать переход от «человека образованного» к «человеку культуры», переход к культуротворческой парадигме, реализуемой в рамках профессионального лично ориентированного образования, где основным методом проектирования должен использоваться, культурологический подход, требующий поворота всех компонентов образования к культуре и человеку как ее творцу и субъекту, способному к культурному саморазвитию.

Одной из важнейших функций системы высшего образования является культурно-образовательная направленность. В связи с этим воссоздание значимости культуры, ее «культы» создает и объективную и субъективную возможность преодоления противоречий в развитии личности. Поэтому в вузах процесс гуманитаризации создает условия для наиболее полного включения образования в целостную культуру общества, что способствует получению студентами методологических знаний в области философии, культурологии, теории и истории культуры и т.д.

Восстановление значимости культуры, освоение ее содержания, насыщение преподавания социально-гуманитарных, естественных и специальных наук знаниями из области общемировой и национальной культуры составляет основу для культурного и интеллектуального развития личности и содержания культурно-образовательной направленности взаимодействия существующей в вузе гуманитарной среды и гуманитарного образования.

В высшей школе в будущем, по мнению Ю.В. Сенько [8], необходимо будет осуществлять творческое освоение знаний, и формировать творческого специалиста по избранной профессии. В процессе обучения в вузе студент будет творчески осваивать профессиональные, общекультурные, идеологические знания и тем самым формироваться как целостная творческая личность, а не быть только профессионально развитой, хотя и творческой личностью. Само профессиональное обучение по избранной специальности будет предполагать творческое овладение фундаментальными теоретическими знаниями и специальными прикладными знаниями, что поможет сформировать перспективного специалиста, способного усваивать новые знания и решать сложные профессиональные проблемы. При определении основных направлений и мероприятий воспитательной работы со студентами высших учебных заведений безусловное значение приобретает проблема сплочения студенческого коллектива, выполняющего в определенных условиях функции инструмента воспитания. Мероприятия по формированию сплоченного студенческого коллектива должны быть направлены на активизацию процесса социализации личности через углубление мотивации к учебной и общественно-полезной деятельности, обеспечение развития самоуправленческих начал в учебном заведении, создание основы становления межличностных отношений, характеризующихся организованностью, ответственностью, расширением сферы духовных интересов и устремлений. При определении содержания и системы воспитательных мероприятий принципиальное значение имеет учёт и правильная (психолого-педагогически) реализация взаимоотношения субъекта и объекта воспитания,

В современном воспитательном процессе все большее значение приобретает субъект-субъектное взаимодействие, в котором за каждым участником учебно-воспитательного процесса признается право и способность на собственное решение. Развитие субъект-субъектных отношений содействует большей целенаправленности и актуализации воспитательного потенциала высших учебных заведений.

Воспитание студенчества реализуется через создание в обществе и конкретном учебном заведении воспитательной системы. Сущность воспитательной системы определяется философским пониманием смысла социальной системы вообще, представляющей соединение системообразующих элементов, находящихся в отношениях и связях между собой, образующих целостность и единство, основными элементами которых являются люди, их нормы, связи. Целью современной системы вузовского воспитания является подготовка профессионально и культурно ориентированной личности, обладающей мировоззренческим потенциалом, способностями к профессиональному, интеллектуальному и социальному творчеству, владеющей устойчивыми умениями и навыками выполнения профессиональных обязанностей.

При проектировании структуры и определении сущности воспитательной работы со студентами необходимо учитывать следующие требования: результаты объективной оценки состояния воспитания студентов в системе высшей школы; положения законодательных и нормативных документов по вопросам воспитания; теоретико-методологические основы воспитательной и учебно-воспитательной деятельности универсального (общечеловеческого) характера, учитывающие специфику современного российского общества; достижения интегральных и специфических (для различных профессиональных категорий студентов и различных этапов социально-педагогического обеспечения) целей воспитания и вытекающих из них важнейших задач; направления воспитательной работы; содержание использования в вузах ресурсов воспитательной работы со студентами.

Отбор и проектирование мероприятий, технологий, методик, рекомендаций воспитательной работы со студентами наиболее эффективны при соблюдении следующих положений:

- системное вовлечение в воспитательную работу всех имеющихся ресурсов (вузовских, местных, региональных, федеральных);
- обеспечение органической взаимосвязи и сбалансированного сочетания учебно-воспитательной и внеучебной воспитательной деятельности;
- построение воспитательной работы с опорой на получение студентом профессии, (специальности), на основное содержание и технологии учебно-научного процесса, обеспечивающего восприятие воспитательных воздействий.

Данный перечень аспектов рассмотрения воспитательной работы со студентами, безусловно, свидетельствует о том, что воспитание – это не абстрактная идея, а центральное понятие педагогики, что воспитание является ядром образовательного процесса в вузе. Есть все основания говорить о новой культуре воспитания студентов, отличительными чертами которой являются плюрализм и вариативность воспитательных практик, возрастание роли психологических и педагогических технологий, увеличение степени свободы субъектов учебно-воспитательного процесса; личностно-деятельностная направленность образования, культивирование личной ответственности; организация среды воспитания; оптимизация процессов социализации и индивидуализации; поликультурный характер образования.

Таким образом, значимость воспитательной работы со студенчеством существенно зависит от реализации в вузе современных подходов в разработке стратегии и тактики воспитания студентов, от организации и взаимодействия многоуровневой структуры воспитательной деятельности, от наличия системы обмена опытом и сотрудничества, от разработки и реализации целевых программ воспитательной работы со студентами, от консолидации усилий образовательных учреждений и государственных органов в решении данных проблем.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования. – Р.-н/Д., 2000. – 176 с.
2. Вульффов Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя. – М., 1995. – 112 с.
3. Зимняя И.А. Общая стратегия воспитания в российской системе XXI века: возможность и реальность // Воспитать человека. – М., 2002. – С. 155-158.
4. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.
5. Лихачев Д.С. Заметки и наблюдения. – Л., 1989. – 56 с.
6. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания. – М.: Владос, 2004. – 384 с.
7. Сенько Ю.В. Педагогический процесс как гуманитарный феномен /Педагогика.- 2002.№ 1. – С 11-17.
8. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.

Вострокнутова Т.Ф.

Удмуртский государственный университет

РОЛЬ ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Перемены, происходящие в социально-экономической системе современной России, затрагивают в значительной степени и сферу образования, обозначая совершенно новые приоритетные направления его развития.

Однако в большинстве своем инновационные процессы, протекающие в российском образовательном пространстве в последние десятилетия, были направлены на реформирование содержания обучения, как в системе общего, так и высшего профессионального образования. Воспитательной же функции в образовании практически не уделялось внимания и как следствие – в стране наблюдается кризис воспитания. Такое положение обуславливает актуальность и практическую значимость организации и активизации воспитательной деятельности в образовательных учреждениях всех уровней, в том числе и в вузах.

Модернизация российской системы образования осуществляется опираясь на реализацию двух подходов: *компетентностного*, исходящего из позиции: в процессе обучения человек должен приобрести конкретные практико-ориентированные знания и развить определенные социально и профессионально важные качества, позволяющие ему стать успешным в жизни; и *гуманистического*, базирующегося на признании уникальности личности, ее праве на приобщение к ценностям мировой и национальной культуры, на

самоопределении и выборе собственной траектории развития, для чего в образовательном учреждении должны быть созданы соответствующие условия [1]. Целью образования в соответствии с данными подходами становится развитие личности, что предполагает и новую трактовку сущности воспитания.

Воспитание как одно из главных понятий педагогической науки рассматривается многими авторами. Например, в педагогическом словаре видим: «Воспитание как общественное явление – сложный и противоречивый социально-исторический процесс передачи новым поколениям общественно-исторического опыта, осуществляемый всеми социальными институтами: общественными организациями, средствами массовой информации и культуры, церковью, семьей, образовательными учреждениями разного уровня и направленности» [2]. То есть, исходя из приведенного определения, можно сделать вывод, что все жизненное пространство, в котором формируется, развивается и реализует свои возможности человек, наполнено воспитанием.

Пересматривая в настоящее время взгляды на воспитание, которые существовали в современном обществе в последние годы, и, ориентируясь на подходы, отражающие суть происходящих в системе образования изменений, правомочно говорить, что современное воспитание характеризуется гуманистичностью, так как направлено на формирование личности в духе общечеловеческих ценностей и норм. Гуманизация воспитания подразумевает признание человека как личности, его прав на развитие и проявление индивидуальности, акцентируется внимание на формировании способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самоопределению. Однако нельзя забывать, что также каждой личности необходимо создать и педагогические условия, при которых происходит овладение определенными значимыми компетентностями, необходимыми для полноценной социальной жизни и успешной профессиональной деятельности.

Опираясь на данные положения, и признавая, что воспитание в современном обществе является необходимым и обязательным в Проекте Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» оно определяется как «организуемая в системе образования деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства». Содержание образования должно разрабатываться исходя из предложенного понимания сущности воспитания. И обращаясь к статье 73 Проекта закона «Об образовании» мы видим, что «Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров, ...удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии». Таким образом, содержание изучаемых в вузе дисциплин должно быть направлено на становление и развитие не только научных взглядов, но и нравственных идеалов. Необходимо отметить, что воспитательный потенциал науки известен давно, но реализуется он не в полной мере. Еще Н.И.Пирогов [3] высказывал мысль о том, что наука нужна не для одного только приобретения сведений; по его мнению, в науке кроется другой важный элемент – воспитательный.

Анализируя Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования как по направлениям подготовки бакалавриата, так и по направлениям подготовки магистров, мы отмечаем, что все стандарты ориентированы на реализацию не только обучающей составляющей образовательного процесса в вузе, но и на его воспитывающую составляющую. В частности, в пункте 7.1. мы видим прямое указание на то, что

при разработке основных образовательных программ (ООП) (и бакалавриата и магистратуры) содержание их должно в полной мере обеспечивать «воспитание (выделено нами) и качество подготовки обучающихся».

Более подробные разъяснения отражены в пункте 7.2., который приводится полностью, так как на наш взгляд, он содержит довольно важные моменты, затрагивающие организацию процесса воспитания в вузе. «При разработке ООП бакалавриата (и магистратуры) должны быть определены возможности вуза в формировании общекультурных компетенций выпускников (компетенций социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления, системно-деятельностного характера). Вуз обязан сформировать социокультурную среду, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности.

ВУЗ обязан способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участия обучающегося в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ».

Все принятые (или находящиеся в стадии разработки и существующие пока как проекты) в последнее время документы, отражающие суть проходящего в России реформирования системы образования, в полной мере обозначают приоритетные направления развития и профессионального образования. В частности, в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы отмечается, что новой для системы профессионального образования является задача формирования у выпускников вузов не только профессиональных, но и базовых социальных и культурных компетенций и установок, включая организацию коллективной работы, межкультурную коммуникацию, в том числе через позитивную социальную деятельность. Решение поставленной задачи видится через формирование у студентов обозначенных в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования общекультурных компетенций, таких, например, как:

- навыки межличностных отношений; готовность к работе в команде;
- принятие различий и мультикультурности;
- способность выстраивать и реализовывать перспективные линии интеллектуального, культурного, нравственного и профессионального саморазвития и самосовершенствования;
- способность выстраивать социальное взаимодействие на принципах толерантности и безоценочности;
- способность разрешать конфликтные ситуации и оказывать поддержку в проблемных и кризисных ситуациях людям с учетом этнокультурной специфики;
- способность к самосовершенствованию и саморазвитию на основе рефлексии своей деятельности;
- способность строить свою деятельность в соответствии с нравственными, этическими и правовыми нормами и т.д.

Однако обозначенные общекультурные компетенции (как и все другие, формируемые у обучающихся в вузе) не могут быть сформированы у студентов либо только непосредственно под воздействием воспитания, либо под воздействием обучения. Нельзя забывать, что образовательный процесс в вузе должен основываться на принципе целостности педагогического процесса, что поставленные перед системой профессионального образования цели не могут быть достигнуты при разобщенности учебной и внеучебной деятельности. Таким образом, решение современных задач, стоящих перед системой профессионального образования, связано с потребностью в воспитывающем образовании, и на наш взгляд, этот вывод является очень важным, так как

интеграция воспитательной составляющей в систему предметных знаний образовательного процесса вуза является базой, обеспечивающей появление нового качества подготовки выпускников. Свидетельством качества профессионального образования становится не столько уровень полученных студентами знаний, сколько их компетентность в профессиональной деятельности, личностная и гражданская зрелость.

Таким образом, можно сделать вывод, что воспитательная работа со студентами в вузе становится важнейшей составляющей качества подготовки востребованных, компетентных и конкурентоспособных специалистов.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции/ А.А. Вербицкий, О.Г.Ларионова. – М.: Логос, 2009.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: МарТ, 2005.
3. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1985.

**Вострокнутова Т.Ф., Вострокнутов Е.С.
Удмуртский государственный университет**

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ БЛАГОПРИЯТНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ

Социально-психологический климат является одним из наиболее значимых факторов жизнедеятельности студенческого коллектива, а так же - необходимым условием общения и образовательной деятельности. От того, каким сформировался климат в студенческой группе, зависят не только настроение и самочувствие студента, но и успешность его обучения в вузе.

Проблема климата группы в социальной психологии активно начала изучаться в середине XX века и касалось это главным образом производственных коллективов. В отечественной психологии впервые термин «психологический климат» был использован в исследованиях Н.С. Мансуровым. В настоящее время понятие «социально-психологический климат» используется наряду с такими понятиями как «психологическая атмосфера», «нравственный климат», «психологический климат» и др. и характеризует межличностные отношения в группе (коллективе), отношение ее членов к труду, учебе, настроению. Я.Л. Коломинский [1] определяет социально-психологический климат (от греч. klima, klimatos – наклон) как качественную сторону межличностных отношений, проявляющуюся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе.

Н.Е. Щуркова [3] рассматривает социально-психологический климат как динамическое поле отношений, определяющее самочувствие личности, меру проявления личностного «Я» и характер развития (нравственного, интеллектуального, профессионального и др.) каждого члена группы.

Однако анализируя имеющиеся в науке определения социально-психологического климата, необходимо сделать вывод, что всестороннее личностное развитие возможно только при условии благоприятности

психологического климата в группе, который способствует раскрытию творческого потенциала каждого члена коллектива, воспитанию таких черт личности как уважение к человеку, чувство товарищества, дисциплинированности, ответственности, требовательности к себе и другим и т.д.

В подтверждение данного вывода можно привести мнение С.Д.Смирнова [2], автора исследований в области педагогики и психологии высшей школы, что главным критерием «благоприятности» климата является позитивное развитие личности и, следовательно, важнейшими характеристиками благоприятного психологического климата студенческой группы будут:

- удовлетворенность студентов принадлежностью к коллективу;
- существование нормы справедливого и уважительного отношения ко всем членам группы; поддержка друг друга и помощь в трудных ситуациях;
- принятие на себя ответственности за состояние дел в группе каждым из ее членов;
- свобода «Я», включая свободное выражение собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива;
- отсутствие давления преподавателей на студентов и признание за ними права принимать значимые для группы решения и др.

Важнейшим фактором, оказывающим воздействие на процесс формирования психологического климата в группе, является влияние личности преподавателя, работающего со студентами. К условиям, определяющим эффективность такого влияния, с точки зрения П.В. Яньшина [4], можно отнести:

- личностные качества педагога (ответственность за выполняемое дело, уважительное и заботливое отношение к человеку, чувство собственного достоинства, открытость, расположенность, чувство юмора, инициативность, коммуникабельность, креативность);
- профессиональные качества педагога (теоретическая и методическая подготовка);
- ориентация педагога на эмоциональный комфорт студентов, что является следствием личностной и профессиональной подготовленности педагога к действиям, формирующим благоприятный психологический климат.

Благоприятный психологический климат в студенческой группе представляет собой итог систематической, и учебной и воспитательной, работы руководства факультета, преподавателей и других сотрудников факультета со студентами, проведение мероприятий, непосредственно направленных на формирование позитивных межличностных отношений.

Нами было проведено исследование, направленное на определение психологического климата в группе, которое проходило на базе ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет». В исследовании приняли участие студенты первого курса двух факультетов в количестве 53-х человек: группа 1 – 28 человек, группа 2 – 25 человек.

Исследование психологического климата в группе проводилось при помощи методики « Оценка микроклимата студенческой группы» (автор В.М.Завьялова), при помощи методики «Диагностика оперативной оценки самочувствия, активности и настроения» (САН) определялся уровень личностного благополучия студентов, как показатель благоприятности психологического климата в группе.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. В группе 1-9 чел.(32%) опрашиваемых студентов оценивают психологический климат выше среднего (23-42 балла). 19 чел.(68%) респондентов считают, что социально-психологическая обстановка в коллективе является не благоприятной (менее 10 баллов). Анализируя приведенные данные

можно сказать, что уровень социально-психологической удовлетворенности в коллективе отрицательный.

2. В группе 2- 15 чел.(60%) опрашиваемых студентов оценивают психологический климат выше среднего (33-54 балла). 10 чел.(40%) респондентов считают, что социально-психологическая обстановка в коллективе характеризуется средней степенью благоприятности (28-32 балла), климат как неблагоприятный не охарактеризовал ни один студент. Таким образом, можно говорить об уровне социально-психологической удовлетворенности в коллективе как о положительном.

3. В результате проведения методики САН были получены следующие данные:

- у студентов группы 1 показатель «самочувствие» ниже (4,1), чем у студентов группы 2 (5,3);

- показатель «активность» также несколько выше (5,5) у студентов группы 2, чем у студентов группы 1 (5,1);

- показатель «настроение» более низкий у студентов группы 1 (4,2), чем у студентов группы 2 (5,5).

В целом, обобщая полученные результаты можно сделать вывод, что по методике САН у студентов группы 2 значения исследуемых показателей более высокие чем у студентов группы 1, что свидетельствует о более позитивном эмоциональном состоянии членов данной группы, и, следовательно, о более высоком уровне личностного благополучия.

Проведенное нами исследование, позволило определить условия, необходимые для формирования благоприятного психологического климата в студенческой группе и, как следствие личностного благополучия каждого члена группы. Одним из выявленных условий является организация постоянной и целенаправленной внеучебной и воспитательной работы на факультете. Данная работа организована на факультете (Ф 2), студенты которого принимали участие в исследовании в качестве участников группы 2.

Студенты первого курса привлекаются к подготовке, проведению и участию в коллективных факультетских и вузовских мероприятиях. В первый месяц обучения традиционно проводятся следующие мероприятия:

- ознакомительная экскурсия по Удмуртскому государственному университету, которая организуется 2-го сентября и дает в дальнейшем студентам возможность свободно ориентироваться в образовательном учреждении;

- «поход первокурсника» - пеший поход студентов первых курсов на достаточно длинную дистанцию, который организуется вузом, и целью которого является групповое сплочение, формирование установок на помощь, поддержку, взаимодействие;

- туристический слет – в котором принимают участие представители всех факультетов и институтов УдГУ и в том числе - студенты первых курсов. Участие в туристическом слете формирует у студентов в первую очередь навыки командной работы;

- «арбузник» - первый этап посвящения первокурсников факультета в студенты. Проводится данное мероприятие по принципу веревочного курса – активного тренинга, направленного на развитие навыков командного взаимодействия, командообразование;

- посвящение в студенты – совместная подготовка концертной программы на заданную тематику и участие в самом действе посвящения. В данном мероприятии принимают участие студенты всех курсов, обучающиеся на факультете.

Кроме обозначенных мероприятий активную работу с первокурсниками на факультете проводят кураторы студенческой группы. Институт кураторства имеет особо важное значение в адаптации вчерашних школьников к условиям обучения в вузе, то есть в новой для них образовательной среде. Кураторы еженедельно проводят со студентами первого курса организационные, тематические собрания, тренинговые упражнения и командные игры. Также активно включается во взаимодействие с первокурсниками и студенческий совет факультета.

Безусловно, воспитательная работа проводится и на факультете (Ф 1), студенты которого в исследовании были участниками группы 1, но необходимо учитывать, что если на факультете Ф2 всего одна группа студентов первого курса численностью около 30-ти человек, то на факультете Ф1 таких групп – четыре. Видимо, исходя из рассматриваемой ситуации, можно резюмировать, что более продуктивной воспитательная работа является при целенаправленном, индивидуальном взаимодействии с каждой студенческой группой.

В силу увеличения личных контактов в группе, что достигается при помощи правильно организованной воспитательной работы, увеличивается возможность выработки единого группового мнения, усиливается групповая самоидентификация. Члены группы (коллектива) непосредственно начинают осознавать принадлежность к единой общности и, следовательно, социально-психологический климат коллектива становится более благоприятным, что в свою очередь является условием успешной образовательной деятельности.

Список литературы

1. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – М.: ТетраСистемс, 2000.
2. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. – М.: Академия, 2005.
3. Щуркова Н.Е. Новое воспитание. – М.: Педагогическое общество, 2000.
4. Яньшин П.В. Исследование влияния психологических характеристик учителя на состояние класса с помощью цвето-социометрического теста// Профессиональная подготовка будущего учителя в процессе обучения в вузе. Материалы всероссийской научно-практической конференции. – Самара, 2000.

Дильмухаметова О.С.
Удмуртский государственный университет

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ УМЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВУЗе

Новый век в образовательной политике ознаменовался выдвиганием идеи личностного роста как основного приоритета в обучении. Гуманизация образования, его ориентация на личность и ее развитие признаны наиболее актуальными для современного общества тенденциями. В складывающейся сегодня новой парадигме образования делается акцент на социализацию подрастающего поколения, а ведущей тенденцией модернизации предполагается переход от знаниевой к личностной парадигме учебной деятельности. Программа модернизации образования ставит перед общеобразовательной школой задачу формирования у учащихся новой системы универсальных знаний, умений и навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности [2]. Данная задача решается в рамках компетентностного подхода, который представляет собой системообразующий элемент формирования ключевых

компетенций учащихся с позиции субъекта деятельности, требующий понимания выдвигаемой цели, умения использовать средства, адекватные складывающейся ситуации. Компетентностный подход расширяет сферу влияния образования на личность ученика за счет установки на саморазвитие во всех видах деятельности – познавательной, профессиональной, социальной, личностной и предполагает качественно иную систему оценки готовности выпускника к продвижению обучения и успешной адаптации к быстро меняющемуся обществу [1].

Психологический анализ процессов, происходящих в ходе обучения, позволяет ставить в качестве задачи современной системы образования освоение учащимися не только конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, но и совокупности универсальных учебных действий. В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом значении) термин «универсальные учебные действия» можно определить как совокупность способов действия учащихся (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию процесса. Таким образом, предлагаемое понятие универсальных учебных действий относится к общему содержанию образования и является метапонятием. Оно внутренне согласуется как с традиционным описанием процесса обучения на языке знаний, умений, навыков, отражающих уровень информированности обучаемого, так и с компетентностным подходом, подчеркивающим способность ученика решать проблемы в ряде базовых сфер, т.е. эффективно использовать полученные знания и опыт [1].

Помимо этого, сегодня проблема безопасности человека стала в современном мире чрезвычайно актуальной. Именно она становится доминирующей в период кризисных социальных изменений и разрушения привычных стереотипов — «идеалов, объединяющих людей» и связана с вопросами адаптации и дезадаптации личности. Очевидная невозможность оградить человека от всех опасностей, порожденных прогрессом, привела к необходимости переосмыслить понимание сущности безопасности — психологической и педагогической. В толковом словаре В. Даля безопасность определяется как отсутствие угрозы причинения зла или вреда; сохранность, надежность. А. Маслоу к категории безопасности причисляет следующие потребности: потребность в стабильности, в защите, в свободе от страха, тревоги и хаоса, потребность в постоянстве, структуре, порядке, законе [1]. Поэтому на сегодняшний день усиливается потребность в теоретическом и практическом развитии нового научного направления – психологии безопасности. При этом отмечается увеличение числа всевозможных рисков, которым подвергается человек, интенсивность информационных потоков, обилие трудных ситуаций, наносящих ущерб психологической безопасности личности. В таких условиях одной из приоритетных задач психологии является разработка способов преодоления негативных последствий экстремальных ситуаций на человека [3].

Таким образом, вопрос о психологической безопасности может встать в ситуации перехода выпускников общеобразовательных учреждений в систему высшего профессионального образования. Здесь возникает необходимость исследования следующей проблематики: каким образом универсальные учебные действия школьников становятся фактором формирования профессиональных компетенций студентов, и если универсальные учебные действия не сформированы в полной мере, то каким образом способствовать их формированию в процессе вузовского обучения.

Список литературы

1. От общеучебных умений и навыков к формированию универсальных учебных действий. Методические рекомендации.- Тюмень: ТОГИРРО, 2008. - 28 с.
2. Психология личности. Учебное пособие / под ред. проф. П. Н. Ермакова, проф. В. А. Лабунской. - М.: Эксмо, 2007- 653[3] с. - (Образовательный стандарт).
3. Специализация — «Психология безопасности». [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.psy.msu.ru/educat/dnevn/special/spebezop.html>

Кисляков П.А.

Шуйский государственный педагогический университет

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА СО СТУДЕНТАМИ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ ГОТОВНОСТИ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Проблема сознательного использования свободного времени человеком встает как одна из важнейших задач общественного и индивидуального развития и воспитания. Ее конкретно-педагогическое решение превращается в социально-значимое условие социального воспитания личности, повышения результативности ее практической и духовной деятельности в обществе. Для общества и личности качество свободного времени служат важным объективным критерием эффективности общественного воспитания (А.Г. Харчева, П.Н. Мальковской, В.Г. Немировского, П.А. Калечицева, Л.Е. Никитина и др.).

Управлять воспитательным процессом – значит не только развивать и совершенствовать заложенное в человеке природой, корректировать намечающиеся нежелательные социальные отклонения в его поведении и сознании, но информировать у него потребность в постоянном саморазвитии, самореализации физических и духовных сил, так как каждый человек воспитывает себя, прежде всего сам, здесь «добытое лично – добыто на всю жизнь».

Угрозы социального характера в современном обществе актуализировали идею самооценности человека, понимание его как цели, а не средства экономической, политической и культурной жизни страны.

Практически во всех образовательных стандартах высшей школы присутствует курс безопасность жизнедеятельности. Изучая данный курс, студенты рассматривают основные опасные ситуации, изучают способы действия в них. При этом, как показывает статистика, риск попадания молодых людей в опасные ситуации, прежде всего связанные с жизнедеятельностью современного социума, достаточно велик. Молодежь зачастую оказывается втянутой в различные криминальные и экстремистские группировки, не уделяет внимания вопросам сохранения своего здоровья, легко поддается на уловки мошенников. Нередки случаи, когда молодой человек оказывается в состоянии растерянности в случае попадания в экстремальную ситуацию, как угрожающую его жизни и здоровью, так и жизни другим. Студенты сегодня, а завтра – специалисты не в должной мере владеют компетенциями в области безопасности жизнедеятельности и здоровьесбережения.

В связи с этим, одной из главных задач вуза является организация обучения студентов – будущих специалистов знаниям и умениям безопасной жизнедеятельности, как в учебное, так и во внеучебное время. У каждого студента должна быть сформирована готовность к обеспечению социальной безопасности – совокупность личностно-профессиональных качеств, формирующихся в процессе целенаправленной подготовки и позволяющих в перспективе

осуществлять профессиональную деятельность по обеспечению социальной безопасности и определяющих его безопасный и здоровый образ жизни.

Ведущим условием эффективности деятельности по формированию в вузе готовности будущих специалистов к обеспечению социальной безопасности является комплексирование учебной, научной и воспитательной работы в данной сфере. Актуальным в данной области является подход Б.Г. Ананьева (1968), связанный с представлениями о наличии множества гетерогенных связей между всеми компонентами воспитания и развития. По словам Б.Г. Ананьева, в общей системе управления (посредством воспитания и обучения) развитием обучающихся учитываются однородные связи между соответствующими (гомологичными) частями воспитания и сторонами развития детей. Внеучебная работа в сочетании с учебной деятельностью открывает широкие возможности для осуществления гуманистического воспитания и формирования мировоззрения молодого поколения.

Там, где воспитательная работа выступает как естественное продолжение основной образовательной программы, создаётся подлинная социокультурная среда, которую можно условно обозначить как педагогическую среду. В такой среде будущие специалисты совершенствуют свои общекультурные и профессиональные компетенции. В наибольшей степени это относится к педагогическим вузам. Таким образом, при создании образовательной системы в процесс включаются все компоненты воспитания и развития, активизируются все взаимосвязи: прямые и обратные, положительные и отрицательные, непосредственные и опосредованные (Гиголаева Т.В., 2006), что должно учитываться при построении в вузе системы формирования готовности будущих педагогов к обеспечению социальной безопасности.

С этой целью нами разработана и реализуется в Шуйском государственном педагогическом университете межкафедральная программа воспитательной работы «Культура безопасности студента» (Программа).

Цель Программы: целенаправленное и системное воспитание будущих специалистов, готовых к безопасной жизнедеятельности в социуме, в том числе в условиях образовательного учреждения.

Задачи Программы:

- внедрение технологий обучения вопросам обеспечения безопасности в социуме, в том числе в образовательном учреждении;

- пропаганда безопасного и здорового образа жизни в содержании воспитательной работы в вузе;

- создание безопасной и здоровьесберегающей среды, способствующей сохранению и укреплению здоровью в вузе;

- внедрение здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательный процесс;

- создание условий для активного отдыха студентов и преподавателей, занятий физической культурой и спортом, организация досуга.

Основные психолого-педагогические принципы реализации Программы:

- принцип научности требует, чтобы предлагаемый учебно-воспитательный материал отвечал современным достижениям науки (безопасности жизнедеятельности, социологии, медицины, педагогики, психологии);

- принцип актуальности, который предполагает отражение в содержании образования современных потребностей в области социальной безопасности общества в целом, и обучаемого в частности;

- принцип информационной безопасности, состоящий в четком отборе информации по вопросам безопасности жизнедеятельности, правильном

распределении акцентов и строгом соблюдении этических норм и границ психолого-педагогической компетенции;

– принцип личностно-ориентированного подхода к образованию в области социальной безопасности заключается в учете индивидуальных особенностей студентов: уровня знаний, информационных потребностей, образа жизни;

– принцип здоровьесбережения состоит в формировании, сохранении и укреплении здоровья субъектов педагогического процесса, использовании здоровьесберегающих технологий обучения и воспитания, создании благоприятного психологического микроклимата в учебном процессе;

– принцип активного участия обучаемого говорит о том, что содержание образования становится достоянием личности только в процессе ее собственной активной образовательной деятельности;

– принцип обязательного использования личного примера преподавателя говорит о том, что преподаватель должен являться образцом безопасного и здорового образа жизни;

– принцип оптимистического характера на фоне положительного эмоционального микроклимата – формирование у студента уверенности в возможности предупреждения или преодоления опасных и экстремальных ситуаций социального характера, вредных привычек;

– принцип социального закалывания, способствующего развитию социального иммунитета, стрессоустойчивости и четкой рефлексивной позиции;

– принцип межпредметной интеграции и единства медико-психолого-педагогических подходов к образованию в области социальной безопасности;

– принцип единства теории и практики, предполагающий возможность использования полученных студентом знаний на практике, в рамках реализации межведомственной интеграции в обеспечении социальной безопасности образовательного учреждения;

– принцип комплексирования воспитательной, учебной и научной работы при формировании культуры безопасности в социуме.

Студент педагогического вуза как объект системы воспитательной работы по формированию готовности к обеспечению социальной безопасности рассматривается нами в контексте трех проекций:

– во-первых, студент является индивидом юношеского возраста, с присущими ему анатомо-физиологическими особенностями, уровнем здоровья и накопленными факторами риска;

– во-вторых, студент – будущий педагог, который в перспективе должен проектировать социально безопасную среду образовательного учреждения, быть носителем эталонов безопасного и здорового образа жизни для учеников, а также иметь хорошее физическое, психическое и нравственное здоровье, необходимое для успешной профессиональной деятельности;

– в-третьих, студент – субъект образовательного процесса, испытывающий комплекс негативных воздействий психологического, биоритмологического, биомеханического, информационного и социального характера.

Основными направлениями воспитательной работы являются: философско-мировоззренческое, демократическое, гражданско-патриотическое, обеспечение безопасности в социуме, правовое, физическое воспитание, гигиеническое, семейное, профессионально-педагогическое.

Программа содержит следующие мероприятия по реализации психолого-педагогического сопровождения формирования готовности студента – будущего педагога к обеспечению социальной безопасности:

1. Университетская студенческая олимпиада по безопасности жизнедеятельности и медицинским знаниям «Безопасность в социуме».

Современная олимпиада по безопасности жизнедеятельности предполагает поиск инновационных технологий обеспечения безопасности жизнедеятельности и представляет собой творческое соревнование студентов, позволяющее выявить уровень теоретического освоения образовательной области безопасность жизнедеятельности, степень сформированности умений и навыков поведения в экстремальных ситуациях, степень профессиональной компетентности будущих учителей, готовность к безопасному существованию в социуме и предупреждению опасностей (Михайлов А.А., Кисляков П.А.. 2009).

В ходе Олимпиады проводится оценка уровня знаний и подготовки студентов-участников по дисциплинам «Безопасность жизнедеятельности», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», изучающих их в текущем или закончивших их изучение в прошедшем году (1-3 курс).

Задания охватывают три блока знаний и умений: безопасность в чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера; оказание первой медицинской помощи, медицина катастроф, пропаганда здорового образа жизни.

Олимпиада включает вариацию из 5-7 конкурсов трех типов: творческие конкурсы – являются демонстрацией и защитой выполненных командами домашних заданий: представление команды, методические проекты, фото-, видеоролики; теоретические конкурсы – направлены на выявление знаний студентов по курсу БЖД (тестирование и викторина); практикоориентированные конкурсы – позволяют публично продемонстрировать не только комплекс знаний, но и умение действовать в экстремальных ситуациях.

2. Всероссийский молодежный форум «Молодежь против терроризма, экстремизма и ксенофобии» (проводится на базе Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева). Форма проведения форума позволяла участникам из разных регионов открыто отстаивать собственные взгляды на то, как должна строиться сегодня воспитательная работа в наших образовательных учреждениях, чтобы завтра учащиеся и студенты не становились жертвами идеологии экстремизма и терроризма (Еремина С.С., 2011).

К диалогу со студенчеством были приглашены представители Федеральной службы безопасности, Министерства внутренних дел, Управления Федеральной миграционной службы, а также представители православного и мусульманского духовенства.

В рамках форума были организованы психолого-педагогические тренинги, а также конкурс социальных проектов, во время которого участники должны были за несколько часов подготовить с ребятами 12-14 лет проект, направленный на профилактику экстремизма и терроризма в молодежной среде.

3. Конкурс творческих разработок (презентаций, плакатов, сочинений и т.д.) «Скажи жизни «Да»».

4. Конкурс социальной рекламы «Твое здоровье – твое богатство».

5. Эстафета «Спасатель», по отработке навыков оказания помощи пострадавшим в экстремальных ситуациях.

6. Консультации, организуемые для студентов и преподавателей, с привлечением специалистов Ивановского областного центра по профилактике и борьбе со СПИДом, Шуйского межрайонного наркологического диспансера.

Активность студентов, как субъектов формирования готовности к обеспечению социальной безопасности, достигается также за счет таких условий, как вовлечение в научно-исследовательскую и проектно-инновационную работу.

Целями вовлечения студентов в научно-исследовательскую работу является создание условий для раскрытия творческих способностей студентов в

сфере научной деятельности, овладения ими навыками научных методов познания, углубленного изучения учебного материала, укрепления научных школ.

Нами реализуется три вида научно-исследовательской деятельности студентов, которые решают разные задачи, и, соответственно, включают различные формы и методы ее организации.

Во-первых, это научно-исследовательская работа, встроенная в учебный процесс, основной задачей ее является расширение форм самостоятельной работы студентов с целью активизации процесса обучения. Содержание данного вида научной работы предусматривает изучение литературы, подготовку рефератов, докладов и проектов, содержащих элементы научных исследований; выполнение конкретных нетиповых заданий научно-исследовательского характера в период педагогической практики.

Во-вторых, это научные исследования, дополняющие учебный процесс. Здесь основной задачей является выход за рамки программы обучения, индивидуализация процесса обучения, создание условий для обеспечения непрерывности образования. Содержание научной работы на этом этапе включает участие в конкурсах научных работ, научных конференциях, семинарах.

Так в ШГПУ с активным участием студентов были проведены конференции «Социальная безопасность учащейся молодежи: проблемы и технологии обеспечения» (2009) и «Сохранение и развитие культурного и образовательного потенциала Ивановской области» (секция «Здоровьесберегающие технологии в образовании») (2008, 2009, 2010, 2011, 2012), межведомственный круглый стол «Комплексный подход к обеспечению безопасности образовательного социума» (2009); ежегодно проводятся недели студенческой науки «Образ жизни, здоровье и образование», «Безопасность жизнедеятельности глазами студентов».

Студенты представляли свои научные проекты на Всероссийском конкурсе научно-исследовательских и проектных работ «Безопасность общества: инициативы и инновации» (Москва, 2010, 2011), Всероссийском форуме студентов «Вуз – территория здорового образа жизни» (Иваново, 2010), Всероссийском конкурсе научно-исследовательских работ среди студентов и молодых ученых «Наука и образование против террора» (Москва, 2010, 2011); Всероссийской олимпиаде научных и прикладных работ по национальной безопасности и геополитике России (Москва, 2011, 2012). В процессе участия в подобных конкурсах студенты имеют возможность знакомства с передовым опытом, вхождения в научные сообщества, получения поддержки со стороны государства для дальнейшей реализации своих проектов.

В третьих, это научно-исследовательская работа, выполняемая во внеучебное время. Основная задача – научная профессионализация студентов под руководством высококвалифицированных преподавателей и научных сотрудников, т.е. специализация, подготовка к конкретной области научной деятельности, выбор научного руководителя. Содержание данного вида научной работы включает участие ряда студентов в качестве исполнителей научно-исследовательских работ, проводимых научно-исследовательской лабораторией «Социальная безопасность учащейся молодежи».

Как показывает практика, молодежная наука является средством повышения профессионализма у студентов и выпускников вузов, и позволяет продолжать заниматься наукой в процессе обучения в аспирантуре и (или) работы в образовательных учреждениях.

Одной из главных целей национальной системы образования является подготовка инновационной личности – исследователя, способного организовывать и реализовывать профессиональные социально-значимые проекты. Современное российское общество ориентированно на «экономического человека», успешного

индивида, получающего прибыль и тенденции роста значимости решения проблем социальной эффективности и безопасности не только человека, но и общества, народа, а также государства, его социальных институтов. В связи с чем, вуз должен создать условия для овладения студентами – будущими педагогами компетенциями инновационной деятельности в целом, а в нашем случае в области социальной безопасности.

Формирование инновационной направленности образования в области социальной безопасности осуществляется нами посредством реализации инновационной педагогической деятельности. Е.А. Шмелева (2012) под инновационной педагогической деятельностью в системе высшего профессионального образования понимает деятельность по поиску, изучению, распространению, разработке и внедрению педагогических и организационных инноваций, трансферу результатов фундаментальных и прикладных НИР в учебный процесс и созданию инновационной образовательной среды, обеспечивающей инновационную активность студентов.

Инновационная деятельность направлена на трансформацию результатов интеллектуальной деятельности в продукты (товары, работы, услуги) и их последующую реализацию.

Инновационная деятельность преподавателя и студента выступают акмеологическими критериями качества профессионального образования, поскольку главным объектом акмеологического анализа является развитие субъекта в процессе деятельности.

С целью личностно-профессионального становления студентов в области обеспечения социальной безопасности образовательного учреждения на основе интеграции образовательной и производственной деятельности в структуру сопровождения включено методическое обеспечение организации малого инновационного предприятия, как самообучающейся структуры университета.

Студенты, работая на базе инновационного предприятия, проходят стажировку в рамках межведомственной интеграции по программе «Спасатель» на базе городского спасательного отряда МЧС; на базе образовательных учреждений реализуют авторскую систему деятельности по профилактике социальных отклонений подростков, а также выполняют проекты «Паспорт безопасности образовательного учреждения». Проекты внедряются на базе образовательных учреждений. Таким образом, конечный творческий продукт студенческой деятельности обладает не только теоретической новизной, но и общественно-практической значимостью.

Таким образом, в процессе проектирования и реализации авторских систем деятельности на основе синтеза теоретической и практической готовности студенты учатся работать в области инновационных педагогических технологий, развивают свои научно-творческие способности, реализуют на практике созданные интеллектуальные продукты, в результате чего происходит формирование инновационных компетенций студентов.

Макарова Е.А.
Брянский государственный университет

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ВУЗА

На современном этапе развития общества одной из актуальных является задача всесторонней разработки целостной национальной идеологии и

формирования стратегии развития государства в ближайшем будущем, что позволит определить приоритеты образовательного процесса и соотнести цели образования и воспитания подрастающего поколения с интересами России. В целях обеспечения безопасности нашей страны необходимо направить немалые усилия для защиты интересов личности, общества и государства от внешнего и внутреннего негативного влияния. Но обеспечение безопасности каждого гражданина России детерминируется устойчивым развитием государства в целом. Фундаментальной основой устойчивого развития государства являются, по нашему мнению, ценности национальной и региональной культуры. Формирование ценностей гражданственности и патриотизма у подрастающего поколения предстает важной задачей для современной России. Работа по формированию гражданско-патриотических ценностей способствует росту национального самосознания, общественной стабильности и укреплению российской государственности. Гражданско-патриотическое воспитание предполагает формирование у молодых людей знаний и представлений о достижениях нашей страны в области науки и культуры. Изучение исторического прошлого и углубление знаний о жизни и деятельности выдающихся ученых, писателей, художников родного края укрепляет и развивает чувство любви к Родине. Изучение, соблюдение и сохранение многовековых традиций национальной культуры выступает залогом безопасности и долгосрочного стабильного развития страны. Устойчивость развития определяется существующими традициями, ценностями, их сохранением и развитием; экономической, политической стабильностью; достаточно высоким уровнем культурного развития; наличием развитой региональной системы образования. Стержнем устойчивого состояния общества является образование, а ведущую роль в процессе формирования национальной идентичности играет педагог как транслятор ценностей гражданственности и патриотизма подрастающему поколению граждан России, так как современный педагог – активный участник политических, общественных, гражданских мероприятий, прежде всего, на региональном уровне.

В настоящее время очевидна необходимость разработки и реализации новых подходов к гражданско-патриотическому воспитанию молодежи. О важности воспитания патриотизма говорят принятые государственные программы: «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011 - 2015 годы» [2], «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [3]. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России»

дается определение понятия «патриотизм» как чувства и сформировавшегося положительного отношения к своей стране. Патриотизм предполагает чувство гордости за своё Отечество, малую Родину, т.е. город или село, где гражданин родился и воспитывался. Патриотизм включает активную гражданскую позицию, готовность служения Отечеству и представляет собой сложную систему, отражающую совокупность общечеловеческих и специфических для данного народа ценностей. Процесс патриотического воспитания может стать стержневым в современной системе подготовки педагогических кадров, поскольку он охватывает все сферы деятельности, опирается на природу личности будущего учителя, очень близкие и значимые для нее ценности. Целесообразно организованное патриотическое воспитание влияет через систему личностно ориентированных, диалоговых, проблемных, рефлексивных технологий на развитие интеллектуальной и духовной сферы личности, на творчество в деле укрепления статуса гражданина России. Академик Д.С. Лихачев считал, что «к

патриотизму нельзя только призывать, его нужно заботливо воспитывать» [4, с. 224].

В Брянском государственном университете было проведено исследование, целью которого мы ставили определить социальную позицию студенчества, выражающуюся в выборе пословиц и поговорок. С помощью произведений устного народного творчества будущие педагоги демонстрируют свое отношение к действительности, свое понимание ответственности за происходящее в окружающем мире. В частности, мы попросили студентов отметить те поговорки, которые наиболее точно отражают их жизненную позицию, принципы в отношениях с другими людьми (в списке предлагалось 40 пословиц и поговорок, из которых будущие учителя должны были отметить лишь 5, наиболее близких им) [1, с. 38-40].

Вот наиболее часто отмечаемые пословицы, характеризующие жизненную позицию студентов:

«В отношениях с другими людьми я придерживаюсь поговорки:

«Не в деньгах счастье» (89%);

«Всяк своего счастья кузнец» (72%);

«Чужое добро впрок не пойдет» (61%);

«Не имей 100 рублей, а имей 100 друзей» (67%);

«Лучше синица в руках, чем журавль в небесах» (55%).

Этот результат свидетельствует о том, что будущие педагоги обладают достаточно высоким уровнем сформированности нравственных ценностей личности, что необходимо отметить в качестве положительной характеристики студентов как будущих педагогов-профессионалов. Этот вывод подтверждается тем, что пословицы, прославляющие человеческие слабости и пороки (скупость, жадность, лень, хитрость) оказались на последних позициях. Например:

«Что наша честь, если нечего есть?» (0%),

«От трудов праведных не нашить палат каменных» (5%),

«Скупость – не глупость» (0%),

«Что нам законы, когда судьи знакомы?» (0%),

«Старую лису хитростям не учат» (5%).

Однако, практически все пословицы, выражающие отношение к родному краю, Родине, отечеству, не получили активной поддержки студентов и оказались по количеству их отметивших далеко не на первых позициях:

«Нет в мире краше Родины нашей» (16%);

«Где родился - там и пригодился» (24%);

«Для Родины своей ни сил, ни жизни не жалею» (15%);

«Родина - мать, умей за нее постоять» (25%);

«Своя рубашка ближе к телу» (29%);

«На чужой сторонке рад своей воронушке» (15%).

Из этого можно сделать вывод о необходимости проведения работы по формированию гражданско-патриотических ценностей.

Результаты этого и других проведенных исследований положены в основу разработки **Программы гражданско-патриотического воспитания будущего педагога**, которая успешно реализуется на социально-педагогическом факультете БГУ им. акад. И.Г. Петровского с 2010 года.

Программа представляет собой совокупность взглядов на основные задачи, направления и содержание системы воспитательной работы в университете в рамках гражданско-патриотического воспитания студентов, разделяемых большинством членов педагогического коллектива учебного заведения.

Цель программы: содействие становлению будущего педагога как компетентного специалиста, обладающего высоким уровнем развития

гражданского самосознания, гражданско-патриотических чувств, способного организовать эффективную работу по гражданско-патриотическому воспитанию в школе.

Задачи:

- формирование знаний об основах Конституции РФ, правовых нормах, регулирующих отношения человека к человеку, обществу, природе, умения учитывать их при решении профессиональных задач;
- формирование гражданских чувств и качеств: уважение государства и государственной власти, патриотизма, национального достоинства, чувства гражданского долга и социальной ответственности, готовности защищать свое Отечество, отстаивать свои убеждения, защищать права человека;
- формирование опыта и культуры гражданского поведения, социальной активности, опыта участия в общественной жизни университета, города, района, области, страны;
- воспитание интереса и бережного отношения к народной культуре, народным традициям формирование опыта их сохранения;
- воспитание толерантности, культуры межнационального общения;
- формирование нравственного компонента мировоззрения будущих педагогов через приобщение их к общечеловеческим и национальным ценностям: человек: родина, труд, Земля, любовь, семья, духовность, доброта, терпимость, сострадание;
- воспитание чувства собственного достоинства, самоуважения, независимости суждений, сочетающегося с уважением мнения других;
- воспитание самостоятельности, самодисциплины, ответственности за свои поступки, поведение;
- воспитание гуманности как личностного качества;
- воспитание способности противостоять агрессии, жестокости, насилию, бездуховности.

К содержательным линиям (направлениям) гражданско-патриотического воспитания в рамках Программы можно отнести:

- нравственную (нравственные законы социальной жизни, гражданские идеалы и ценности);
- социально- патриотическую (формирование в процессе деятельности гражданских качеств);
- правовую (права человека и гражданина, устройство российского государства, значения российского гражданства);
- историко-культурологическую (традиции и образцы гражданско-патриотического служения в истории и культуре России).

Структурные компоненты гражданско-патриотического воспитания будущего педагога включают:

- компонент практической деятельности (участие в общественных объединениях, создание творческих коллективов - молодежных клубов, объединений по интересам, музеев, самодеятельных художественных коллективов и т.д.; социально-проектная деятельность, организованная взаимопомощь и т.д.);
- компонент учебно-воспитательной деятельности (предметные, межпредметные, модульные курсы гражданского образования, социально-нравственного воспитания, этики межличностных отношений и т.п.);
- компонент организационно-воспитательной работы с будущими педагогами (создание молодежных объединений по интересам, творческих коллективов и т.д.).

Реализация программы осуществляется на основе принципов:

- преемственности в воспитательной деятельности, осуществляемой на предшествующих уровнях системы непрерывного образования с учетом возрастных и социально-психологических особенностей студентов;

- гражданственности, выражающейся в соотношении воспитательной деятельности с интересами общества и государства;

- вариативности воспитательного процесса, предполагающего различные модели воспитательной деятельности.

Комплекс программных мероприятий реализуемых в рамках программы, осуществляются по трем основным направлениям:

– учебная деятельность;

– научно-исследовательская деятельность будущих педагогов;

– внеаудиторная работа.

Научно-исследовательская работа в направлении формирования гражданско-патриотических ценностей студентов заключается в:

– участии студентов экспериментальной группы в научно-практических конференциях по теме исследования;

– организации исследовательской деятельности краеведческого характера и публикации научных работ по тематике исследования;

– проектной деятельности (разработка и защита творческих проектов в соответствии с тематикой исследования).

Внеаудиторная деятельность - неотъемлемая часть образовательного процесса университета. Ее специфика связана с тем, что она осуществляется в свободное от учебы время, в рамках которого студент свободно выбирает тот или иной вид занятий. Системой мероприятий по гражданско-патриотическому воспитанию студентов в рамках внеаудиторной деятельности предусматривается:

– стимулирование у будущего педагога постоянного интереса к совершенствованию воспитательной работы в школе;

– формирование внутренней готовности к преодолению трудностей в процессе указанной деятельности в условиях школы, способности оценивать и учитывать особенности гражданско-патриотического воспитания различных возрастных групп;

– организация деятельности студенческих объединений и коллегиальных органов управления и самоуправления.

Результативность реализации Программы будет выражаться в изменении уровня сформированности ценностей гражданственности и патриотизма студентов в сторону увеличения по выделенным нами критериям. Отслеживание динамики изменения показателей планируется осуществлять на основе результатов разработанной системы диагностических методик.

Для развития личности будущего педагога как патриота, гражданина и человека, понимающего необходимость правового регулирования социальных отношений, важно не только определить круг ценностей и приоритетов, но и создать инструментальную систему формирования ценностных позиций. Развитие гражданско-патриотического воспитания имеет серьезные перспективы, поскольку “ценностный взгляд” на мир утвердился в отечественной науке столь широко и основательно и его можно считать едва ли не доминирующим в тематике исследовательских проектов гуманитарных наук. Это объясняется тем, что ценности в природе и реальном бытии человека выступают в роли специфической призмы, преломляющей те или иные социально-психологические процессы. В этой связи по системе ценностей и ценностных ориентаций можно достаточно точно выявлять функциональную направленность и социальную значимость любого общественного процесса как системы. Творческая группа уверена, что исследование проблемы гражданско-патриотического воспитания может стать

логическим центром совершенствования всего образовательного процесса в целом.

Изучение уровня развития патриотизма молодежи даст возможность прогнозировать ситуацию в образовательной сфере, что имеет принципиальное значение в развитии теории и практики педагогической науки. Формирование ценностей гражданственности и патриотизма способствует сохранению гражданского мира и национального согласия в стране, политической стабильности и общественного благополучия, что имеет неоспоримое значение для созидания внутреннего аспекта национальной безопасности России. Сохраняя, развивая и распространяя национальные и региональные ценности, образование способствует устойчивому развитию России.

Подытоживая, еще раз подчеркнем сохраняющуюся необходимость решения задач патриотического воспитания молодежи, выступающей главной силой дальнейшего укрепления России, ее развития в настоящем и будущем.

Список литературы

1. Булатников И.Е. Развитие социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов в воспитательной системе вуза//Известия международной академии наук высшей школы.-№1 (51).- 2010.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011 - 2015 годы»
3. Концепция духовно- нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Проект (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков) // Вестник образования.- № 17. - сентябрь 2009.
4. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. М.: Дет. лит., 1985. С.224

**Мальцева Э.А., Костина Н.М.
Удмуртский государственный университет**

ВОСПИТАНИЕ КАК БАЗОВАЯ КАТЕГОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

На границе XX и XXI веков выявилась неоднозначность в определении понятия «воспитание» и его связей с общепринятым сегодня понятием «образование».

В отечественной педагогике воспитание рассматривалось как основная категория. Сама наука педагогика определялась как наука о воспитании.

Сегодня объектом педагогики называется образование, определяемое как единство соподчиненных ему категорий воспитание и обучение.

Интересно, что социальное явление, которому и в теории и на практике в российской педагогической истории придавалось особое значение, - воспитание – в некоторых европейских языках не встречается вообще, например, в английском.

В то же самое время, само понятие «воспитание» имеет разные смыслы и определяется по-разному, что не позволяет выстроить стройную научную теорию воспитания.

О проблемах воспитания много говорят в наши дни, связывая их с недостатками школы, с проблемами семьи. И одновременно от педагогов, родителей ждут переработки этих проблем.

Но решение проблем воспитания – это не только задача практики, сколько задание педагогической науке.

Взгляд на воспитание в широком и узком смыслах, отраженный в учебниках, педагогических словарях, энциклопедиях, трансформировался в понятие –

«социализация». Это привело к рождению новой научной отрасли – социальная педагогика. Появились теории социального воспитания.

Но, не отвечая на вопрос: «Что есть воспитание?», не преодолевая разночтений в трактовке этой категории, выделении «общих и существенных свойств, признаков, связей и отношений» того, что называется «воспитание», мы получаем новые вопросы. Так, неясно, чем различаются «воспитание» и «социальное воспитание»? Ведь по своей сути воспитание всегда социально.

Нужны научные исследования в области теории воспитания, уточнение самой категории «воспитание».

Рассмотрим некоторые сложившиеся определения воспитания.

Воспитание – процесс передачи опыта одним поколением и усвоение его другим с целью развития личности человека.

Мы согласны с позицией Н.М. Борытко, который комментирует недостаточность такого понимания. «Во-первых, у старшего поколения нет опыта той жизни, которой живет молодёжь, и поэтому предшествующий опыт уже не актуален для последующих поколений. Во-вторых, передача и усвоение не могут обеспечить развитие личности человека».

Воспитание как процесс создания условий для развития личности воспитанника. Это трудно назвать определением воспитания, так как не раскрывается ни процесс, ни содержание «условий», которые нужно создавать. Возникают сомнения в возможностях воспитания, так как в реалиях нашего общества условия не однозначны и часто их создание – не педагогическая задача.

Воспитание как целенаправленное управление развитием личности воспитанника. В такой трактовке возникает образ воспитанника как объекта педагогического воздействия, а не субъекта воспитания. Сам термин «управление» предполагает гарантированность достижения поставленной цели. Однако, результаты воспитания не детерминированы целью, а носят вероятностный характер.

Воспитание – процесс целенаправленного развития общественно-необходимых личностных отношений человека к окружающей жизни, к разным ее сторонам, к самому себе и целенаправленного преодоления общественно-чуждых личностных отношений. Это определение воспитания, данное И.П. Ивановым, более других отвечает требованиям к содержательной характеристике воспитания как категории. В нём выделяются как сущностные признаки – процессуальность, целенаправленность, содержание и результаты воспитания.

С точки зрения современных подходов воспитание понимается и определяется по-разному.

Личностный подход определяет воспитание как помощь ребенку в осознании себя личностью, выявлении и раскрытии своих возможностей в становлении самосознания, в самоопределении (В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили, С.В. Бондаревская, О.С. Газман).

Деятельностный подход основан на понимании личности как социальной характеристики человека, приобретенной в процессе и результате его собственной активности. Воспитание в этом подходе – это создание условия для самореализации личности в той или иной деятельности, позволяющей занять в ней позицию субъекта (Л.С. Выготский, А.Н.Леонтьев).

Воспитание в рамках культурологического подхода (Е.В. Бондаревская) определяется как процесс педагогической помощи ребенку в становлении его субъективности, культурной идентификации, социализации, жизненном самоопределении.

Синергетический подход трактует воспитание как процесс, в значительной степени самоорганизующийся, не основанный на прямых причинно-следственных зависимостях, а протекающий неоднозначно процесс, обусловленный множеством внутренних и внешних влияний: закономерных и случайных, упорядоченных и хаотичных.

Разные подходы к определению воспитания – это, прежде всего, разные взгляды на природу личности, возможности влияния на её развитие.

Нами сделана попытка дать определение воспитания на основе выявленных закономерностей. Под закономерностями воспитания понимаются объективные, устойчивые, внутренние связи между элементами структуры воспитания. Мы выделили следующие закономерности:

- Воспитание – это целенаправленный процесс, но цель и результат воспитания не тождественны друг другу.

- Воспитание – это процесс учета и преобразования потребностей воспитанника.

- Воспитание – это двусторонний процесс, который предполагает диалогическое взаимодействие воспитателя и воспитанника.

- Воспитание – это неосознаваемо - осознаваемый, рефлексивный процесс.

- Воспитание – это процесс взаимодействия с культурой через Посредника - значимого Другого.

- Воспитание – это непрерывно-прерывный, событийный процесс.

Анализ закономерностей воспитания позволяет дать определение воспитания, которое описывает его сущностные признаки в трёх аспектах:

- Воспитание - это целенаправленный процесс формирования личности воспитанника с учетом его потребностей.

- Воспитание – это процесс диалогического взаимодействия воспитателя и воспитанника, предполагающий рефлексивную позицию педагога.

- Воспитание – это процесс освоения воспитанником культуры через Посредника, обеспечивающий событийность жизни воспитанника, то есть его развитие.

В историко-педагогическом процессе происходит постепенный переход от взглядов на воспитание как на внешнее, одностороннее воздействие на воспитанника к пониманию двусторонней сути воспитания, как глубинного межличностного взаимодействия, как со-бытия взрослых и детей в сфере совместной жизнедеятельности.

Воспитание при этом рассматривается как процесс, в значительной степени самоорганизующийся, не основанный на прямых причинно-следственных зависимостях, а протекающий неоднозначно, процесс, обусловленный множеством внутренних и внешних влияний.

Опираясь на мировоззренческие положения синергетики, воспитание можно рассматривать как сложноорганизованную систему, которой нельзя навязать сценарии развития, а лишь способствовать его внутренним процессам развития; относительно любого процесса, в т.ч. и процесса воспитания, существует несколько альтернативных вариантов развития, поэтому возможен выбор наиболее оптимальных из них; будущее состояние воспитания как системы детерминирует ее наличное состояние; хаос не является исключительно негативной характеристикой, на определенных этапах он является конструктивным элементом воспитания.

Дальнейшее осмысление теории воспитания, категории «воспитания» должно идти в направлении этих идей.

Поиск ответов на вопрос: «Что есть воспитание?» лежит в изучении, как богатейших исследований прошлого, так и в сегодняшнем опыте педагогов.

Чтобы профессиональные и непрофессиональные педагоги «вернулись» к воспитанию, необходимо, чтобы эта категория была понятна учителю, родителю, то есть доступна и внятна для принятия, усвоения, осознания. Только тогда она станет внутренним ориентиром в их педагогической деятельности.

Сутягина Т.В.
Костромской государственный университет

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В современных условиях длительная материальная и социально-педагогическая зависимость молодых людей от родителей становится причиной распространения явления социального инфантилизма, характеризующегося низким уровнем самостоятельности, активности личности, нежеланием принимать на себя социальную ответственность и в целом выполнять роль взрослого человека. Поэтому перед системой высшего профессионального образования стоит не только цель подготовки специалиста, но и создания условий для становления личности, как преобразователя мира, субъекта социальных отношений и собственной жизненной ситуации.

Процесс накопления опыта самостоятельной деятельности наиболее активно развивается на начальном этапе обучения в вузе, когда коренным образом меняется социальная ситуация личности, возрастают и меняются по содержанию требования к ней. Этот период характеризуется рядом особенностей, которые позволили нам выделить его потенциалы применительно к задачам формирования опыта самостоятельной деятельности. Организованная нами опытно-экспериментальная работа была направлена на использование существующих потенциалов начального этапа обучения в вузе, с целью проверки предложенных педагогических условий эффективности формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в вузе: обеспечение вариативности сфер формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в вузе; обеспечение динамики позиции субъекта формирования опыта самостоятельной деятельности у студента от контролирующей к поддерживающей и консультирующей; стимулирование мотивообразования студента по отношению к самостоятельной деятельности в рамках вуза. Базой исследования стал Институт педагогики и психологии КГУ им. Н.А. Некрасова.

Выделение условия обеспечения вариативности сфер формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в вузе основывается, во-первых, на принципе гуманистической ориентации исследуемого нами процесса, который выдвигает требования к соответствию активности личности ее потребностям и интересам; во-вторых, на особенностях студенческого возраста, для которого характерно повышенное стремление к освоению различных сфер социальной действительности, в-третьих, на результатах исследований самостоятельной деятельности личности, определяющих повышение требований к личности в процессе ее активности в качестве фактора развития самостоятельности.

Кроме того, необходимость данного условия детерминирована сущностными характеристиками категории «самостоятельность», которая представляет собой интегральное свойство личности, берущее начало

в активности и развивающееся в различных видах деятельности. В ходе индивидуального развития личности самостоятельность наполняется субъектным опытом, ее границы расширяются за счет роста умелости и увеличения числа освоенных способов действий.

В процессе обучения и воспитания в вузе личность включается в различные виды деятельности, которые по критерию добровольности участия в них можно условно разделить на две группы: инвариантную деятельность (или обязательную для студента) и вариативные виды деятельности. К числу инвариантных видов деятельности мы относим учебную деятельность, а под вариативной будем понимать виды специально организуемой внеаудиторной активности студентов, участие в которых для личности добровольно и инициативно.

Сочетание вариативного и инвариантного видов деятельности позволяют оптимально объединять, с одной стороны, обязательность и добровольность в процессе приобретения опыта самостоятельной деятельности, а с другой стороны, задачи профессиональной подготовки студента и развития социально значимых качеств личности.

Учебная деятельность в вузе изначально предполагает определенный уровень требований к способности студента самостоятельно трудиться. Однако налицо и динамика данных требований на начальном этапе обучения в вузе. Она заключается в усложнении заданий для самостоятельной работы, переходе от реализации отдельных действий к самостоятельному выполнению целостного алгоритма деятельности, смене позиции студента как объекта обучения на субъекта самообразования. Некоторая степень вариативности возможна и в учебной деятельности, которая обеспечивается предоставлением студенту выбора форм самостоятельной работы, содержания конкретных учебных заданий и уровня их сложности. В процессе учебной деятельности формируется технологическая основа самостоятельной работы, которая может быть перенесена на другие вариативные виды деятельности: 1) постановка цели и планирование предстоящей деятельности студента осуществляется с помощью преподавателя; 2) постановка цели осуществляется с помощью преподавателя, а планирование предстоящей работы выполняется студентом самостоятельно; 3) постановка цели и планирование предстоящей работы осуществляется студентом самостоятельно в рамках представленного преподавателем задания; 4) работа выполняется студентом по собственной инициативе; он без помощи преподавателя сам определяет содержание, цель, план работы и самостоятельно ее выполняет.

К вариативным видам деятельности нами отнесены социально ориентированная, творческая и научно-исследовательская деятельность. Они носят добровольный и дополнительный характер, организуются во внеаудиторное время, поэтому данные виды деятельности предоставляют больше возможностей для учета индивидуальных склонностей, интересов и потребностей студента. Таким образом, условие включения студентов в разнообразную по содержанию и уровню сложности деятельность, позволяющую приобретать опыт самостоятельности, реализуется за счет организации в пространстве вуза инвариантных и вариативных сфер активности, построенных на основе возрастания требований к личности в процессе ее реализации.

Условие обеспечения динамики позиции субъекта формирования опыта самостоятельной деятельности у студента от контролирующей к поддерживающей и консультирующей основывается на результатах исследований логики становления субъектности личности в процессе взаимодействия с педагогом, а также на характеристиках самостоятельной

деятельности, формирующейся через поэтапное ослабление зависимости индивидуальной активности личности от внешних контроля и регуляции.

Процесс формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в вузе рассматривается нами как результат взаимодействия педагога и воспитанника, при котором объект педагогического влияния приобретает субъектные свойства, реализуемые в собственной целенаправленной активности. В самом общем виде взаимодействие в педагогике и психологии определяется как процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь.

К.А. Абульханова-Славская определяет взаимодействие как основной отличительный признак совместной деятельности. По мнению исследователя, под взаимодействием следует понимать такую систему действий, при которой действия одного человека или группы лиц обуславливают определенные действия других, а действия последних, в свою очередь, определяют действия первых. Совместная и индивидуальная деятельность отличается друг от друга не только наличием взаимодействия между участниками совместной деятельности, но и характером включения взаимодействия в психическую структуру самой деятельности [1].

В педагогической науке взаимодействие человека с другими людьми есть особый тип связи, отношения, который предполагает взаимные воздействия, взаимные влияния и изменения субъектов педагогической деятельности (Я.Л. Коломинский, А.В. Мудрик, И.О. Радионова). [3, 199].

Обобщая различные подходы к исследованиям педагогического взаимодействия, можно схематично представить два основных направления его проектирования в индивидуальной деятельности каждого педагога: первый – «субъект-педагог - субъект-воспитанник» и второй - «субъект-педагог - объект-воспитанник». Если в первом случае речь идет о взаимодействии в строгом понимании этого термина, то во втором – скорее о воздействии на личность в педагогическом процессе. В процессе формирования опыта самостоятельной деятельности необходимым является постепенный переход от первого к второму варианту реализации педагогического взаимодействия. Поскольку данный процесс регулируется, в первую очередь, педагогом, то можно утверждать, что такой переход может осуществиться за счет осознанной смены им позиции во взаимодействии со студентом.

Внутренняя логика становления самостоятельности личности в деятельности позволяет нам изменение характера педагогического взаимодействия условно зафиксировать в трех качественно отличных друг от друга позициях педагога: контролирующей, поддерживающей и консультирующей. Реализация каждой из этих позиций происходит на каждом этапе процесса формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов.

Контролирующая позиция педагога характерна для начального этапа формирования опыта самостоятельной деятельности в период освоения студентом операционной, технологической и целевой ее составляющих. Эта позиция предполагает доминирование «субъект-объектного» типа взаимодействия между преподавателем, куратором и студентами. Субъект формирования опыта самостоятельной деятельности ставит перед студентами цель, задает организационные рамки их активности, обучает методам и приемам достижения конкретных результатов, предлагает спектр средств для решения практических задач, может лично участвовать в деятельности и различными способами контролирует ее развитие и конечный продукт.

Поддерживающая позиция предполагает смену постоянного контроля и активной помощи со стороны педагога на включенное наблюдение с предоставлением студенту возможностей самостоятельного выбора цели, алгоритма, средств и методов осуществления деятельности. Реализация педагогом поддерживающей позиции обеспечивает создание условий для самостоятельного выхода студента из возникшей в ходе деятельности проблемной ситуации. Содержание поддержки, оказываемой в процессе самостоятельной деятельности у студентов, можно условно разделить на две группы: информационно-методическую и эмоционально-психологическую поддержку.

Консультирующая позиция реализуется педагогом при освоении студентами достаточно высокого уровня знаний, практических умений и навыков в процессе деятельности. При этой позиции педагог не участвует в деятельности, наблюдение становится более отстраненным, консультационная помощь носит проблематизирующий характер, то есть субъект процесса формирования опыта самостоятельной деятельности не предоставляет студентам недостающую информацию или определенный алгоритм решения задачи, а помогает найти самостоятельные способы преодоления возникших трудностей.

Выделение условия стимулирования мотивообразования студента по отношению к самостоятельной деятельности в рамках вуза основывается на результатах фундаментальных исследований в области психологии деятельности, неотъемлемым компонентом и условием которой является наличие мотива как осознанной потребности, которая в процессе определенного рода активности может быть удовлетворена.

Личность мотивируется, прежде всего, осознанными скоординированными устремлениями, обращенными на ближнюю, среднюю и дальнюю перспективы. Человек становится субъектом деятельности тогда, когда чувствует или осознает себя носителем определенных устремлений. Войдя в структуру деятельности, они трансформируются в целевые установки и мотивы. Мотивы – это функциональная сторона устремлений и ценностей. Если устремление к какой-то ценности побуждает к деятельности, вызывает какие-то действия и поступки, оно получает название «мотив». Ценность характеризует главную содержательную сторону мотива, поэтому мотив можно определить как ценность, побуждающую к действию [2, 342].

Педагогически организованное применение системы стимулов и соответственно возникновения мотивов, побуждающих человека к достижению личных или групповых целей, задач, представляет собой стимулирование мотивообразования.

Развитость мотивации различных видов деятельности непосредственно влияет на степень участия в ней студента и интенсивность формирования опыта самостоятельности в ней. Среди основных групп мотивов самостоятельной деятельности выделяются познавательные, профессиональные, мотивы достижения, мотивы личного престижа, мотивы сохранения и повышения статуса, мотивы самореализации, мотивы самоутверждения.

Стимулирование мотивообразования студента по отношению к самостоятельной учебной, творческой, социально ориентированной, научно-исследовательской деятельности осуществляется через демонстрацию личности возможностей удовлетворить актуальные потребности с помощью какого-либо вида активности. Необходимо, чтобы самостоятельная деятельность стала привлекательной для личности в своем процессуальном (как ожидание положительных переживаний в процессе ее реализации), целевом (цели деятельности должны быть осознаны в качестве личностно значимых ценностей),

результативном (приобретаемая в результате самостоятельной деятельности ценность или группа ценностей должна быть более значимой, чем совокупность затрат и утрачиваемых ценностей) компонентах.

Практическими способами стимулирования мотивообразования студента по отношению к самостоятельной деятельности являются следующие:

- презентация значимости овладения технологиями самостоятельной деятельности для учебной, творческой, социальной успешности в ближайшей, средней и дальней перспективах;

- демонстрация зависимости места студента в статусно-ранговой иерархии факультета от уровня включенности в деятельность, организуемую в его рамках и степени самостоятельности в ней;

- использование системы косвенных мотивов, не имеющих прямого отношения к содержанию деятельности, но значимых индивидуально и отвечающих возрастным задачам, например, групп мотивов, связанных с потребностями в общении и признании значимости;

- использование разнообразных методов поощрения студентов, осуществляющих самостоятельную деятельность;

- актуализация в индивидуальных и групповых беседах потенциалов самостоятельной деятельности как пространства личностного, социального и профессионального роста через выявление перспектив реализации приобретенного социального опыта в новых условиях.

Для выявления эффективности предложенных педагогических условий нами был проведен комплекс диагностических мероприятий. Были использованы стандартизированные методики, разработанные матрицы наблюдения, анкеты, анализ продуктов деятельности студентов, матрицы экспертных оценок. В итоге результаты опытно-экспериментальной работы продемонстрировали, что процесс формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в вузе значительно более эффективен при реализации предложенных педагогических условий, чем в контрольных группах.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М: Наука, 1980. – 335 с.

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.

3. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник для студентов пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд., исправл. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.

**Троянская С. Л.
Удмуртский государственный университет**

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Процесс модернизации российского образования, отражающий государственные приоритеты и мировые тенденции, естественным образом определяет новые социальные требования к образованию. Разочарование в знаниецентристской, технократической модели образования, ориентированной на человека цивилизации, знаний обращает отечественную педагогическую мысль к смене целей и ценностей образования, привлекает внимание к идеям культуросообразности, гуманизма, которые позволили бы преодолеть отрыв

личности от традиций и культуры, направив усилия на образование целостной личности - Человека Культуры (В. С. Библер, Б. М. Бим-Бад, Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, М. С. Каган и др.). Что представляет собой воспитательную цель образования. Новый этап развития российской системы образования характеризуется изменением общего взгляда на образование в плане более глубокого понимания его как культурного процесса, проявляющегося в гуманистических и творческих способах взаимодействия его участников; представление о личности, наделенной кроме социальных качеств, различными субъективными свойствами, характеризующими ее автономность, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции. В связи с чем и меняется ее роль в педагогическом процессе - за личностью закрепляется статус субъекта образования и собственной жизни. Одновременно в образовании отмечается тенденция изменения парадигмы результата.

Российское образование не осталось в стороне от европейской тенденции определять образовательный результат по ключевым компетенциям. Общеизвестно, что образование должно формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования. *Компетентностный подход в образовании* устанавливает новый тип образовательных результатов не сводимых к комбинации сведений и навыков, а ориентированный на способность и готовность личности к решению разного рода проблем, к деятельности. Эти образовательные результаты, называемые *компетенностями*, рассматриваются как способности личности решать сложные реальные задачи - профессиональной и социальной деятельности, мировоззренческие, коммуникативные, личностные.

Компетентность предполагает наличие у индивида внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, присутствие профессиональных ценностей и отношение к своей профессии как к ценности. В этом понимании компетентность интегрирует в себе три аспекта:

- когнитивный (знания),
- операциональный (способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности),
- аксиологический (наличие определенных ценностей).

В основе компетентностного подхода лежит культура самоопределения. «Компетентность включает в себя не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» (Стратегия модернизации Российского образования). Компетентность, по мнению Д. Равена – это знания, умения, мотивация и воля. Исходя из вышеизложенного, компетенции имеют следующую структуру:

1. Когнитивный компонент – знания и способы их освоения.
2. Операциональный – совокупность умений и навыков, используемых для решений учебных и профессиональных проблем.
3. Мотивационно-ценностный – система ценностных ориентаций, интересов, смысла профессиональных целей для студента, будущего субъекта труда.
4. Рефлексивный - готовность к профессиональной рефлексии, осознание своих сильных и слабых личностно-профессиональных качеств.

Н.В. Кузьмина выделяет такие виды педагогической компетентности:

- Специальная и профессиональная компетентность преподаваемой дисциплины.

- Методическая компетентность в области способов формирования знаний и умении учащихся.
- Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.
- Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся.
- Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

Сходство между словоформами компетенция и компетентность часто объясняется их англоязычным происхождением, при этом первая связана с познавательной деятельностью и ей чаще пользовались лингвисты, а вторая – с общением и ее употребляли социальные психологи и педагоги. По нашему мнению, основанному на педагогической литературе и жизненно-профессиональном опыте:

- Компетенция – это теоретическая и практическая способность, потенциальная возможность решения разного рода задач, готовность к осуществлению какой-либо деятельности (осуществляется как право).

- Компетентность – это интегративное личностное качество (свойство личности по Кузьминой Н.В.), которое можно проверить только в деятельности. Это способность к деятельности, компетенция в реальной деятельности.

Вышесказанное убеждает нас в том, что задача формирования компетенций в равной степени носит и обучающий и воспитательный характер. Если обучение есть передача знаний и умений, то воспитание - это *приобщение к ценностям*. Именно "приобщение", ибо передать ценности студентам, детям, людям можно лишь в процессе общения, а не простой коммуникации, передающей знания. В воспитательном процессе диалектически связываются *переживание и понимание* ценностных позиций, *эмоциональное и рефлексивное отношение* к ценностям другого и своим собственным, что превращает ценностное отношение в целостно-духовное, а не одностороннее - либо рациональное, либо эмоциональное. Понятно, что воспитание как целенаправленное формирование ценностного сознания личности - деятельность несравненно более сложная, чем образование как передача знаний или научение. В педагогической науке определяется целое направление, характеризующееся *аксиологическим* подходом, в котором исследуется взаимосвязь процесса формирования ценностных ориентаций и педагогического процесса. Здесь можно назвать работы Ш. А. Амонашвили, В. П. Бездухова, Е. В. Бондаревской, Б. С. Гершунского, В. А. Григорьевой-Голубевой, И. С. Кона, В. В. Соколовой, Н. Е. Щурковой, В. А. Ядова и др. *Основными ценностями воспитания называются: человек как предмет воспитания, культура как среда, растягивающая и питающая личность, творчество как способ развития человека в культуре*. Ценности воспитания - это его человеческие смыслы, общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение образцы педагогической культуры, запечатленные в культурном облике человека, культурных образцах жизни, в педагогических теориях и системах, технологиях и способах педагогической деятельности и поведения. Культурное ядро содержания воспитания должны составлять универсальные общечеловеческие, общенациональные и региональные ценности, а отношение к учащемуся строится исходя из восприятия его как свободной, целостной личности, способной по мере своего развития к самостоятельному выбору ценностей, самоопределению в мире культуры и творческой самореализации. Воспитание при этом не навязывает те или иные ценности (как это было в прежнем советском воспитании), а лишь

создает условия для их узнавания, понимания и выбора, стимулирует этот выбор и последующую внутреннюю работу над своими действиями и поступками.

Стратегическим направлением развития системы образования является решение проблем личностно-ориентированного образования, то есть такого, в котором личность студента была бы в центре внимания педагога, а деятельность учения - познавательная деятельность, а не только преподавание, была бы ведущей. По мнению ряда исследователей в условиях личностно-ориентированного обучения педагог приобретает иную роль и функцию в учебном процессе, несколько не менее значимую, чем при традиционной системе, но иную. Если при традиционной системе образования педагог вместе с учебной книгой были основными и наиболее компетентными источниками знания, то при новой парадигме образования он выступает больше в роли *организатора самостоятельной активной познавательной деятельности студентов, компетентным консультантом и помощником, воспитателем, приобщающим к ценностям через диалог.*

Это обеспечивается следующими *педагогическими условиями*:

1) вовлечением каждого студента в активный познавательный процесс, причем не процесс пассивного овладения знаниями, а активной познавательной деятельности каждого, применения им на практике этих знаний и осознания, где эти знания могут быть применены;

2) совместной работой, в которой имеет место быть сотрудничество, трансляция своих ценностей через диалог и проявляются коммуникативные умения;

3) свободным доступом к необходимой информации с целью формирования собственного независимого, но аргументированного мнения по той или иной проблеме, возможностью ее всестороннего исследования;

4) развитием рефлексивных способностей студентов, направленностью на формирование их профессиональной культуры и жизненной позиции.

Основные функции культуросообразного образования в университете состоят в создании различных культурных сред, где осуществляется развитие человека и приобретение им опыта культуросообразного поведения, оказание ему помощи в культурной самоидентификации и реализации творческих задатков и способностей. Иными словами, это образование, которое всей своей организацией побуждает культурное саморазвитие обучаемого и педагога в социокультурном пространстве. Оно есть диалог культур (говоря языком М.М. Бахтина и В.С. Библера).

**Троянская С.Л., Петрова М.А.
Удмуртский государственный университет**

ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ МЕДИАПОТРЕБЛЕНИЯ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

К настоящему времени общественное осознание важности развития культуры медиапотребления, увы, не соразмерно степени реальных угроз и рисков, связанных с хаотичным развитием информационных сетей и технологий. Приходится признать, что современное медиaprостранство создаёт не только широкие возможности для оперативного доступа к базам данных, но и риск интоксикации сознания студентов слабо структурированной, бесполезной и порой откровенно вредной информацией. Актуальность этого риска возрастает по мере

формирования привычки к пассивно-бездумному поглощению медиапродукции, которая закладывается в достаточно юном возрасте. Устранить подобные риски невозможно лишь сугубо техническими мерами, например, устанавливая различные «программы ограничения доступа» и интернет-фильтры, ограждающие пользователей от негативного контента. Жизненно необходимо, на наш взгляд, используя весь потенциал образовательного пространства, планомерно **воспитывать** информационную культуру, что позволит повысить осознанность восприятия и критичность оценивания широкого ассортимента медиапродукции.

На фоне всеобщей озабоченности угрозой эпидемического расширения медиазависимости, весьма ограниченным выглядит круг исследователей, занимающихся прикладными, практико-ориентированными разработками, способствующими развитию культуры медиапотребления. Вместе с тем отсутствие традиций осознанного медиапотребления и эффективной переработки информации весьма негативно отражается на качестве образовательного процесса. Большая часть современных молодых людей - учащихся общеобразовательных и профессиональных учреждений, имеет весьма отдаленные и размытые представления о приемах критического анализа или структурно-содержательной систематизации накапливаемой информации. Критически малое число молодых людей обладает умениями и навыками, обеспечивающими эффективный самоконтроль в сфере потребления медиаинформации, что прямо связано с причинами массового распространения телемании и интернет-зависимости. При этом каждое новое поколение учащихся и студентов сталкивается с необходимостью освоения и когнитивной переработки всё большего количества информации, хранящейся на бумажных и электронных носителях в библиотеках, на Интернет-сайтах и порталах, созданных профессиональными сообществами и т.п. Однако, все эти ресурсы содержат в различных объемах как полезную, так и бесполезную, а иногда и явно деструктивную, отвлекающую от учебной деятельности информацию. Наиболее страдающей категорией в такой ситуации являются добросовестные школьники или высокомотивированные студенты современного ВУЗа. В своём стремлении собрать достаточное количество сведений по ключевым для их личностного или профессионального становления вопросам, они сталкиваются с избыточным количеством взаимодублирующих, слабо структурированных текстов, с невозможностью оперативного установления индекса достоверности собираемых сведений, с необходимостью преодолевать отвлекающие стимулы-искушения, вызываемые «контекстной рекламой», «всплывающими окнами» и т.д.

В настоящее время профессиональное образовательное сообщество сталкивается с явной нехваткой общедоступных технологий, позволяющих оперативно «переваривать» и трансформировать значительные объёмы информации в лаконично выраженные формы: схемы, таблицы и ментальные карты, краткие выводы и вероятностные прогнозы, рекомендации и классификации, основанные на оптимальном соотношении процедур анализа и обобщения. На наш взгляд, внедрение данных технологий в образовательный процесс является важнейшим условием установления техно-гуманитарного баланса, предполагающего необходимость соответствия между мощностью современных информационных технологий и уровнем когнитивных операций, доступных «среднестатистическому» медиапотребителю, позволяющих ему **безопасно** воспринимать стремительно нарастающие потоки медиапродукции.

Поэтому выделение ведущих мотивов и стиля медиапотребления позволяет составить прогноз дальнейшего развития данной сферы жизнедеятельности человека, определить степень его предрасположенности к возникновению медиа-

зависимости от тех или иных источников, видов информации, обеспечить безопасность.

Медиапотребление - это социальная практика использования коммуникационных средств (медиа) для получения и освоения определенного символического содержания и осуществления социальных связей и взаимодействий. Студенты, несомненно, являются активными медиапотребителями и это необходимо им для успешной реализации процесса учения. Опираясь на данные научных исследований, посвящённых вопросам личностной актуализации и профессиональной самореализации, можно сказать, что индивидов, ориентированных на работу с информацией, отличают следующие индивидуальные установки и профессионально-личностные качества:

- 1) стремление поддерживать широкий круг интересов, выходящих за рамки их непосредственной профессиональной деятельности;
- 2) способность легко и быстро осваивать новые стратегии и технические процедуры работы с информацией;
- 3) приверженность таким надкультурным ценностям, которые позволяют находить адаптивные стратегии поведения в любой точке мира;
- 4) ориентация на использовании в ходе профессиональной деятельности взаимообогащающих форм сотрудничества, построенных на оперативном обмене значимой информацией.

Стоит заметить, что указанные установки и профессионально-личностные качества могут быть направлены как во благо общества, так и во вред ему. Без направляющего и контролирующего воздействия со стороны образовательных и правовых институтов, развитие культуры медиапотребления может протекать по самым непредсказуемым сценариям. Не исключены и такие сценарии, при которых развитие информационной культуры не только отдельных личностей, но и целых этнических групп может пойти по тупиковому или откровенно деструктивному пути. В целях предупреждения такого рода явлений в рамках образовательных учреждений необходимо осуществлять систематический мониторинг и **целенаправленное развитие культуры безопасного потребления информации.**

Так, например, открытие новых возможностей медиапотребления в целях личного и профессионального роста может осуществляться лишь посредством постепенного и кропотливого формирования в процессе образования следующих компетенций:

- 1) Способность активно использовать все возможные и доступные источники информации в процессе моделирования решений актуальных проблем;
- 2) Способность гибко и оперативно анализировать поступающие медиатексты, считывая вложенные в них подтексты и выстраивая собственное видение контекста из внешне разрозненных единиц-сообщений;
- 3) Способность чётко осознавать и интерпретировать возникающие познавательные проблемы как «точки роста», как задачи, требующие и имеющие решение;
- 4) Способность обобщать большие массивы тематически связанной информации и трансформировать их в принципиально новое сообщение, смысл которого не является механической суммой охваченных единиц информации;
- 5) Способность поддерживать необходимое количество времени интеллектуально продуктивные состояния, обеспечивающие видение новых возможностей.

Целью нашего исследования является изучение индивидуального стиля медиапотребления (ИСМ) студентов 1 курса Института педагогики, психологии и социальных технологий и определение на этой основе необходимых

информационно-познавательных компетенций, которые необходимо сформировать у обучающихся для безопасного медиапотребления. Нами была проведена опытно-экспериментальная работа по выявлению индивидуального стиля медиапотребления у 40 студентов специальности «Психолого-педагогическое образование». Были получены следующие результаты:

1. Средний результат по шкале эффективности поиска информации (ЭПИ) (1,4), что свидетельствует о наличии у респондентов определенной совокупности знаний, умений и навыков, позволяющих им ориентироваться в окружающем медиaprостранстве и выделять среди всех информационных потоков актуально значимую информацию. Респонденты достаточно самостоятельны и критичны в выборе способов и путей поиска требуемой информации. Они способны ориентироваться в поисковых системах, в информационных ресурсах сетевых сообществ, но порой им требуется значительное количество времени на поиск и обработку искомых данных.

2. Средне-высокий результат (4,8) по шкале эмоционально-познавательной вовлеченности (ЭПВ), что говорит о среднем уровне включенности респондентов в медиaprостранство. Значит, респонденты отслеживают потоки информации, но при этом они не склонны тратить излишнее количество времени и душевных сил на получение какой либо информации, которая продаётся в СМИ как важная или новая. Любого рода «медиафакты» имеют второстепенное значение в их жизни по сравнению с теми фактами и событиями, которые составляют их повседневное существование.

3. Результат (5,5) шкалы волевой контроль медиапотребления (ВКМ) означает, что респонденты в большинстве случаев осознают цели потребления той или иной информации и в значительной степени контролируют содержание потребляемой информации. Респонденты понимают значимость сознательного контроля при формировании навыков медиапотребления, но не всегда достаточно продуктивно расходуют время на поиск и обработку нужных данных.

4. Средний бал (2,7) по шкале рефлексивная критичность медиапотребления (РКМ) свидетельствует о среднем уровне сформированности у респондентов критичности при восприятии медиаинформации, о наличии у них саморефлексии в отношении объективного значения и личностного смысла воспринимаемой информации. В большинстве случаев испытуемые способны к сравнительному анализу качества сообщений исходящих из медиaprостранства, и при необходимости использовать имеющиеся средства и методы ее обработки для выделения конструктивных идей, новых мыслей и т.д.

Таким образом, изучение индивидуального стиля медиапотребления показало, что студенты обладают некоторыми знаниями, умениями и навыками, позволяющими им ориентироваться в медиaprостранстве, однако они не склонны тратить излишнее количество времени и душевных сил на поиск информации, не всегда достаточно объективно расходуют время на ее поиск. Сформированность критичности и саморефлексии находится на среднем уровне. Обучающимся необходимо повышать информационную компетентность, что, безусловно, является обучающей задачей. Развитие же рефлексивных способностей и критичности восприятия медиаинформации - это воспитательная задача учебного процесса в ВУЗе.

Подводя итог вышесказанному, мы определили перечень необходимых информационно-познавательных компетенций, которые учащиеся могут и должны приобретать в процессе обучения и воспитания в вузе. В условиях экспансивного развития масс-медиа, с целью обеспечения безопасности медиапотребления усилия педагогов должны быть направлены на то чтобы научить студентов:

1) внимательно отслеживать воспринимаемые потоки информации, осознанно их воспринимать и критично оценивать, автономно и оперативно дифференцировать поступающие сообщения по их актуальной значимости, источникам и причинам возникновения (когнитивная задача);

1) адекватно оценивать ценностно-смысловую нагрузку медиапродуктов, информационных сообщений, выделяя ключевые смыслы и сопоставляя вкладываемые в них ценности с собственной системой ценностей, а так же теми ценностями, которые являются доминирующими среди их ближайшего окружения (воспитательная задача);

2) полностью или частично блокировать информацию, провоцирующую аффективные реакции, возникновение эмоционального дисбаланса, непродуктивных конфликтов с окружающими и т.п.(воспитательная задача совершенствования волевой и эмоциональной сфер);

3) активно формировать и поддерживать наиболее полезную для адаптации и личностной самореализации информационную среду (образовательно-воспитательная задача).

4) формировать активную субъектную позицию студента в образовательном процессе.

Все эти задачи носят не только обучающий, но и активно-воспитательный характер. Дальнейшей перспективой нашего исследования является разработка программы «Формирование у студентов осознанного безопасного медиапотребления», направленной на развитие способностей студентов к адекватному восприятию смыслов, которые вкладываются в медиатекст; к адекватной оценке того, насколько удачно подобрана внешняя оболочка медиатекста, насколько она соответствует исходным авторским замыслам, идеям передаваемым посредством научной или публицистической статьи, художественного или документального кино; коррекции индивидуального стиля медиапотребления; на формировании компетенций, обеспечивающих безопасное, здоровое сберегающее потребление медиапродукции, воспитание информационной культуры студентов.

Утехина А.Н.

Удмуртский государственный университет

ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННО-ГРАЖДАНСКИХ КАЧЕСТВ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В условиях современного российского общества в силу экономической и идеологической нестабильности как никогда значимой становится проблема нравственного воспитания. В условиях, когда государство ограничило свое участие в обеспечении достойного уровня жизни населения, когда ответственность за свою профессиональную деятельность находится в руках самого специалиста, оказалось, что большинству студентов не хватает таких качеств и знаний, как нравственная готовность жить и трудиться в новых условиях; отсутствуют социально-нравственные компетенции, позволяющие достойно выходить из сложных ситуаций; они не знают основ проявления нравственности, не понимают и не могут аргументировать свое эмоциональное состояние и состояние других людей (сокурсников, педагогов, детей, близких в условиях выбора гражданства за рубежом); они не умеют сотрудничать, согласовывать свои действия с сокурсниками, будущими коллегами. Их эмоциональные переживания зачастую носят негативный характер, не

испытывают радости и удовольствия от взаимопомощи и заботы, принимают поспешные решения в поисках «счастья» за рубежом. Все это свидетельствует о том, что в вузовской профессиональной подготовке нравственному воспитанию отводится более чем скромное место. Отсутствие целенаправленной системной работы по воспитанию нравственных качеств у студенческой молодежи может привести к социальному взрыву из-за «дефицита нравственности» в нашем обществе.

Представляется необходимым в первую очередь дать определение описываемому феномену. *Нравственная ориентированность* – это интегральное качество студента – будущего специалиста, который обладает совокупностью нравственно-ценных базовых знаний, содержательностью представлений о гражданской морали, аргументированностью патриотических суждений, соответствием нравственных суждений поступкам.

В основе воспитания нравственно-гражданских качеств лежит обеспечение единства и взаимосвязи компонентов, структурирующих его: когнитивного (представления о нравственно-гражданской морали), чувственно-эмоционального (развитость эмпатийных переживаний), действенно-практического (проявление нравственных качеств в повседневной жизни студентов).

Изучение и анализ современных работ по проблемам воспитания выявил довольно распространенный взгляд на воспитание как часть образования или как направление дополнительного образования. Мы же вслед за Г.И. Филоновым, А.В. Мудриком, В.Ш. Масленниковой (Масленникова 2004: 175) рассматриваем категорию воспитания как основную смыслообразующую категорию педагогической науки, а образование и воспитание как две равноправные грани педагогического процесса, способствующие нравственно-гражданскому и интеллектуальному развитию личности. В процессе обучения на становление нравственной личности специалиста влияют: содержание, принципы, методы, формы, приемы обучения. Не секрет, что нередко специальные знания забудутся, другие неизбежно устареют и потеряют свое значение. Нравственные же качества, которые сформировались в ходе усвоения этих знаний, имеют непреходящую постоянную ценность.

В программе развития воспитания в системе высшего образования (утвержденной приказом Министерства образования РФ от 18.10.99) определена основная цель: выполнение государственного заказа, т. е. формирование личности будущего конкурентоспособного специалиста с высшим профессиональным образованием, обладающего гражданской активностью, высокой общей культурой и нравственными качествами, способствующими ориентации на ценности общества с проявлением чувства долга и ответственности за свою родину. Изучение ФГОС высшего профессионального образования, квалификация «магистр филологии» (Москва, 2011) показывает, что в нем предусмотрены: учебные планы, требования к овладению общекультурными и профессиональными компетенциями по видам деятельности. К сожалению, в программах подготовки бакалавров и магистров не нашло места определение стратегии воспитания будущих высококвалифицированных специалистов, в частности, не раскрыта сущность формирования профессиональной компетентности, основывающейся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленных гражданских качествах, гарантирующих социально-нравственную жизнедеятельность будущего специалиста.

Прежде чем описывать предлагаемую модель образовательно-воспитательного пространства вуза считаем необходимым аргументировать

выбор методологических подходов, определяющих ведущую идею профессиональной подготовки студентов.

Выбор *аксиологического подхода* в качестве методологической основы построения единого пространства нравственного воспитания студентов на языковом факультете дает представление об образовательных ценностях с позиции самооценности человека (Сластенин 2000: 187–194). Предметом педагогической аксиологии является формирование ценностного сознания, ценностного отношения и ценностного поведения будущего специалиста. Аксиологический подход определяет следующие функции профессионального образования:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих будущим специалистам преодолевать жизненные препятствия;
- формирование ценностных гражданских качеств и моральной ответственности в ситуациях адаптации к профессиональной, социальной и природной сферам;
- создание в воспитательно-образовательном пространстве вуза возможностей для личностного и профессионального роста и самореализации студентов;
- обеспечение условий для овладения студентами стратегиями достижения интеллектуально-нравственной свободы, автономии познавательной и научно-исследовательской деятельности;
- предоставление студентам возможностей для развития творческого и духовно-нравственного потенциала.

Построенная в соответствии с аксиологическим подходом организационная структура воспитательного пространства вуза соответствует основным положениям *личностно-ориентированного подхода* и предполагает отношение к студенту – будущему специалисту в диалоговом режиме «личность – личность». При этом студент принимается преподавателем как индивидуальность с его интеллектуальными способностями, потребностями, мотивами, интересами, темпераментом. Профессионально-нравственное воспитание студентов в соответствии с личностно-ориентированным подходом, в основе которого лежат теоретические положения Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Ш.А. Амонашвили, И.А. Зимней, Е.В. Бондаревской, И.С. Якиманской, предполагает:

- создание единой образовательно-воспитательной среды в вузе с первого курса до последнего, в которой сохраняется единство содержательных, технологических и психологических основ на протяжении всего периода обучения студентов в вузе;
- создание специальных педагогических условий для освоения студентами существующих способов взаимодействия с действительностью посредством осуществления элементарных мыслительных операций: сравнения, рассуждения, обобщения и умозаключения гражданской морали.

Компетентностный подход. В последнее время в языковой дидактике результаты образовательной деятельности рассматриваются через компетентности (ключевые, базовые, специальные). Поэтому целью образовательной деятельности становится не только вооружение обучаемых знаниями и умениями, но и формирование базовых компетентностей, которые должны подготовить студентов к жизни в гражданском обществе.

Из анализа материалов международных конференций, а именно материалов симпозиума «Ключевые компетенции для Европы» (Берн, 1996), а также работ И.А. Зимней и др., видно, что под компетентностью понимается владение определёнными компетенциями, представляющими собой совокупность

личностных качеств, знаний, системы ценностей и отношений, способствующими созданию ценностно-смысловых, поведенческих, мотивационных, эмоционально-волевых, когнитивных результатов профессиональной личностной деятельности субъектов (Зимняя 2004: 40).

Проанализируем некоторые компоненты нравственного воспитания, позволяющие определить профессионально-нравственные компетенции как результативно-целевую основу воспитания студентов:

- нравственно-гражданские знания;
- нравственно-гражданские отношения и оценки;
- патриотические переживания;
- патриотические и волевые устремления;
- нравственно-гражданский выбор целей и средств;
- совершенствование нравственных поступков;
- самовоспитание нравственных черт личности.

Это позволяет нам определить в структуре профессионально-нравственной компетентности следующие компетенции:

- *когнитивную*, т. е. знания о гражданской морали, принципах, сформированных патриотических суждениях, нравственных убеждениях; знания о гражданской морали и патриотизме, приобретаемые в процессе структурирования знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, предполагающих расширение, приращение накопленных знаний;

- *чувственно-эмоциональную*, т. е. развитость эмпатийных переживаний, выражающихся в патриотической чуткости, скромности, благородстве;

- *действенно-практическую*, выражающуюся в проявлении нравственно-гражданских качеств в профессиональной деятельности: сотрудничество, толерантность, разрешение проблемных ситуаций на основе чувства патриотизма, прием, переработка, выдача информации, умение предвидеть и преодолевать нравственно-гражданские затруднения.

Учеными выделены *принципы* образовательно-воспитательного процесса: принцип гуманистической направленности, целостного подхода к организации воспитательной работы среди студентов, непрерывности нравственно-гражданского воспитания на различных курсах обучения. Это такая организация всех видов образовательной деятельности, при которой целенаправленность на гражданское и патриотическое становление студентов пронизывает всю деятельность вуза: подготовка профессионально-нравственного специалиста, владеющего широкими знаниями и нравственно-гражданскими качествами, обеспечивающими возможность эффективно реализовать накопленный потенциал нравственных компетенций.

Хотелось бы подробнее остановиться на *содержании* нравственно-гражданского воспитания будущих специалистов по языку. Именно в обучении языковым дисциплинам кроется огромный содержательный потенциал, грамотная реализация которого способствует воспитанию профессионально значимых нравственных качеств. Содержанием патриотического и гражданского воспитания студентов служат учебные предметы профессионально-гуманитарного цикла: дисциплины культурологии, раскрывающие *философские категории универсального характера* (картина мира, человек, ценности); дисциплины литературоведческого блока, обучающие *текстовым аналитическим* стратегиям, позволяющим проводить обмен идеями, представлениями, установками, ценностными ориентациями, образцами поведения и деятельности (по Т.М. Дридзе) (Дридзе 1990: 170); дисциплины лингвистического блока, обеспечивающие студентов *языковыми* аналитическими стратегиями (знаково-

языковые коды ценностно-нравственного характера, лингвокультуронимы универсального и частного характера), а также стратегиями нравственно-гражданской коммуникации (коммуникативные коды, нравственные ориентиры); дисциплины страноведческого блока, раскрывающие информационно-познавательные ориентиры зарубежной культуры и обеспечивающие студентов стратегиями осмысления универсального и специфического гражданского и патриотического воспитания.

Выбор *методов воспитания* обусловлен общеобразовательной профессиональной подготовкой специалиста по языку на уровне государственного стандарта, а также социальным заказом нашего общества на становление нравственно-гражданской позиции будущего специалиста, обладающего нравственно-волевыми, духовно развитыми и психологически устойчивыми качествами патриота и гражданина. Такой специалист обладает не только знаниями и способностями, необходимыми для профессиональной деятельности, но и обладает определенными профессионально-нравственными компетенциями, представляющими совокупность ценностей, потребностей, интересов и мотиваций, которые являются предпосылкой для успешного решения жизненных проблем, социального, профессионального и нравственного самоопределения. Очень важно подчинить весь учебно-воспитательный процесс такой глобальной задаче как воспитание нравственной личности гражданина и патриота. Педагогическая наука располагает достаточно аргументированным арсеналом методов воспитания, которые можно экстраполировать на гражданско-патриотическое воспитание (Утехина 2000: 34).

Первая группа методов:

- методы формирования знаний, понятий, суждений, убеждений (через поиски проявления гражданских мотивов в лирике Г. Гейне и М.Ю. Лермонтова);
- методы формирования умений, навыков, воли, характера (через изучение жизнедеятельности писателя как гражданина и патриота (напр. Т. Манн и Л.Н. Толстой); методы: литературный поиск, подбор текстового материала для различных видов анализа, сопоставление, оценка);
- методы формирования системы отношений, нравственного поведения (мозговой штурм, дискуссионные качели, коллективный диалог, проблемная ситуация).

Данные методы применяются на занятиях различного типа в различных формах – лекциях, семинарах, погружении, уроках поиска истины, бинарных уроках в процессе дискуссий, анализе ситуации, при проведении деловых и ролевых игр.

Вторая группа методов:

- методы формирования нравственно-гражданского сознания личности;
- методы вооружения нравственным опытом в поведении и деятельности;
- методы стимулирования нравственно-гражданского поведения и деятельности.

Данная группа методов реализуется в следующих формах учебно-воспитательной работы – деловые и ролевые игры, нравственно-этические дискуссии, чтения, научные конференции, проектные работы.

Третья группа методов:

- методы моделирования ситуаций (case-study) и проектирование содержания нравственно обогащающих бесед, обсуждений, проектов;
- методы коррекции неадекватного безнравственного поведения;
- методы стимулирования и поощрения морального самоопределения будущего специалиста;

– методы анализа ситуаций.

Данные методы реализуются в следующих формах: учебные тренинги, профессионально-нравственные консилиумы с приглашением ученых педагогов и психологов.

Работа по нравственному воспитанию осуществляется в учебной и внеучебной деятельности. Преподавателями и студентами изучаются возможности, предоставляемые содержанием языковых дисциплин для воспитания нравственно-гражданских качеств. Анализ программ и учебных планов позволил нам обогатить их содержание гуманно-нравственными представлениями и определить стратегии внеучебной воспитательной работы.

Список литературы

1. Дридзе Т.М. Информативно-целевой анализ содержания текстовых источников // Методы сбора информации в социологических исследованиях. М., 1990. 170 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
3. Масленникова В.Ш. Современная идеология воспитания социально-ориентированной личности. Казань: РИЦ «Школа», 2004. 175 с.
4. Слостенин В.А. Аксиологические основания образования // Слостенин. М.: Издательский дом «Магистр-Пресс», 2000. С. 187–194.
5. Утехина А.Н. Функциональное содержание структуры личностно-гуманного педагогического взаимодействия: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ижевск, 2000. 34 с.

Цой Л.Н.

**Филиал Байкальского государственного университета
экономики и права, г. Якутск**

ДОБРОВОЛЬЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ПРОСТРАНСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Добровольческая деятельность как «форма социального служения, осуществляемая по свободному волеизъявлению граждан, направленная на бескорыстное оказание социально значимых услуг на местном, национальном или международном уровнях, способствующая личностному росту и развитию выполняющих эту деятельность граждан – добровольцев» [15; 20-21], с одной стороны, новое для российских граждан социальное явление. С другой стороны, как свидетельствуют работы церковных исследователей XIX века А.Стога [12], А.Н. Кудрявцева [5], Е.Д. Максимова [6], труды русских философов Н.А. Бердяева [1; 409, 446], В.В. Розанова [10; 53], С.Н. Булгакова [3; 85], современные исследования С.Г. Зубановой [14], Л.В. Руденко [11], Н.Д. Патюлиной [7], добровольческая и благотворительная деятельность в России имеет глубокие национальные традиции. Начало формирования института общественного призрения в России, как именовалась система социальной помощи в российском государстве досоветского периода, было положено еще в X веке, с принятием Русью православия. На протяжении всего последующего 900-летнего существования российского государства социальная помощь нуждающимся была предметом общей заботы и сотрудничества государственной власти, Русской Православной Церкви, общественных организаций, частных благотворителей и

народа. В советский период этот веками создававшийся институт воспроизводства гражданской солидарности российского общества был разрушен, межпоколенческая преемственность национальной традиции социального служения нарушена, эффективные формы и технологии организации добровольческих инициатив утрачены. В конце 80-х годов в русле социально-политических изменений перестроечного периода в СССР появляются первые добровольческие организации – неформальная группа «Человек» (1987 г.), возглавляемая В.В. Савицким и «Общество милосердия «Ленинград» (1987 г.), возглавляемое Даниилом Граниным. Первоначально основным направлением добровольческой деятельности общества стала опека над инвалидами, защита их прав, организация больничных сиделок, позднее в категорию опекаемых были включены бездомные, вышедшие из тюрем. Первой правовой основой возрождаемой организованной добровольческой деятельности в составе общественных объединений стал Закон СССР «Об общественных объединениях» (от 9 октября 1990 г. N 1708-1). Начался новый этап развития института добровольчества в нашей стране - этап динамичного количественного и качественного роста добровольческих инициатив. Согласно данным Росстата на 1.01.2011 г. общее количество зарегистрированных общественных объединений составило 114392, из которых собственно благотворительные составляют 9597 [14].

В последнее десятилетие особое внимание на государственном уровне уделяется молодежному добровольчеству. В 2006 году Правительством Российской Федерации утверждена и с тех пор действует Стратегия государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2016 г., в рамках которой добровольчество определяется как одно из приоритетных направлений современной молодежной политики, предусматривающее вовлечение молодежи в социальную практику. Для реализации данного направления предусмотрен проект "Доброволец России", основными целями которого являются:

- мотивация молодых людей к оказанию помощи, проявлению действенной инициативы в решении проблем людей, нуждающихся в помощи и поддержке;
- формирование механизмов вовлечения молодых людей в многообразную общественную деятельность, направленную на улучшение качества жизни молодых россиян;
- развитие и поддержка молодежных инициатив, направленных на организацию добровольческого труда молодежи.

Основными видами работы по реализации указанных направлений являются:

- развитие и поддержка общественных организаций и молодежных объединений;
- формирование информационных банков данных о потребностях и возможностях организации добровольческого труда молодежи в регионах России и за рубежом;
- привлечение молодежи к добровольческому труду в регионах России и за рубежом в сферах массового молодежного спорта, туризма и досуга молодежи.

Закрепление добровольчества как базового элемента современной молодежной политики осуществляется в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной Распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 года № 1662-р. В данной Концепции содействие развитию и распространению добровольческой деятельности (волонтерства) отнесено к числу приоритетных направлений модернизации страны и социальной и

молодежной политики в частности. В 2009 году Распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 июля 2009 года № 1054-р была утверждена Концепция содействия развитию благотворительной деятельности и добровольчества в Российской Федерации, в которой указывается, что «привлечение к участию в благотворительной и добровольческой деятельности должно стать одним из ведущих направлений системы гражданского образования школьников и студентов и будет поддерживаться в качестве одного из приоритетных направлений молодежной и социальной политики». Определение на уровне государственной власти добровольческой деятельности как ведущего направления современной российской системы образования обусловлено историческим признанием со стороны органов государственного управления значимости воспитательного потенциала добровольческой и благотворительной деятельности.

На воспитательный и социализирующий аспекты добровольческой активности указывают и современные исследователи. О.И. Холина предлагает рассматривать добровольчество как эффективный способ самореализации личности, «способ выстраивать социальные отношения, развивать и находить применение своим моральным, духовным качествам, получать новые навыки, а также оказывать другим и находить самим себе поддержку, друзей, чувствовать свою необходимость и пользу» [13]. Попов Э.А. выделяет такие психолого-педагогические результаты молодежной добровольческой деятельности, как:

- повышение психологической устойчивости;
- формирование проектного мышления;
- формирования навык принятия решений;–
- развитие коммуникативных навыков;
- формирование толерантности как основы строительства– конструктивных отношений с окружающими людьми;
- коррекция дисгармоничности личности молодых людей, сформировавшихся в результате педагогической безграмотности взрослых или девиантного окружения [8].

О.В. Решетников вскрывает целый комплекс психолого-педагогических воздействий добровольческой деятельности на личность. По его мнению, добровольческая деятельность:

- придает человеческой жизни смысл;
- формирует у человека готовность к жертвенному поведению;
- способствует преодолению крайней индивидуализации личности;
- воспитывает толерантность;
- снижает уровень недоверия личности к обществу и другим людям;
- придает личности уверенность в собственных возможностях;
- повышает уровень самостоятельности и организованности личности;
- повышает уровень ответственности личности;
- способствует самореализации личности.

Исследователь подчеркивает, что «участие в добровольческих программах позволяет добровольцам реализовать свой личностный потенциал, дополнить профессиональную деятельность возможностью реализации непрофессиональных, актуальных, социальных интересов и потребностей. Добровольческое служение наполняет жизнь добровольца подлинными ценностями, позволяет выстроить приоритеты личностного роста и развития, формирует лучшее понимание базовых нужд и потребностей современного человека»[9; 26].

Г.П. Бодренкова и С.Е. Караваешников предлагают рассматривать развитие молодежного добровольчества в контексте создания условий и пропаганды здорового образа жизни в молодежной среде. Исследователи определяют «здоровый образ жизни» не только с позиций наличия высокого уровня физиологического состояния человека, но и в равной степени наличия в его жизнедеятельности духовно-нравственной и социально активной составляющих. Они рассматривают здоровый образ жизни как альтернативу «социально-пассивному, потребительскому стилю жизни, бездумному употреблению опьяняющих веществ, ведущему к утрате духовно-нравственных ценностей и высоких социальных ориентиров», как противопоставление саморазрушительному поведению. Добровольческая деятельность в данном случае может выступать одной из форм организации общественно полезного досуга, эффективность которой подтверждена международными исследованиями, согласно которым вовлечение подростков и молодежи в добровольческую деятельность на 50% снижает риск их приобщения к формам асоциального поведения [2; 7-10]. На социально и нравственно-оздоровительный аспект добровольческой деятельности еще указывал историк В.О. Ключевский, указывая на то, что на Руси благотворительность была не столько вспомогательным средством, сколько необходимым условием личного нравственного здоровья [7;5].

Таким образом, обобщая результаты современных психологических исследований и педагогической практики организации добровольческой деятельности в молодежной среде, можно констатировать, что добровольчество представляет собой пространство формирования здорового образа жизни, то есть пространство свободного, гармоничного, созидательного взаимодействия.

Создание психолого-педагогических условий для организации добровольческой активности студентов является одним из направлений деятельности кафедры рекламы и связей с общественностью Северо-Восточного федерального университета (СВФУ) в г. Якутске. (ранее Якутский государственный университет им. М.К. Аммосова). Одной из форм научно-профессиональной подготовки студентов по связям с общественностью выступает участие студентов в работе творческих лабораторий и мастерских, результатом этой работы являются студенческие PR-проекты. В процессе подготовки некоторые из этих проектов выходят за рамки учебных курсов и перерастают в масштабные добровольческие программы.

Проект «Антипиво». Автором проекта стал студент группы PR-04 отделения рекламы и связей с общественностью СВФУ Слепцов Артем Афанасьевич. В качестве цели проекта была определена пропаганда здорового, трезвого образа жизни учащейся молодежи. Проект стартовал в 2005 г. Первыми его участниками и организаторами стали студенты первых курсов филологического факультета ЯГУ им. М. К. Аммосова. В 2006 г. круг участников расширился, к студенческой аудитории была привлечена школьная аудитория (ученики 7 классов МОУ СОШ №31), которой студентами первых курсов Медицинского института была показана театрализованная лекция на тему «Здоровый образ жизни». После у организаторов возникла идея привлечения к участию в проекте и студентов-медиков, которым, в свою очередь, было тоже интересно поддержать порыв юных пиарщиков. В 2007 г. к числу участников филологического факультета присоединились студенты первых курсов Медицинского института ЯГУ им. М.К. Аммосова. В 2009 г. контингент участников существенно вырос, в мероприятие были вовлечены не только студенты медики, филологи, рекламисты, журналисты и пиарщики, но и экономисты, юристы.

Социальный благотворительный проект «Киви». (авт. Насер Е.Х., Жвачкин Е., Болдакова К., студенты PR-06, руководитель: Корнилова В.В.). В апреле-мае

2009 г студенты группы PR-06 отделения рекламы и связей с общественностью филологического факультета Якутского госуниверситета организовали и провели благотворительную акцию «Киви», чтобы помочь детям с онкологическими заболеваниями. Данная акция состояла из четырех частей. Первая - флеш-моб, проведенный в самом здании Корпуса факультетов естественных наук (КФЕН), рекламная продукция: плакаты, видеоролик, флаеры, в которых была предоставлена и размещена информация о предстоящем мероприятии, где и как оно будет проходить, что нужно сделать, чтобы принять в нем участие. В печатных изданиях были размещены статьи о предстоящем проекте и в телепередаче «Пропеллер» был показан сюжет о подготовке к проекту. Вторая - сбор донорской крови на станции переливания крови в Национальном центре медицины Республики Саха (Якутия). Третья - сбор денежных средств для детей Гематологического отделения. Четвертая - организация концерта для детей в «Солнечном городе» Педиатрического центра НЦМ РС (Я). Результатами проекта стали сбор 43 л. крови и 132 000 рублей для детей, больных лейкозом, а также открытием в 2010 г. студентками отделения связей с общественностью Нассер Екатериной и Рассохиной Аксана Благотворительного Фонда помощи социально незащищенным лицам «Киви» (БФ ПСНЛ «Киви»).

В качестве подобных добровольческих проектов, разработанных, организованных и проведенных студентами кафедры рекламы и связей с общественностью СВФУ следует назвать такие, как «Вытри пыль – спаси культуру!» благотворительный проект «Айылаана», «Следуй за нами!», «Журавлик» и другие. Таким образом, как показывает практика создания педагогических условий организации добровольческой деятельности студентов, реализуемая кафедрой рекламы и связей с общественностью СВФУ, форма студенческого добровольчества, с одной стороны, позволяет эффективно решать образовательные задачи в области формирования профессиональных компетенций учащихся, а с другой стороны, включать их в пространство нравственного, созидательного, помогающего взаимодействия - пространство здорового образа жизни.

Список литературы

1. Бердяев Н. Философия свободного духа. – М., 1994.
2. Бодренкова Г.П., Караваешников С.В. Системное развитие молодежного добровольчества в контексте пропаганды здорового образа жизни. Методические рекомендации. –М., 2011.
3. Булгаков С.Н. Церковь и социальный вопрос//Христианский социализм. – Новосибирск, 1991.
4. Зубанова С.Г. Социальное служение Русской Православной Церкви в XIX веке: монография. – М.: издательство Союз МГСУ, 2001.
5. Кудрявцев «Нищенство как предмет попечения церкви, общества и государства. -СПб., 1885.
6. Максимов Е.Д. Особые благотворительные ведомства и учреждения//Антология социальной работы в России. – СПб., 1903
7. Патюлина Н.Д. Социальное служение Николо-Угрешского ставропигиального монастыря в контексте государственно-церковных отношений (конец XIV – начало XXI вв). Автореф. ... канд. истор. наук по специальности...07.00.02. – М., 2010.
8. Попов Э.А. Добровольчество как инструмент воспитания социальной зрелости подрастающего поколения//День за днем. URL: <http://www.den-zadnem.ru/page.php?article=461> (дата обращения 8.10.12).
9. Решетников О.В. Корпоративное добровольчество: Научно-методическое пособие. – М.: ООО «Издательство «Проспект», 2010.

10. Розанов В.В. Черта характера Древней Руси//Собр. соч.: В 2 т. Т.1. – М., 1988.
11. Руденко Л.В. Социальная миссия православного христианства в Древней Руси IX-XI вв. -М., 2008.
12. Стог А. Об общественном призрении России. -СПб., 1818.
13. Холина О.И. Волонтерство как социальный феномен современного российского общества//Теория и практика общественного развития. - №11 – 2008.
14. Число общественных объединений и организаций, зарегистрированных в Российской Федерации на 1 января 2011 г.//Федеральная служба государственной статистики. URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/b11_13/lssWWW.exe/Stg/d1/02-12.htm (дата обращения 8.10.12).
15. Эффективное вовлечение молодежи в жизнь современного общества/Н.Д. Бобкова, С.С. Гиль, О.И. Волжина и др. – М.: Изд-во Российского государственного университета, 2007.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Белокрылова Н.В.
Удмуртский государственный университет

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПУТЬ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Одной из проблем, стоящих перед современным образованием, является выход на новое, соответствующее времени, мировоззрение, в основе которого лежит ценность любой человеческой личности. Современное российское общество нуждается в том, чтобы в науку, экономику, политику пришло поколение молодых людей, ориентированных на гуманизм и духовные ценности.

Стратегической задачей государственной политики на современном этапе является построение эффективного общества, основанного на духовно-нравственном и интеллектуальном потенциале нации. Актуальной становится гуманистическая парадигма образования, отстаивающая приоритет уважения к личности воспитанника, установления гуманных, доверительных отношений между ним и педагогом. В связи с этим, осуществляется смена модели взаимодействия педагога и воспитанника – с учебно-дисциплинарной на личностно-ориентированную, утверждающую ценность личности ребенка и отвергающую авторитарно-императивный подход к нему.

В истории педагогической мысли развитие образовательных парадигм шло от возникновения и доминирования традиционно – авторитарной модели педагогики, (центрирование которых было не на человеке, а на формах, средствах и методах педагогического процесса) до гуманистической модели педагогики, в центре которых находился ребенок как главная жизненная ценность и приоритет педагогической системы.

Ценностные приоритеты выбора образовательной парадигмы менялись во времени в следствии выбранных обществом и отдельным человеком ориентиров. Главенствующей оказывалась либо только воля самого учителя; либо Абсолютная Божественная Истина, ради освоения которой не всегда учитывались возможности ребенка; либо в качестве главного постулата выступала наука и техника и ребенок оказывался лишь участником эксперимента ее возможностей; либо, наконец, ценностным оказывалось взаимодействие в равных соотношениях учителя и ученика, где одобрялся и поддерживался личностный рост каждого.

Выбор человека в пользу только когнитивного уровня развития приводит лишь к частичности раскрытия возможностей человека. Центрация только на когнитивном уровне не позволяет учитывать эмоционально-волевого развития личности. А в таком случае страдает смысловая сторона ценностных предпочтений и потребностей ребенка, а конкретно его безопасность. Помещая воспитуемого в рамки такой парадигмы, педагог готовит его к социальной адаптации в обществе как функционера. Он интересен обществу только с точки зрения выполнения определенной социальной роли. Ребенок в таком случае рассматривается как объект социальной реальности. Вместе с тем, реалии современности задают потребность в человеке социума как субъекте, который умеет и может перестраивать и изменять социальную реальность, исходя из

выбора своего жизненного пути с признанием нравственной и правовой ответственности за собственные действия.

Исторический обзор показывает, что педагогами всех эпох понимается и необходимость создания и воплощения в жизнь такой парадигмы, которая бы учитывала как интересы ребенка, так и интересы общества (общества, понимаемого как полилогической системы, где бы присутствовал диалог культур, а не абстрактный нормированный образец заданных действий и знаний).

В новом складывающемся мировоззрении XXI века все больше и больше оказывается востребованным гуманно-личностный подход к человеку в основе которого лежит гуманистическая центрация. Благодаря гуманистической центрации, направляющей педагога на учет интересов ребенка, его развития, создание педагогических условий для раскрытия его потенциала, его духовности, педагогическая система способствует реализации принципа Н.И. Пирогова «воспитать Человека», К.Д. Ушинского «воспитать человека во всех отношениях», Я. Корчака «любить ребенка» и др.

Гуманистическая парадигма образования и воспитания, ее реализация, как одна из наиболее актуальных задач современной отечественной педагогики, получили свое обоснование в Законе Российской Федерации об образовании и в ряде образовательных проектов.

В центре внимания гуманистической парадигмы (вне зависимости от ее национальной принадлежности, – уникальная целостная личность, стремления которой направлены к оптимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), к наибольшей открытости для восприятия нового опыта, на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

З.И. Равкин гуманистическую образовательную парадигму определяет как «целостную совокупность идей, принципов, идеалов, соответствующих им технологий, представляющих собой необходимые предпосылки, без реализации которых современная отечественная педагогика не сможет достаточно успешно и целостно решить задачу гуманизации учебно-воспитательного процесса российской школы» (1, с. 9).

Гуманистическая парадигма определяет стратегическую цель, концептуальную программу развития образования и воспитания на длительное время, органически вписываясь в конкретный социокультурный контекст и создавая основу для построения соответствующей данной гуманистической парадигме модели образовательно-воспитательного процесса, тем самым, обеспечивая физическую и психическую безопасность конкретной личности.

Гуманная педагогика, как содержательная составляющая гуманистической парадигмы образования, имея своим ядром гуманистическую центрацию, также противостоит авторитарной педагогике. Рассмотрим на примере «Школы жизни» Ш.А. Амонашвили суть гуманной педагогике. Она содержит следующие особенности образовательного процесса (2):

1) существует внутренняя преемственность созидательной деятельности природы и человека – воспитателя, природа закладывает в ребенка возможности безграничного развития;

2) целостность образовательного процесса, понимаемая как целостность жизни ребенка, устремленного в будущее;

3) урок рассматривается как аккумулятор, как ведущая форма жизни детей, а не только их учения;

4) сотруди́ческие взаимоотношения учителя с детьми становятся его естественным качеством;

5) развитие у детей способности к оценочной деятельности при одновременном упразднении школьных отметок, что является залогом успехов детей в учении;

6) особая гуманная миссия учителя состоит в «очеловечивании среды» вокруг каждого ребенка, гуманизации социума и самого педагогического процесса учителем

Суть гуманной педагогики в том, что она «ведет ребенка к постижению своей духовной сути и на этой основе одаривает его знаниями, общечеловеческими ценностями, культурой» (там же). Гуманная педагогика – это педагогика с духовной мерностью.

К принципам гуманного педагога, по мнению В.Г. Ниорадзе, можно отнести следующие:

– чувствовать свое призвание быть учителем, осознавать, что живешь в своей судьбе, что каждая встреча с детьми приносит тебе радость;

– возвращать душу ребенка, обогащая его знаниями, облагороженными сердцем;

– работать на уроках в сотрудничестве с детьми, в процессе совместных поисков и побед;

– вести детей от успеха к успеху, а не от неудачи к неудаче. (3, с. 43).

Учитель призывается в этом случае не игнорировать актуальные состояния ребенка, а наоборот, – максимально полно согласовывать педагогическую организацию развития ребенка с его собственными намерениями и интенциями. Принимая ребенка таким, каков он есть, гуманный воспитатель делает важнейший шаг к обеспечению целостности педагогического процесса, который будет проистекать из естественного многообразия реальной жизни детей.

Изучая научно-педагогическую литературу, нельзя не отметить, что парадигма гуманной педагогики ориентирует учителя на то, чтобы сделать ребенка своим единомышленником, добровольным и заинтересованным сотрудником, соратником, превратить в равноправного участника, соавтора собственного образования.

Гуманная педагогика, по убеждению Ш.А. Амонашвили, может и должна обходиться без принуждения, так как восприимчивость и способность к учению заложена в самой природе человека.

Таким образом, если суммировать основные черты учебно – воспитательного процесса согласно целевым установкам и концептуальным идеям гуманистической парадигмы в области педагогики, то они могут быть, по мнению З.И. Равкина, представлены в следующем виде (4, с. 25–26):

1. Отрицание его обезличенного характера и явной или завуалированной регламентированности;

2. Критическое отношение к жесткой ориентации образования и воспитания на выполнение социального заказа, которая выражается в тенденциозном отборе сообщаемых учащимся знаний и формируемых установок;

3. Соответственно гуманистической парадигме школа призвана способствовать созданию условий, при которых достигаются осознание и реализация ребенком своих потребностей и интересов. При этом учащийся имеет право на ошибки, на свободный творческий поиск, который педагог стимулирует не оценкой или наказанием, а заинтересованной поддержкой, побудителями духовно-нравственного свойства;

4. Гуманистическая парадигма требует от педагога принимать ребенка таким, каков он есть, стараться поставить себя на его место, проникнуться его ощущениями и переживаниями, проявлять искренность и открытость. В такой

атмосфере становится возможным привлечение любых форм учебной работы – от спонтанных и гибких (например, открытое обучение) до жестко построенных (например, программированное обучение), если только они согласуются с потребностями и выбором детей);

5. Учебный процесс предполагает такую его организацию, при которой учащиеся открывают для себя личную значимость знаний и на этой основе осваивают содержание школьных дисциплин;

6. Психологическую основу школы, построенной в соответствии с гуманистической парадигмой, составляют установление связи обучения с эмоционально-потребностной сферой личности, создание соответствующего морально-психологического климата в классе, своеобразного психолого-педагогического консультирования в учебном контексте;

7. Гуманистическая парадигма образования предполагает широкое использование различных форм и методов активизации обучения – драматизацию, дискуссии, работу в малых группах, выполнение групповых и индивидуальных проектов;

8. Гуманистическая парадигма выступает против механистических, формальных принципов обучения, которые препятствуют формированию полноценной личности – против механистических принципов обучения, краткосрочных дидактических целей, против «подгонки» обучения под установленные извне принципы, чуждые индивиду.

В целом можно сказать, что обращение к гуманистической парадигме образования в последнее десятилетие выступает одной из тех стабилизирующих общество духовно-нравственных сил, которые могут способствовать восстановлению равновесия в обществе, обеспечить безопасность индивида и обновить педагогическое мышление.

Список литературы

1. Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.) Монография / Под ред. З.И. Равкина. – М., 2000. – 296 с.

2. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 144 с.

3. Ниорадзе В.Г. Встреча учительского света с сердцем ученика // Три ключа. Педагогический вестник. Выпуск восьмой. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2004. – С. 123–126.

4. Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е гг. XX вв.) // Под ред. М.В. Богуславского, З.И. Равкина – М.: ИТОиП РАО, 1998. – 290 с.

**Белокрылова Н.В., Иванова Е.Л., Шарыпова О.Е.
Удмуртский государственный университет**

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ НЕНАСИЛИЯ В ПЕДАГОГИКЕ ПОСРЕДСТВОМ ГУМАННОГО ВОСПИТАНИЯ

Одним из важных аспектов безопасности личности в современном мире является профилактика и преодоление насилия над человеческой личностью и уменьшение агрессии во взаимоотношениях людей. Одним из вариантов решения такой проблемы может быть обращение к содержанию и принципам гуманной педагогики. Неуспеваемость детей в школе, суицид, бродяжничество – все это в

какой-то мере связано с авторитаризмом, насилием в школе, семье. Человек, осознав опасность экологического кризиса, развернув достаточно широкое движение в защиту жизни (всего биоса планеты), менее всего защитил себя.

Еще в первой половине XXв. над вопросом применения ненасилия задумывались многие мыслители. Таким был, например, М.К. Ганди, человек, видевший, как его Родину, Индию, разоряли англичане, и избравший путь ненасильственного сопротивления английской колонизации.

У Ганди ненасилие выступает не как отказ от борьбы, а как одна из форм борьбы, причем, быть может, как самое эффективное средство борьбы с насилием. Для Ганди конечной целью является усовершенствование мира, преобразование его посредством любви и глубочайшего уважения к человеку [3, с.19-20]. Одним из форм проявления ненасилия у Ганди была организация «Соляного похода». Участники проделали пеший поход от города Ахмадабада до селения Данди на побережье Аравийского моря. Здесь, в течение трех недель они выпаривали соль из морской воды. Этому примеру последовали многие индусы, не согласные с действиями английских соляных монополистов [5].

Проблема ненасилия существует и в образовании. Разрешить ее пытались многие отечественные и зарубежные педагоги. Например, принципиальное значение для педагогики ненасилия имеют взгляды Л.Н. Толстого. В его подходе ведущим принципом выступает свобода в обучении и воспитании. Принцип свободы в обучении и воспитании Лев Николаевич реализовал в Яснополянской школе. Основной акцент он делает на естественно складывающейся атмосфере сотрудничества между учителем и учеником, которая полностью исключает принуждение. Так же в его школе не было наказаний. Единственный случай наказания он применил в связи с воровством в школе, приказавшить на кафтанчик вора табличку «вор». Цель школы, по Л. Н. Толстому - это воспитание творческой, нравственной личности, задача обучения и воспитания – это формирование творческого мышления и нравственного самосознания [3, с. 71-73].

Известный вклад в проблему воспитания в духе ненасилия внес В.А. Сухомлинский, которого по праву можно отнести к классикам современной отечественной гуманистически ориентированной педагогики. Основа его взглядов – вера в ребенка и любовь к нему. Ребенок – это человек, который является величайшей из всех ценностей мира, и только тот может стать настоящим мастером педагогом, кто верит в человека, в его безграничные возможности.

В Павлышской средней школе воспитание без наказаний было педагогическим принципом всего педагогического коллектива. Наказание В.А. Сухомлинский в отличие от его предшественников понимал гораздо глубже. "В среде педагогов, - отмечал В.А. Сухомлинский, - можно нередко услышать разговоры о поощрении и наказании. А между тем, самое главное поощрение и самое сильное наказание в педагогическом труде - это оценка". Говоря об оценке как инструменте наказания, В.А. Сухомлинский считал допустимым ее применение только для школьников старших классов; в начальных классах наказание неудовлетворительной оценкой особо больно ранит, оскорбляет и унижает достоинство ребенка. Нельзя допускать, чтобы ребенок в самом начале своего пути с "помощью" учителя, поставившего двойку, потерял веру в себя. Дети приходят в школу самые разные: собранные и несобранные, внимательные и рассеянные, быстро схватывающие и тугодумы, неряшливые и аккуратные. Они едины в одном. Все дети без исключения приходят в первый класс с искренним желанием хорошо учиться. Красивое человеческое желание - хорошо учиться - озаряет весь смысл школьной жизни детей [2].

В зарубежном опыте идеи ненасилия выражались косвенно, например, в принципе природосообразности, наилучшим образом, представленным в

сочинениях Ж.Ж.Руссо, который освобождает педагога от необходимости наказывать ребенка, перенося эту функцию на реакцию среды посредством «теории естественных последствий» ошибочных действий самого воспитанника. Аналогично поступает и И.Г. Песталоцци, отрицая необходимость наказания в формировании любовных отношений учителя и ученика и любви к Богу [3,с.70].

Таким образом, проблема ненасилия всегда была актуальна и многие видные отечественные, зарубежные педагоги-психологи, мыслители искали пути ее решения. Все эти педагоги были едины в стремлении защитить и утвердить человеческое достоинство, свободу, индивидуальность, найти пути гуманизации человека и условия его существования. Педагогический опыт А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, В.Ф. Шаталова, Ш.А. Амонашвили и др. показывает, что в первую очередь личность формирует система отношений, складывающаяся у личности со средой и окружающими ее людьми, создаваемая родителями и педагогами, любыми взрослыми [4].

Для того, чтобы осуществить гуманное воспитание, необходимо учебно-познавательную деятельность школьника стимулировать не только посредством интересного учебного материала и разнообразных методов его преподнесения, но и характером отношений, которые утверждает педагог в процессе обучения. В атмосфере любви, доброжелательности, доверия, сопереживания, уважения школьник охотно и легко принимает учебно-познавательную задачу. Школьник, видя, как ценится его достоинство, самостоятельная мысль, творческий поиск, начинает стремиться к решению более сложных учебно-познавательных задач.

Наиболее благоприятным для решения многих задач педагогики ненасилия является дошкольный возраст. Это обусловлено, с одной стороны, сохраняющейся у детей высокой восприимчивости к социальным воздействиям, с другой – потерей ими непосредственности, развитием элементов произвольности, самосознания. Поэтому в дошкольных учреждениях можно создать условия для развития способности у детей к ненасильственному взаимодействию со сверстниками и взрослыми.

Для того чтобы установились гуманные отношения между педагогом и учащимися, между самими школьниками в процессе обучения необходимо: управлять обучением и всей школьной жизнью детей с позиции их интересов. Школьник постоянно должен ощущать, что с ним считаются, ценят его мнение, доверяют. Одновременно, содержание обучения, в связи с которым организуется такая воспитательная среда, должно создавать условия, которые обеспечат школьнику возможность высказывать свое мнение, давать советы, строить предположения, выбирать.

Педагог должен постоянно проявлять веру в возможности и перспективы каждого школьника. Важно постоянно внушать классу в целом и каждому школьнику в отдельности, что все они способны и могут преодолеть трудности учения. Учитель должен искренне радоваться каждому успеху, выражая гордость за свой класс, за своего ученика. Не следует преувеличивать неудачи школьника и приписывать им личностный характер, стыдить перед товарищами, вызывать родителей, осведомлять их об отставании ребенка и взывать к их помощи. Хотя все это может рассматриваться как забота о ребенке, однако такая «забота», отчуждая ребенка от самого педагога, товарищей и близких, так же негуманна, как «забота» матери, избивающей ребенка за то, что он сломал себе шею.

Учитель должен сотрудничать со школьниками в процессе обучения, быть этичным по отношению к школьнику, уважать и поддерживать его достоинство. Укрепить в школьнике осознание своего «я», чувство ответственности перед собой и другими за свои поступки, поведение можно только одним путем: уважая его личность. Нужно установить отношения со школьниками на основе взаимного

доверия. Доверительные отношения со школьниками укрепляются серьезными поручениями, выдвижением перспектив их развития и постановкой более сложных учебно-познавательных задач, предоставлением возможности выбора в выполнении домашних заданий. Важно поднять авторитет каждого школьника среди товарищей и в семье, проявлять живой интерес к увлечениям и делам каждого школьника. Он должен увидеть в педагоге человека, которому действительно интересны его коллекции марок, содержание книги, которую он читает, его увлечения (музыка, спорт, шахматы, танцы и т.д.), он сам [1].

В современном мире есть много опытов реализации гуманно – личностного подхода. В отечественной педагогике мы находим такой опыт, например в г.Славянске (Донецкая область). Там проводятся уроки-благодарности с темой: «Земной поклон тебе, мамочка!», или «Великодушные». В г. Красноармейске существует урок «Сердцеведения» в 4-ом классе; в г.Донецке проводят урок доброты на тему «Светлой ниточкой добра связаны наши сердца»; в г. Новокузнецке существует внеклассное занятие во 2 классе на тему: «Добро творящий творит Жизнь» и т. д.

Таким образом, для того чтобы избежать насилия в семье, школе необходимо реализовать гуманное воспитание и гуманно-личностный подход к воспитаннику. Это возможно в том случае, если учитель будет сотрудничать с учеником, если между учителем и учеником сложатся доверительные отношения, если будет создана атмосфера любви, доброжелательности, доверия, сопереживания, уважения.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Мн.: Университетское, 1990. – 560 с.
2. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учебно-воспитат. работы в сельск.сред., школе.- М.: Просвещение, 1979.- 259с.
3. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений /Под ред. В.А. Сластенина.- М., 2000. - 216с.
4. Педагогический поиск/ Сост. И. Н. Баженова. - М.: «Педагогика», 1988. – 472 с.
5. Чирков Ю. Махатма Ганди [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.psj.ru/saver_national/detail.php?ID=66081.

Волкова А.А.

Тольяттинский государственный университет

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЫ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ (НА ПРИМЕРЕ ЛИТЕРАТУРНОГО КРУЖКА)

В современных условиях в соответствии с принятием последнего Федерального Государственного образовательного стандарта начальной школы возрастает роль внеклассной работы в воспитании облика личности младшего школьника. Эта работа вносит вклад в такие качества личности, как инициативность, активность, творчество, способность к саморазвитию, самовоспитанию, самообразованию.

Внеклассная работа - это, с одной стороны, педагогическая система, обладающая целостными свойствами и закономерностями функционирования, а с другой - неотъемлемая часть системы образования. Внеклассная работа ставит

перед собой очень важную цель – это формирование и развитие творческой личности учащегося [16].

Под внеклассной работой понимаются необязательные систематические занятия учащихся с преподавателем во внеурочное время [3, с.69]. Суть внеклассной работы определяется деятельностью школьников во внеурочное время под руководством учителя [3, с.69]. Внеклассной работе всегда уделялось пристальное внимание со стороны многих учителей, методистов и ученых. В методической литературе существует много определений внеклассной работы [11, с.63].

Внеклассная работа – система совместной деятельности, содержание которой лежит за рамками образовательной учебной программы начального образования. Внеклассная работа – одно из звеньев процесса воспитания [15, с.27].

Большинство авторов считают, что внеклассная работа – учебно-воспитательный процесс, реализуемый во внеурочное время сверх учебного плана коллективом учителей и учеников на добровольных началах, обязательно с учетом интересов всех ее участников, являясь неотъемлемой составной частью воспитательного процесса (О.В. Джежелей, В.П. Конавалова, Н.Н. Светловская и др.).

Внеклассная работа – организация педагогом разных видов деятельности воспитанников во внеурочное время, обеспечивающих необходимые условия для социализации личности ребенка [6, с.67].

Л.М. Панчешникова [8, с.112] считает, что внеклассная работа по предмету играет огромную роль для современной начальной школы.

Как и в обучении, любому школьному предмету, во внеклассной работе определяющим является содержание, которое отбирается произвольно. Тематика внеклассной работы очень разнообразна. Во внеклассной работе больше, чем в любой другой, проявляется влияние личности учителя, его кругозора, интересов, теоретического и нравственного багажа.

В основе организации внеклассной работы лежит ряд педагогических принципов (иначе их называют принципами воспитания). Все они тесно взаимосвязаны между собой и представляют целый комплекс. Принципы придают внеклассной работе определенную устойчивость, одновременно открывая динамические возможности.

В.И. Андреев пишет, что «педагогический принцип – это одна из педагогических категорий, представляющая собой основное нормативное положение, которое базируется на познанной педагогической закономерности и характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач (проблем), служит одновременно системообразующим фактором для развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования педагогической практики в целях повышения ее эффективности» [1, с.314-315].

П.И. Пидкасистый обозначает принцип как «общее руководящее положение, требующее последовательности действий, не в значении «поочередности», а в значении «постоянства» при различных условиях и обстоятельствах» [9, с.153].

Внеклассная работа по литературному чтению – направленно углубленно знакомить учащихся с детской литературой и книгой, обеспечивать полноценное литературное развитие младших школьников, раскрыть перед детьми мир нравственно-эстетических ценностей и духовной культуры, накопленных предыдущими поколениями, выработать художественный вкус, формировать культуру чувств, общения [7, с.112].

Внеклассная работа по литературному чтению – это сложная и многообразная система, она складывается из работы повседневной (руководство внеклассным чтением), эпизодической (читательские конференции, утренники, вечера, экскурсии и т.д.), циклической (работа кружков, объединений, клубов, музеев и др.). Она может быть индивидуальной, групповой и массовой.

Психолог А. Леонтьев выделяет следующие основные направления руководства литературным чтением с социально-психологической точки зрения: 1) воспитание потребности в чтении; 2) расширение содержания чтения и направленности читательских интересов; 3) совершенствование культуры чтения; 4) организация информационного потока, целевая ориентация определенного типа книги на определенную категорию читателей [5, с.262].

Внеклассная работа по литературному чтению направлена, прежде всего, на расширение круга чтения и развитие интереса к чтению.

Важным требованием к организации внеклассной работы является ориентация на ценности и ценностные отношения. Необходимо постоянное профессиональное внимание педагога на отношения воспитанника к социально-культурным ценностям: человеку, природе, обществу, труду, познанию... и ценностным основам жизни, достойной человека, - добру, истине, красоте. Этот принцип осуществляется благодаря тому, что организуемая педагогом деятельность принимает философский характер: за фактом обнаруживается явление, за явлением – закономерность жизни, за закономерностью – основы человеческой жизни. Это позволяет преобразовать каждый момент совместной внеклассной деятельности в проживание ценностных отношений. По данному принципу происходит «очеловечивание» всех объектов мира. Тогда для ребенка весь мир приобретает определенную значимость.

Немаловажное значение при этом имеет и разнообразие форм внеклассной деятельности, что делает этот процесс увлекательным. Под формами внеклассной деятельности подразумевается выражение содержания этой деятельности через определенную структуру отношений педагогов, библиотекарей, учеников и родителей.

В зависимости от содержания, адекватно ему следует выбирать форму и вид внеклассной работы по литературному чтению:

1) Массовая. Формы массовой работы принадлежат к числу наиболее распространённых в школе. Они рассчитаны на одновременный охват многих учащихся, им свойственна красочность, торжественность, яркость, большое эмоциональное воздействие на детей. Массовая работа содержит в себе большие возможности активизации учащихся. Так конкурс, олимпиада, соревнование, игра требуют непосредственной активности каждого. При проведении же бесед, вечеров, утренников лишь часть школьников выступают в качестве организаторов и исполнителей. В таких мероприятиях, как посещение спектаклей, встреча с интересными людьми, все участники становятся зрителями. Сопереживание, возникшее от участия в общем деле, служит важным средством сплочения коллектива.

Традиционной формой массовой работы являются школьные праздники. Они посвящаются датам календаря, юбилеям писателей, деятелей культуры. В течение учебного года возможно проведение 4-5 праздников. Они расширяют кругозор, вызывают чувство приобщения к жизни страны.

Широко используются конкурсы, олимпиады, смотры. Они стимулируют детскую активность, развивают инициативу. В связи с конкурсами обычно устраиваются выставки, которые отражают творчество школьников: рисунки, сочинения, поделки.

2) Групповая. К групповым формам работы относятся детские клубы, кружки, школьные музеи, общества. Широкое распространение получают клубы. Действуют они на началах самоуправления, имеют свои названия, уставы. Клубы могут быть различных профилей - литературные, юного физика, химика, математика.

Распространённой формой являются школьные музеи. По профилю они могут быть краеведческие, исторические, историко-литературные, природоведческие, художественные. Основная работа в школьных музеях связана со сбором материалов. Для этого проводятся походы, экспедиции, встречи с интересными людьми, ведётся широкая переписка, работа в архиве. Материалы музея должны использоваться на уроках, для просветительской деятельности среди взрослого населения.

Кружковая внеклассная работа способствует выявлению и развитию интересов и творческих способностей в определённой области науки, искусства, спорте. Наиболее распространены такие её формы, как кружки и секции (предметные, технические, спортивные, художественные). В кружках проводятся занятия разного типа: это доклады, обсуждение произведений литературы, экскурсии, изготовление наглядных пособий, лабораторные занятия, встречи с интересными людьми и др. Отчёт работы кружка за год проводится в виде вечера, конференции, выставки, смотра.

3) Индивидуальная работа - это самостоятельная деятельность отдельных учащихся, направленная на самовоспитание. Например: подготовка докладов, номеров художественной самодеятельности, подготовка иллюстрированных альбомов и т.д. Это позволяет каждому найти своё место в общем деле. Эта деятельность требует от учителей знание индивидуальных особенностей учащихся путём бесед, анкетирования, изучения их интересов.

Таким образом, под внеклассной работой по литературному чтению в начальной школе понимается – составная часть учебно-воспитательного процесса, совокупность различных форм, видов деятельности и одна из форм организации досуга младших школьников, организованная после уроков с целью развития интереса к чтению, расширения читательского кругозора и читательских интересов, литературного образования и развития учащихся.

Формы внеклассной работы по литературному чтению в начальной школе различны: кружки, утренники, уголок внеклассного чтения, стенная газета, викторины, литературные игры, различные конкурсы, олимпиады, литературные гостиные и т. п.

Остановимся подробнее на литературных кружках.

Кружок - группа лиц с общими интересами, объединившихся для постоянных совместных занятий чем-нибудь (Например, литературным чтением) [12].

Одним из неперенных условий успешной деятельности литературного кружка является вариативность и разнообразие форм и видов работы, которые способствуют развитию творческих возможностей учащихся, ставя школьника в позицию активного участника.

У младших школьников сохраняется интерес к играм, которые претерпевают в сравнении с играми учеников предшествующих классов известные изменения. Значительно больший вес приобретают дидактические игры, которые в кружковой работе по чтению обычно являются элементами того или иного занятия. Сюжетно-ролевые игры, распространенные в младшем школьном возрасте, переходят в другие формы. Одной из таких форм, которая может быть наполнена языковым содержанием, является творческая игра с познавательно-исследовательской целью. Такие игры, проводимые нередко как

воображаемые путешествия, походы, экспедиции, включают элементы борьбы, соревнования между рядами, звеньями.

Члены кружка активно участвуют и в проведении конкурсов (на лучшее сочинение сказок, стихов; сказочную тетрадь, рисунок и т. п.), викторин «Знаешь ли ты героев волшебных сказок?», сказочных турниров, соревнований. При их проведении активен каждый, он не слушатель, не сторонний наблюдатель, а непосредственный участник, вникающий во все детали работы. Однако в этом возрасте мало указать условия конкурса. С гораздо большей эффективностью проходит то или иное соревнование, если оно облечено в занимательную форму: ученики не просто выполняют предложенные задания, а преодолевают препятствия, выполнение работы фиксируется не на листах бумаги, а оформляется в специальной тетради или путевом дневнике, как, например, на занятии «Путешествие по тридцатому царству, небывалому государству».

В работе кружка широко используются и различные рукописные издания (волшебные бюллетени, газеты, дневники), которые информируют всех школьников о некоторых важных событиях, сообщают нечто интересное о героях книг и т.д. Они обычно не сообщают подробных сведений по избранной теме, а останавливают внимание учеников на наиболее интересном, привлекают новизной материала и нередко предполагают им дальнейший путь более глубокого ознакомления с миром книг [13, с.313-325].

Также, в работе литературного кружка не может быть домашних заданий, обязательных и регламентируемых учителем,. Однако, вне всякого сомнения, занятия будут проходить плодотворнее, если школьники активно участвуют в подготовительной работе: пользуясь сборниками, готовят сообщения, читают по ролям отдельные отрывки из понравившихся произведений, подбирают материалы для занятий, изготавливают наглядные пособия, оформляют дневники и литературные газеты и т.п. Вот почему в конце каждого занятия учитель предлагает на досуге, то сочинить, то почитать, то нарисовать и т.д. Обычны индивидуальные или групповые задания, которые учащиеся выбирают по своему усмотрению. Подобная работа прививает навыки работы с книгой, воспитывает чувство коллективизма, трудолюбия [14, с.231-236].

Создать на занятиях особую атмосферу помогает и речь учителя – точная, яркая, выразительная, умело использующая сказочные выражения, эпитеты, определения и сравнения [10, с.48-54].

Использование на занятиях кружка таких современных средств обучения, как картины, диафильмы, диапозитивы, слайды, магнитофонные записи, использование информационно-коммуникативных технологий (презентация и работа с вэб-сайтами) позволяет детям еще глубже проникнуть в мир художественных произведений, помогает создать творческую атмосферу в классе, эмоциональный настрой детей на придумывание своей интересной сказки, написание стихотворения.

Таинственная вещь – воздействие книг. Некоторые чувствуют себя в книжном мире как дома, а другим, чтобы узнать, как чудесно читать, требуются многие годы. Найти дорогу к своему любимому произведению, автору, к любимой книге помогут книги, которые есть и будут в ближайшем окружении ребенка.

Для 8-9 летних детей их жизненный и читательский путь едва начинается. Они ещё не очень хорошо знают мир книг, собственные возможности и потребности. Читательские интересы младших школьников условны и, по естественным причинам, неоднократно будут претерпевать изменения. Характер и закономерности развития читательских предпочтений наряду с книгоиздателями, библиотекарями, литераторами изучают и учителя-практики, в том числе и начальной школы. Поскольку именно они стоят у истоков

формирования читателя, такого человека, который «привык обращаться за ответом «на возникшие в душе вопросы», прежде всего к книгам, и такого, кто знает, к каким книгам и за каким ответом можно обратиться, кто умеет найти и освоить нужную книгу с наименьшей затратой времени и максимально высоким для себя на данный момент результатом» [2, с.54-59].

Структура внеклассной работы по литературному чтению должна способствовать активной читательской деятельности младших школьников и развитию их читательских интересов. Этому должна и помогать та атмосфера, в которой дети чувствуют себя хозяевами и творцами, то есть они не будут бояться высказывать своё мнение по поводу чтения товарища, дать совет.

Чтобы воспитать у детей любовь к книге, надо, прежде всего, научить их читать правильно, сознательно, выразительно. Чтение требует активного умственного труда. Одна из причин падения интереса к чтению в десятилетнем возрасте, по мнению психологов,— установка на отказ от усилий. Читать скучно тому, у кого нет соответствующих мотивов, сильных побуждений, нет интересов. Ставка исключительно на занимательность, увлекательность, игру, к которой часто прибегают учителя в пропаганде книги младшим школьникам (викторины, состязания, КВН и др.), не всегда состоятельна. Увлечь и заинтересовать сиюминутно 8-10 летнего школьника чем-либо необычным легко, но трудно сохранить и поддержать этот интерес, трансформировать его в читательский [4, с.78-82].

Таким образом, внеклассная работа по литературному чтению в начальной школе имеет огромное развивающее и обучающее, воспитательное значение. Главными задачами внеклассной работы по литературному чтению являются: развитие у младших школьников интереса к чтению, формированию и развитию читательских интересов, товарищества, дружбы, любви к Родине, к русскому языку, формирование эстетических норм, моральных ценностей, расширение и углубление литературных знаний, полученных на уроках чтения.

Внеклассная работа по чтению в начальной школе приобретает все большее значение. Это и важная образовательная проблема, поскольку уроки чтения не могут охватить всего объема знаний, необходимых младшему школьнику, и надежный путь применения знаний в жизни, и в известной мере решение вопроса организации досуга детей, и путь к развитию их индивидуальных склонностей и способностей, и одна из возможностей будущего профессионального самоопределения школьников.

Необходимость внеклассной работы диктуется не только желанием узнать нечто новое. Задачи внеклассной работы намного шире. Она должна способствовать развитию самостоятельности учащихся, творческой инициативы, более прочному и созидательному усвоению изученного на уроке материала, совершенствовать уровень языкового развития учащихся.

Внеклассные занятия с младшими школьниками важны и для осуществления преемственности между начальными и старшими классами.

Список литературы

1. Андреев, В.И. Внеклассная работа по литературе в начальной школе. – М., 1999. – С. 314-315.
2. Боброва, Т.Н. Внеклассная работа как условие развития интереса к литературе. // Формирование познавательных и нравственных мотивов деятельности школьников. — Вологда, 1984. — С. 54-59.
3. Конавалова, В.П. Внеклассная работа по литературному чтению. – М., 1984, С. 69.
4. Копылова, Н.А. После уроков. Организация внеклассной работы с учащимися по литературе. – М. – 1989. – С. 78-82.

5. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. – М., 1983. – С. 214-267.
6. Лихачев, Б.Т. Педагогика. – М.: Прометей. – 1996. – С. 158.
7. Мельников, Н.А. Внеклассная работа по литературе в начальной школе: Метод. пособие для студентов по специальности «Русский язык и литература». – Гродно. – 1989. – 112 с.
8. Панчешникова, Л.М. Методическое пособие для вузов. – М.: Просвещение, 1976. – 187 с.
9. Пидкасистый, П.И. Педагогика. – М., 1995, 637 с.
10. Пушкарева, М.Д. Внеклассная работа по литературе в школе. – М.: Издательство «Академия». – 1955. – С. 48-54.
11. Славгородский, П.Ф. Внеклассная работа по литературе (Из опыта работы учителей Ростовской области). – М., 1964, с. 63.
12. Словарь русского языка С.И. Ожегова М: Локид-Пресс, 2007 г. С. 912 .
13. Тумина, Л.Е. Кружок сочини сказку, М., 1995, с. 313-325.
14. Чубарьян, О.С. Книга и чтение в жизни небольших городов. – М., 1973, с. 231-236.
15. Щуркова, Н.Е. За гранью урока. – М., 2004, с. 27.
16. Ежемесячный журнал для школьников «Костер» режим доступа: <http://www.kostyor.ru/victorina.html>

Воронцова А.В.
Костромской государственной университет

ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Категория «ценность» - центральное понятие аксиологического подхода в педагогике. При широком использовании этого термина в исследованиях различного уровня на сегодняшний день его содержание остается довольно неопределенным. Пространство педагогических ценностей нельзя объять путем перечисления значимых для педагогики или участников педагогической деятельности объектов. Поэтому большинство исследователей этой проблемы стремится классифицировать педагогические ценности, представив группы значимых объектов, объединенные общим критерием.

Так, А.В. Слостенин, И.Ф. Исаев предлагают различать педагогические ценности по уровню их существования. Используя это основание, они выделяют личностные, групповые и социальные педагогические ценности.

Социально-педагогические ценности отражают характер и содержание тех ценностей, которые функционируют в различных социальных системах, проявляясь в общественном сознании. Это совокупность идей, представлений, норм, правил, традиций, регламентирующих деятельность общества в сфере образования.

Групповые педагогические ценности представлены в виде идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих педагогическую деятельность в рамках определенных образовательных институтов. Совокупность таких ценностей имеет целостный характер, обладает относительной стабильностью и повторяемостью.

Личностно-педагогические ценности выступают как социально-психологические образования, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности учителя, составляющие в своей совокупности систему его ценностных ориентации.

Эту же совокупность ценностей авторы предлагают классифицировать по другому основанию (широко принятому в социальной психологии) – по степени их первичности: ценности самодостаточные, первичные или ценности-цели и ценности подчиненные, регламентированные первыми – ценности средства.

Ценности-цели выступают в качестве доминирующей аксиологической функции в системе других педагогических ценностей, поскольку в целях отражен основной смысл деятельности учителя. Самодостаточные ценности включают в себя творческий характер труда педагога, престижность, социальную значимость, ответственность перед государством, возможность самоутверждения, любовь и привязанность к детям.

В содержании ценностей-средств выделяются три взаимосвязанные подсистемы: педагогические действия (технологии обучения и воспитания); коммуникативные действия (технологии общения); действия, отражающие субъектную сущность педагога.

Ценности-средства также подразделяются на такие группы, как ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания [6].

В этих классификациях инструментальных ценностей отражается содержательный критерий (что становится объектом оценивания?), который очень распространен как в философских, так и в психолого-педагогических исследованиях.

На примере этой классификации видно, насколько сложно привести в логичную структуру всем известную, казалось бы, систему значимых объектов педагогической деятельности. Например, среди самодостаточных ценностей названы любовь и привязанность к детям, которые вновь фигурируют в группе ценностей отношения в составе ценностей-средств. Эта же ценность любви и привязанности к детям может быть включена как в социально-педагогические, так и в групповые и личностно-педагогические ценности. Это ставит под сомнение классификационный критерий, основным требованием к которому является разделение всех объектов на различные группы, при котором ни один из них не может одновременно фигурировать в двух или более группах одновременно.

Б.С. Гершунский, говоря об аксиологических основах образования, рассматривает сам этот феномен как ценность с трех точек зрения: образование как ценность государственная; образование как ценность общественная; образование как ценность личностная. В работе Б.С. Гершунского категория «ценность образования» во многом синонимизируется с понятием цели образования или с той совокупностью результатов обучения и воспитания, которые важно получить государству, обществу и отдельному человеку. Автор подчеркивает, что необходимо искать в педагогической практике индуктивные пути реализации ценности образования, от есть двигаться от ценностных предпочтений личности, лоббировать общественные образовательные интересы в государственных структурах и, в итоге, подчинять этим двум уровням ценностей государственную стратегию в этой сфере [2, 29-40].

Иногда под педагогическими ценностями подразумевается тот объем знаний, умений, компетенций, убеждений, идеалов, который должен быть освоен ребенком и представлять собой результат обучения и воспитания. Основной сущностью этого подхода является постулирование в качестве педагогических ценностей образовательного идеала, который, в свою очередь, формируется на основе общественных ценностных приоритетов.

Эта позиция обосновывается, например, в работах Н.Д. Никандрова, в которых утверждается, что цели образования, с одной стороны, находятся в зависимости от ценностей, принятых в обществе, а, с другой стороны, они

представляют собой вторичный или даже третичный срез по отношению к ценностям [5].

Характеризуя содержание ценностей с этой точки зрения, педагоги-исследователи стремятся либо максимально конкретно определить их содержание путем перечисления значимых объектов, либо прибегают к классификации, определяя группы ценностей и схематично характеризуя их наполнение. Так, например, Б.Т. Лихачев выделяет следующие группы ценностей, которые являются приоритетами воспитания и носят, по мнению автора, общечеловеческий характер: духовно - религиозные и духовно-атеистические; способствующие развитию всех сущностных сил и дарований индивидуальности; помогающие обретению внутренней нравственной свободы, сознанию долга и ответственности; формирующие нравственный индивидуализм и коллективизм на духовном фундаменте совести, любви, надежды, чести, достоинства, интеллигентности; развивающие способности к производительному интеллектуальному и производительному труду; содействующие нравственному, эстетическому и экономическому восприятию и осознанию мира [4].

В. А. Караковский предлагает предельно конкретный набор ценностей - человек («абсолютная ценность»), семья, труд, знания, культура, отечество, земля, мир [3].

В рамках этой же идеи понимания педагогических ценностей как идеальных результатов образования предлагается их деление группы в соответствии с видами воспитания. Приведем в пример классификацию, построенную по этому критерию:

- нравственные ценности - духовное наследие, утверждающее на земле возвышенные идеалы добра и справедливости;

- научно-познавательные ценности - все то, что связано с познанием истины, формированием правильных оценочных представлений об окружающем мире, другом человеке, самом себе;

- художественно-эстетические ценности - группа ценностей, связанных не только с образным восприятием окружающего, но и развитием у человека потребности жить по законам красоты;

- ценности физической культуры и гигиены - все то, что предусматривает физическое совершенство человека и его здоровье, умение поддерживать и сохранять в здоровом теле здоровый дух и т.д.

Признавая, что вышеназванные ценности, понимаемые как ценностный результат образовательного процесса, безусловно, являются педагогическими, хотим отметить, что многие ценностные характеристики целостной педагогической деятельности остаются за рамками этих групп. Например, ценности, характеризующие образ педагога, ценности, регламентирующие взаимодействие взрослого и ребенка в процессе педагогической деятельности и др.

Б.С. Гершунский считает высшей ценностью образования и его иерархически высшей целью - формирование менталитета личности и социума. Менталитет здесь понимается как квинтэссенция культуры. В нем воплощаются глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения человека, он предопределяет конкретные поступки людей, их отношение к различным сторонам жизни общества [2, 65].

Б.Т. Лихачев понимает ценности как качества, свойства, стремления личности, которые имеют богатый внутренний потенциал и способны при определенных социальных условиях сделать человека счастливым и полезным для общества. Эта позиция, наверное, близка идеям ценностей как основы целей образования. Качества, свойства, стремления личности одновременно выступают

и ориентиром воспитания и его средством, если они развиты во взрослом человеке – педагоге.

Необходимо, на наш взгляд, отметить, что предлагаемые классификации сразу наполняются актуальными современными ценностями. Часто само существование группы в определенной классификации обуславливается, тем, что те или иные ценности приняты или декларируются в сегодняшней педагогической практике. При этом ее существование в исторической ретроспективе безусловно необходимо (она может быть или не быть применительно к конкретной системе педагогических взглядов).

Идея зависимости педагогического процесса от общественных ценностных приоритетов прослеживается в типологии воспитания Б. Битинаса. Автор делает ценности критерием типологизации, оценивая с аксиологической точки зрения и содержание, и технологические характеристики образовательной деятельности:

- воспитание, основанное на трансцендентных ценностях. Духовное воспитание нацелено на приближение воспитанника к абсолютной ценности – высшему существу. Содержание воспитания включает такие ценности, как душа, бессмертие, посмертное счастье, вера, любовь, надежда, вина, покаяние, искупление и др. Земные ценности при этом не отрицаются, но рассматриваются как преходящие, не способные привести к истинному счастью.

- воспитание, основанное на социоцентрических ценностях. В качестве высшей ценности выступает человечество в целом, а воспитание нацелено на формирование позитивного отношения воспитанников к большим и малым группам, объединяемым признаками пола, расы, национальности, социального положения и др., к каждому отдельному человеку, к человеческой деятельности и ее продуктам, то есть к культуре в широком смысле этого слова. Базовые ценности – свобода, равенство, братство, труд, мир, творчество, гуманность, солидарность, согласие и др. Основное противоречие содержится между эгоизмом и альтруизмом;

- воспитание, основанное на антропоцентрических ценностях. Такое воспитание нацелено на возвышение индивидуальности в структуре человеческих ценностей, утверждается, что сообщество индивидов, в котором каждый член развивается на самопроявлении и развитии собственных сущностных сил, является залогом всеобщего блага. Базовые ценности воспитания – самореализация, автономность, удовольствие, польза, искренность, индивидуальность. Ведущий императив воспитания – научись заботиться сам о себе так, чтобы не обременять жизнь других [1].

Таким образом, можно выявить несколько уровней рассмотрения педагогических ценностей:

- образование как ценность для личности, общества, государства;
- ценности как основа целей образования (образовательного идеала);
- ценности как «фильтр» для отбора содержания образования;
- ценности как регулятор внутренней системы взаимодействия в педагогическом процессе.

Представленные позиции в изучении педагогических ценностей свидетельствуют о большом разнообразии мнений по этому вопросу. Основной источник такой разноплановости взглядов заключается, на наш взгляд, в сущности самого феномена ценности, которая не является неотъемлемым свойством объекта оценивания, а результатом сложившегося в определенных социальных, исторических и культурных рамках отношения к нему. А объектом этого отношения может быть любой компонент педагогической деятельности или системы (исходя из методологических взглядов автора). То есть, для того, чтобы говорить о системе педагогических ценностей, необходимо с аксиологических

позиций характеризовать многоплановый феномен, анализируя каждую из его составляющих.

Мы хотим предложить такую структуру классификации ценностей, которая не будет неразрывно связана с современной гуманистической идеологией педагогики, а сознательно откажется от собственного оценочного взгляда, будет разработана и использована для непредвзятого анализа ценностных представлений, сформировавшихся на различных этапах развития педагогической теории.

В основу предложенной схемы мы положили структуру педагогической деятельности, которая включает в себя субъект, объект, цель, средства, алгоритм (действия), результат (идеально, если он приближен к цели). Каждый компонент может стать объектом ценностного отношения и породить в итоге – особую группу ценностей. Охарактеризовав педагогическую деятельность в любом историко-социальном контексте с точки зрения этих групп, мы получим целостный аксиологический «слепок» педагогических ценностей определенного общества на конкретно историческом этапе своего развития.

Список литературы

1. Битинас Б. Структура процесса воспитания: Методологический аспект. Каунас, 1984. 190 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений/ М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.
3. Караковский В.А. Стать человеком (общечеловеческие ценности – основа учебно-воспитательного процесса). М., 1993. 79с.
4. Лихачев Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей : (Теорет.-ист. анализ воспитат. ценностей в России в XIX и XX вв.). Самара: СИУ, 1997. 80 с.
5. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. 1998. №3. с. 3-10.
6. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 576 с.
7. Прогностическая концепция целей и содержания образования / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М., 1994. 131 с.

Замерова И.С.
МБОУ ДОД «ДДТ», г. Ижевск

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГАРМОНИЧНОЙ ЛИЧНОСТИ

Декоративно-прикладное искусство является одним из факторов гармоничного развития личности. Посредством общения с искусством происходит обогащение души ребенка, прививается любовь к своему краю. Оно не только оказывает благотворное влияние на личность ребёнка, раскрывает его творческий потенциал, развивает его интеллект, но и рассказывает об истории народа и его традициях.

Познавая красоту декоративно-прикладного творчества, ребенок испытывает положительные эмоции, на основе которых возникают более глубокие чувства: радости, восхищения, восторга. Создаются условия для развития образных представлений, мышления, воображения. Все это вызывает у

обучающихся стремление передать воспринятую красоту, запечатлеть те предметы декоративно-прикладного искусства, которые им понравились, у них пробуждается и развивается созидательная активность, формируются эстетические чувства и художественный вкус, эстетическая оценка к предметам декоративно-прикладного искусства. У обучающихся формируются разнообразные художественные и интеллектуальные способности.

В «Доме детского творчества» Октябрьского района г. Ижевска большое внимание уделяется приобщению детей к декоративно-прикладному творчеству. Мы живем в таких условиях, где нет возможности увидеть непосредственный технологический процесс изготовления художественной посуды, предметов быта и игрушек. А у воспитанников нет возможности соприкоснуться с декоративно-прикладным искусством – подержать в руках изделия с городецкой росписью, дымковскую игрушку, предметы с гжельской росписью и т.д.. Поэтому педагоги объединения ИЗО и ДПИ ставят перед собой цель подарить детям радость творчества, познакомить с историей народного творчества, показать приемы лепки и работы с кистью, ознакомить с образной стилизацией растительного и геометрического орнамента. Современная педагогическая деятельность предъявляет новые требования к воспитанию: не подавляя авторитарно ребенка, его волю, а воспитывать самостоятельную личность, учитывая и разумно направлять потребность и интересы ребенка, понимать его внутренний мир.

В работе педагоги дополнительного образования используют различные методы и приемы: наглядности, словесный, практический, эвристический, частично-поисковый, проблемно-мотивационный, метод «подмастерья», сотворчество и т.д.

Занятия по декоративно-прикладному творчеству развивают у обучающихся наблюдательность, образное и пространственное мышление, способствует формированию эстетического восприятия, развивают навыки рисования, лепки, шитья. Поскольку большинство видов декоративно-прикладного творчества предполагает кропотливый труд способствует развитию мелкой моторики и когнитивных способностей детей.

Благодаря декоративно-прикладному творчеству, у обучающихся улучшается память и мыслительная деятельность, развивается усидчивость, тренируется внимание. В результате занятия способствуют общему повышению успеваемости в школе и достижению успеха во взрослой жизни.

Осваивая декоративно-прикладное творчество, дети в первую очередь учатся самовыражению. Они ведут диалог с миром, рассказывая в творчестве о своих впечатлениях и переживаниях. В развитии личности это играет огромную роль, обучая человека правильному общению с окружающим миром.

Организация педагогического процесса в Доме детского творчества ориентировано на то, чтобы развитие обучающихся было действительно гармоничным. Формы проведения занятий выбираются самые разные: путешествия по старинным русским городам, знаменитым на весь мир своими художественными промыслами, экскурсии в сказку, превращение в мастеров-художников. Педагоги используют различную технику рисования: граттаж, монотипия, энкаустика, пальчиковое рисование, тампонирование, кляксография, печать-клише.

На занятиях решаются различные познавательные, обучающие и творческие задачи. Знакомя детей с изделиями народных промыслов, стараясь приобщать детей к родной культуре, помочь им войти в мир прекрасного, учить видеть и чувствовать неповторимые сочетания красок природы, пробуждать потребность любить и радоваться жизни. Кроме того, они стараются научить детей видеть эстетические свойства предметов, разнообразие и красоту формы,

сочетание цветов и оттенков, чтобы вглядываясь, присматриваясь и размышляя, дети учились понимать, чувствовать и любить окружающий мир.

Творческие способности детей при применении декоративно-прикладного искусства развиваются в разных направлениях: в предварительном создании эскизов на бумаге; в продумывании элементов узора; в расположении их на объемах; в создании предметов декоративного характера; умения найти способ изображения и оформления предмета; в перенесении задуманного декоративного узора на изделие. В целях эмоционального воспитания рассматривание предметов занятия сопровождаются художественным словом, образными словами, которые используют народные мастера, звучанием народной музыки, песен. Краткие образные характеристики помогают детям запомнить того или иного персонажа, формируют доброжелательное отношение к нему.

На занятиях по декоративно-прикладному творчеству у обучающихся пробуждается вера в свои творческие способности, в неповторимость своей индивидуальности, вера в то, что он пришел в этот мир творить добро и красоту, приносить людям радость. Разная организация занятий, использование наглядного материала, художественного слова, музыки – все это помогает педагогу создать условия для вхождения детей в необычный мир искусства, приобщения к художественной культуре.

Народное творчество – источник чистый и вечный. Он благотворно влияет на обучающихся, развивает их творчество, вооружает знаниями, «несет детям красоту». В каждой местности есть свои особенности, своя неповторимая красота природы, свои художественные промыслы. Ознакомление детей с богатством родного края поможет воспитать чувство красоты и любви к народным художественным ремеслам, родной природе и родному краю.

Кабанова А.Н.
МБОУ ДОД «ДДТ», г.Ижевск

ВИРТУАЛЬНЫЙ ИНТЕРАКТИВНЫЙ МУЗЕЙ КАК СРЕДСТВО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Удмуртская Республика – один из многонациональных субъектов Российской Федерации, где мирно соседствуют и проживают представители более 100 национальностей.

Национальные культуры являются достоянием и гордостью не только самих народов, но и человечества в целом и представляют собой неисчерпаемый источник народной мудрости, эстетического и культурного разнообразия. Сегодня отчетливо осознается необходимость развития национального самосознания и культуры межэтнического взаимодействия подрастающего поколения, воспитания толерантности, в этом и заключается актуальность данного проекта.

Общественная жизнь такова, что ребенок, начиная с дошкольного возраста, попадает в различные культурные потоки. Поэтому для равноправного и полноправного существования в обществе учащиеся должны знать и уважать национальные и культурные особенности различных народов, проживающих рядом. В образовании необходим поликультурный подход, который позволит ребенку осознать свою этническую и национальную идентичность, а также сформировать основы этнической толерантности.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России говорится: «Базовые национальные ценности лежат в основе целостного пространства духовно-нравственного развития и воспитания

школьников, т.е. уклада школьной жизни, определяющего урочную, внеурочную и внешкольную деятельность обучающихся. Для организации такого пространства и его полноценного функционирования требуются согласованные усилия всех социальных субъектов – участников воспитательного процесса: семьи, общественных организаций, включая детско-юношеские движения и организации, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ, традиционных российских религиозных объединений.

В 2008 году «Дом детского творчества» получил статус городской опорной площадки Управления образования Администрации города Ижевска по нравственно-этическому воспитанию детей, подростков и молодежи в рамках программы «Каждый народ - золотой фонд России», содержание которой было ориентировано на Концепцию государственной национальной политики Удмуртской Республики. В рамках программы были реализованы достаточно крупные проекты, было поведено много фестивалей, конкурсов, мероприятий, мастер-классов и многое-многое другое.

За время реализации программы накопилось достаточно много: фотографий, сценариев, различных видео- и аудио-материалов и самое главное – в рамках программы проходило тесное сотрудничество с представителями национально-культурных общественных организаций. Поэтому, на наш взгляд, виртуальный музей является логическим заключительным этапом реализации программы и в тоже время её продолжением.

Цель проекта: приобщение широкой аудитории к изучению культурных ценностей народов, воспитание этнической толерантности подрастающего поколения на основе современных информационных технологий.

Из всего вышесказанного вытекают **задачи проекта:**

- расширение этнокультурного пространства;
- включение большего количества детей, подростков и молодежи в этнокультурный диалог;
- формирование у учащихся культуры межнационального общения;
- развитие и внедрение инновационных форм работы в образовательный и воспитательный процесс.

Под значимостью проекта можно понимать следующее:

1. Недостаточная информированность подрастающего поколения об этнических особенностях народов и национальностей, проживающих на территории города Ижевска и Удмуртской Республики.

2. Социальная адаптация детей, подростков и молодежи к жизни в условиях многонациональной среды.

3. Развитие информационных технологий как эффективный инструмент музейного направления.

4. Содействие формированию единого культурно-информационного пространства.

В настоящее время современное общество быстро развивается в направлении перехода к обществу информационному, в котором ключевую роль играют информационные ресурсы: Интернет, электронные образовательные учебники, пособия, дистанционные технологии. Использование информационных технологий и сети Интернет в образовательном учреждении предельно актуально и связано с организацией учебно-воспитательного процесса, что позволяет педагогу реализовать свои педагогические идеи, представить их вниманию коллег, сделать процесс обучения и воспитания занимательным и увлекательным. Развитие информационных технологий позволяет разрабатывать, создавать новые инновационные формы учебной, воспитательной и культурно-досуговой деятельности с обучающимися, их родителями, педагогами в рамках учреждений

образования детей, направленную на создание системы духовно-нравственного, национального воспитания детей, подростков и молодежи для освоения ими духовных и культурных ценностей, этнической толерантности, уважения к истории и культуре своего и других народов.

Виртуальный музей - это более современная и прогрессивная форма создания образовательного сайта. Само слово "музей" уже привлекает внимание определенной категории посетителей, которая по своему качественному составу отличается от посетителей форумов, блогов, чатов и др. Виртуальный музей-сайт является средством формирования и пополнения информационного банка о культурных событиях партнеров, выпуска пресс-релизов о совместной деятельности, анонсирования акций, мероприятий, способствующих развитию многостороннего межрегионального сотрудничества в области культуры и межнациональных отношений, осуществления подготовки и проведения совместных мероприятий и проектов в сфере реализации культурных потребностей и интересов народов (презентации книг, творческие встречи с писателями др.).

Виртуальный интерактивный музей «Каждый народ – золотой фонд России» (www.goldmuseum.ru) включает в себя информацию о самобытной культуре, обычаях, традициях народов по следующим разделам: историческая справка, обычаи и традиции, праздники, национальный костюм, фольклор, музыка, национальная кухня, контакты, национально-культурные общественные организации (информация, контакты, адреса), фотогалерея, календарь событий, артефакт дня, новостной блок.

Особенностью данного музея является его открытость. Открытость виртуального музея по определению означает его доступность любому пользователю из любой точки мира в любое время. Посетитель виртуального музея, будь то ребенок или взрослый, может познакомиться с самобытной культурой народов, проживающих в Удмуртской Республике, а также принять участие в играх, викторинах, видео-уроках, мастер-классах. Может сам быть не только простым посетителем, но и создателем, зарегистрировавшись и получив возможность пополнять музей новыми экспонатами, таким образом, формируя единое культурно-информационное пространство между участниками проекта.

Такая деятельность виртуального музея вписывается в рамки международного проекта электронных музеев «Музеи без границ». Виртуальный музей - это интеллигентная и творческая подача информации, новая реальность, которая выходит за рамки традиционного представления о музее с его постоянными экспозициями и временными выставками.

Надо отметить, что реального музея с такой широкой тематикой не существует. Виртуальный интерактивный музей «Каждый народ – золотой фонд России» - это сайт, оптимизированный для интерактивного показа экспонатов музея. Экспозиция виртуального музея постоянна лишь в своём развитии, время работы выставок может длиться годами и их количество связано только с новыми идеями и может быть ограничено лишь тематикой музея, которую при желании можно расширить или изменить. Экспонаты реального музея со временем приходят в негодность, а оцифрованные коллекции виртуального музея можно хранить бесконечно долго.

В настоящее время в сети Интернет с каждым годом появляется все больше виртуальных музеев различных тематик, информационную ценность которых трудно переоценить, поскольку посетить виртуальный музей значительно проще и быстрее, чем собраться посетить реальный музей. К тому же реальные музеи, как правило, отражают ограниченную традиционную тематику, а виртуальные отличаются разнообразием и необычностью своих экспозиций.

Виртуальный музей ориентирован в первую очередь на детей школьного возраста. Материалы можно использовать и в учебном процессе и в воспитательной работе как методический и лекционный материал в связи с включением в школьную программу курса «Основы религиозных культур и светской этики», для создания презентаций, написания докладов, способствует развитию информационных технологий. Помимо этого планируется проведение конкурсов, викторин, научно-практических конференций, он-лайн-встреч.

Мы надеемся, что использование виртуального музея в воспитании детей будет способствовать в дальнейшем:

- расширению этнокультурного пространства, включение большего количества детей, подростков и молодежи в этнокультурный диалог;
- формированию у учащихся культуры межнационального общения;
- сотрудничеству с национально-культурными организациями, образовательными учреждениями всех уровней города и республики, учреждениями культуры;
- научно-методическому сопровождению и поддержке проекта научными и музейными работниками; работе с научно-популярной, методической литературой.
- увеличению количества посетителей виртуального музея;
- развитию и внедрению инновационных форм работы в образовательный и воспитательный процесс; постоянному пополнению экспонатов музея и открытию новых залов.

Считаем, что музей в области межнациональных отношений будет способствовать взаимному обогащению и пониманию национальных культур, углублению и дальнейшему развитию связей между народами, проживающими на территории г.Ижевска.

Таким образом, объединение современных информационно-коммуникационных технологий в образовательной, творческой среде с глобальной сетью Интернет, позволяет организовать современное информационное пространство, создающее новые возможности в совершенствовании образовательного процесса, дает возможность обучающимся духовно и интеллектуально развиваться, повышает эффективность процесса поликультурного и толерантного воспитания детей.

Караваяева Г.В.

Глазовский государственный педагогический институт

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В современных условиях активизируется развитие педагогики в самых разных направлениях: гуманистическая, социальная, диагностическая, коррекционная, экспериментальная, коллективного творческого воспитания, педагогика сотрудничества.

Предметом гуманистической педагогики является воспитание Человека, гуманной свободной личности, способной жить и творить в будущем демократическом обществе. В теории гуманистической педагогики, где личность ребенка представляется как общечеловеческая ценность, одним из важных понятий является понятие "личностный подход".

Личностно-ориентированный подход в педагогике начального образования предполагает, прежде всего, создание условий для полноценного

проявления и развития личностных функций субъектов образовательного процесса. Личностный подход как направление деятельности классного руководителя – это базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с каждым ребенком в коллективе. Личностный подход предполагает помощь ребенку в осознании себя личностью, выявлении, раскрытии его возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно-значимых и общественно приемлемых способов самоопределения, самореализации и самоутверждения.

Личностный подход - это важнейший принцип в системе воспитательной работы классного руководителя, который предусматривает учет своеобразия индивидуальности личности ребенка. Именно этот подход определяет положение ребенка в воспитательном процессе, означает признание его активным субъектом этого процесса. Личностный подход, в отличие от индивидуального подхода, требует знания структуры личности и ее элементов, их связи, как между собой, так и целостной личностью. В связи с этим следует выделить идею личностного подхода, суть которой в том, что в школу приходят не просто ученики, а ученики-личности со своим миром чувств и переживаний. Это и следует в первую очередь учитывать классному руководителю в своей работе. Ему необходимо знать и использовать такие воспитательные приемы, в которых каждый ученик чувствует себя личностью, ощущает внимание педагога только к нему, он уважаем, никто не может его оскорбить. Каждый ученик защищен не только в своем классе, но и в школе, и даже в своей семье. Вместе с тем не только теория, но и современная школьная практика доказывают, что личностный подход реализуется при наличии гуманной системы воспитания.

Эффективность такой работы зависит от педагогического профессионализма и мастерства педагога-воспитателя, его умения изучать личность и помнить при этом о том, что она всегда индивидуальна, с неповторимым сочетанием умственных, физических и психологических особенностей, присущих только конкретному человеку и отличающих его от других людей. Учитывая их, классный руководитель определяет методы и формы воздействия на личность каждого ребенка. Все это требует от педагога не только педагогических знаний, но и знаний по психологии, физиологии, гуманистической технологии воспитания на диагностической основе.

Осуществляя личностно-ориентированный подход в работе с детьми, педагоги-воспитатели руководствуются **следующими принципами:**

- установление и развитие деловых и межличностных контактов на уровне "учитель - ученик - класс";
- уважение самооценки личности ученика;
- вовлечение ученика во все виды деятельности для выявления его способностей и качеств его характера;
- постоянное усложнение и повышение требовательности к ученику в ходе избранной деятельности;
- создание психологической почвы и стимулирование самообучения и самовоспитания, что является наиболее эффективным средством реализации программы обучения и воспитания.

Реализация личностного подхода в системе работы классного руководителя может включать несколько этапов:

1. Диагностирование личности каждого ребенка. Приступая к воспитательной работе, классный руководитель изучает научно-методические основы личностно-ориентированного воспитания, организует совместную коллективную деятельность. **2. Наблюдение и изучение учащихся в ходе разнообразной деятельности:** учебно-познавательной, трудовой, игровой,

спортивной, творческой. В современной практике выделяют группы детей с разным уровнем интеллектуального развития, детей с физическими недостатками, «трудных» детей и др. Каждая группа учащихся требует индивидуального подхода, а также своей системы методов педагогического воздействия.

Так, например, младшие школьники с высоким интеллектом отличаются от других учащихся ярко выраженными умственными способностями, устойчивостью внимания, развитостью воображения, широтой интересов. Эта группа детей требует от классного руководителя особого внимания и уважения к уникальности личности, учета особенностей психики. Таким детям требуется известная свобода действий в учебной и внеучебной работе, для них увеличивается доля свободного времени для развития способностей и для саморазвития. Педагог должен соотносить свои методы и приемы обучения и воспитания с более насыщенной и сложной деятельностью. Для развития одаренных детей создаются необходимые условия: атмосфера сотрудничества, творческая обстановка, разносторонняя познавательная и внеучебная деятельность.

В структуре личности школьника, отличающегося девиантным поведением, наблюдаются отрицательные качества, личностные недостатки, конфликтность в сфере общения, недоверчивость и даже враждебность к взрослым и сверстникам. Зная и учитывая специфику личностно-ориентированного подхода с педагогически запущенными детьми, опытные классные руководители применяют различные методы работы: педагогические ситуации успеха, доверия, сотворчества; переубеждение, переключение, поощрение и наказание, самоисправление, "реконструкция характера" и др.

3. На основе установленного уровня воспитанности учащегося **проектируется развитие ценностных ориентаций, личностных свойств и качеств ученика.** Проектирование развития личности основывается на сравнении наличного уровня воспитанности учащегося с его идеалом и осуществляется в процессе составления дифференцированных и индивидуальных программ воспитания и самовоспитания ребенка.

4. Дальнейшее изучение учащегося, проектирование его поведения и отношений в различных ситуациях. Для данного этапа характерно использование общих методов обучения и воспитания, вместе с тем широко применяются методы индивидуального педагогического воздействия: требование, перспектива, общественное мнение, поощрение и наказание, доверительная беседа.

5. Корректирование. Коррекция - это способ педагогического воздействия на личность, в ходе которого изменяется развитие личности, закрепляются позитивные или преодолеваются негативные качества. Наиболее эффективными методами и приемами корректирования являются наблюдение и переписка с воспитанниками, самонаблюдение, анализ и оценка, самооценка и переоценка, контроль и самоконтроль. Все эти методы и приемы используются в комплексе, уточняя, дополняя полученные данные и результаты индивидуальной работы с учащимися.

Таким образом, **личностно-ориентированный подход - важнейший принцип обучения и воспитания.** Его реализация предполагает частичное, временное изменение ближайших задач и содержания учебно-воспитательной работы, постоянное варьирование ее методов и форм с учетом общего и особенного в личности каждого ученика для обеспечения гармоничного, целостного ее развития. Эффективность работы классного руководителя зависит от знания научных основ, от конкретизации задач обучения и воспитания учеников в данном классе, от установления уровня воспитанности каждого

ребенка, от гибкости методики, компетентности, профессионализма и педагогического мастерства каждого педагога, который работает с учащимися конкретного класса.

Особенно большим воспитательным потенциалом располагает диалоговое взаимодействие педагогов и младших школьников. Оно обеспечивает равенство позиций партнеров, уважительное отношение друг к другу, принятие партнера таким, каков он есть, искренний обмен мнениями, открытость, искренность, отсутствие предвзятости.

Недопустимы во взаимоотношениях с детьми ситуации подавления, равнодушия друг к другу, формальные отношения. Главный путь перехода к другим, более плодотворным типам взаимодействия - включение в совместную коллективную творческую деятельность, создание условий для совместных переживаний, вклад каждого в общий результат, создание условий ответственной зависимости.

Таким образом, классному руководителю важно знать и соблюдать **принципы организации воспитательной деятельности** младших школьников в рамках лично ориентированной педагогики.

Принцип природосообразности. Недопустимо, бессмысленно, вредно пытаться переделывать ребёнка. Природа – это корни. Воспитание – это крона.

Деятельностный принцип. Воспитывает не педагог, не нравоучения, а организация жизни детей, её живые уроки, которые образуют личностный опыт каждого воспитанника. Чем богаче и разнообразнее деятельность младших школьников, тем легче осуществить им выбор дела по их интересам и способностям.

Принцип целостности в воспитании. Надо научиться понимать и принимать ребёнка как неразрывное единство биологического и психологического, социального и духовного, сознания и самосознания, рационального и иррационального.

Эгоцентрированный принцип. Индивидуальный подход, лично ориентированная педагогика означают отношение к ребёнку как к неповторимой, уникальной личности.

Возрастной принцип. Знание половозрастных особенностей детей.

В гуманной педагогике называются и другие, близкие по сути принципы организации педагогического процесса в начальной школе:

Продолжение жизни ребенка на уроке.

Принцип доставления радости.

Принцип свободы и ненасилия.

Опора на эмоциональный чувственный опыт школьников.

Позитивная Я-концепция.

Опора на жизненный опыт учащихся.

Исходя из этих принципов, функции классного руководителя определяются необходимостью создания наиболее благоприятных условий существования ребенка в общеобразовательном учреждении для его успешной жизнедеятельности, содействия разностороннему творческому развитию личности, духовному становлению, постижению смысла жизни. Классный руководитель, получая и обрабатывая информацию о своих воспитанниках, их психофизическом развитии, социальном окружении, семейных обстоятельствах, контролирует ход целостного воспитательного процесса, процесс становления личности каждого ребенка, его нравственных качеств; анализирует характер оказываемых на него воздействий; координирует учебную и внеучебную деятельность каждого воспитанника и всего классного коллектива, самоопределение, самовоспитание и саморазвитие обучающегося,

формирование классного коллектива, развитие творческих способностей воспитанников, взаимоотношения с другими участниками воспитательного процесса.

Ученики начальной школы находятся в постоянном контакте с классным руководителем, который ещё и является их учителем. Такое тесное сотрудничество обязывает классного руководителя строить процесс воспитания в целом очень чётко, грамотно, продуманно.

Работа классного руководителя - целенаправленная, системная, планируемая деятельность, строящаяся на основе программы воспитания всего образовательного учреждения, анализа предыдущей деятельности, позитивных и негативных тенденций общественной жизни, на основе личностно-ориентированного подхода с учетом актуальных задач, стоящих перед педагогическим коллективом школы, и ситуации в классном коллективе, межэтнических отношений. Педагог также принимает во внимание уровень воспитанности обучающихся, социальные и материальные условия их жизни, специфику семейных обстоятельств.

Деятельность классного руководителя в первую очередь направлена на **формирование мотивации к учению** каждого отдельного ребенка. Педагог изучает его возрастные и индивидуальные особенности для развития и стимулирования познавательных интересов; через разнообразные формы и методы индивидуальной работы создает благоприятные условия для развития гражданственности, мировоззренческой культуры, навыков созидательного труда, творческой индивидуальности, успешного вхождения ребенка в социум.

Одной из важнейших задач классного руководителя является **системная работа с коллективом класса**. Педагог гуманизирует отношения между детьми в коллективе, способствует формированию нравственных смыслов и духовных ориентиров, организует социально ценные отношения и переживания воспитанников в классном сообществе, творческую, личностно и общественно значимую деятельность, систему самоуправления; создает ситуацию защищенности, эмоционального комфорта, благоприятные психолого-педагогические условия для развития личности ребенка, способствует формированию навыков самовоспитания обучающихся. Его работа направлена на становление и проявление неповторимой индивидуальности, "лица" классного сообщества. В то же время классный руководитель заботится о позиции и месте класса в школьном коллективе, способствуя межвозрастному общению.

Для успешного решения вопросов обучения, воспитания и развития личности ребенка необходимо **активное взаимодействие всех участников образовательного процесса**, дифференциация, интеграция и координация педагогического труда в едином образовательном пространстве и социокультурной среде. В этой связи педагогическим советам общеобразовательных учреждений при определении функций классного руководителя необходимо в первую очередь четко обозначить его права, обязанности и ответственность, соотнося их с должностными обязанностями других участников образовательного процесса.

Одним из важнейших социальных институтов воспитания является **семья**. Работа классного руководителя с родителями направлена на сотрудничество с семьей в интересах ребенка, формирование общих подходов к воспитанию, совместное изучение личности ребенка, его психофизиологических особенностей, выработку близких по сути требований, организацию помощи в обучении, физическом и духовном развитии обучающегося. Классный руководитель привлекает родителей к участию в воспитательном процессе в общеобразовательном учреждении, что способствует созданию благоприятного

климата в семье, психологического и эмоционального комфорта ребенка в школе и за ее пределами. Он координирует усилия по образованию и самообразованию ребенка, изучая информацию о наклонностях воспитанников, материально-бытовых условиях, психологическом климате в семье, требования родителей к обучению и воспитанию в школе и дома, их видение перспектив развития ребенка. Классный руководитель также организует работу по повышению педагогической и психологической культуры родителей через проведение родительских собраний, совместную деятельность.

Формы работы классного руководителя определяются исходя из педагогической ситуации, сложившейся в школе и в данном классе, традиционного опыта воспитания. Количество форм бесконечно: беседы, дискуссии, игры, состязания, походы и экскурсии, конкурсы, общественно-полезный и творческий труд, художественно-эстетическая деятельность, ролевой тренинг и т.д. При этом важнейшей задачей остается актуализация содержания воспитательной деятельности, способствующей эмоциональному развитию обучающегося, его речи, интеллекта; формирование навыков критического отношения к информации, и в том числе аудиовизуальной.

Особое место в деятельности классного руководителя занимает **классный час** - форма организации процесса непосредственного общения педагога и воспитанников, в ходе которого могут подниматься и решаться важные моральные, нравственные и этические проблемы. Приведем примерную тематику классных часов в начальной школе в рамках рассматриваемой проблемы: «Классный коллектив- моя вторая семья», «Школьная дружба», «Совість – это наш внутренний судья», «Прекрасно там, где пребывает милосердие», «Давайте говорить друг другу комплименты», «Отчего бывает одиноко?», «Мудрые заповеди предков», «Чистый двор – здоровая планета», «Живи добрее, будешь всем милее», «Законы классного коллектива». Так, в 4 классе СОШ № 1 г.Глазова (классный руководитель- Вершинина Надежда Михайловна) действуют следующие законы:

1. **Закон добра.** Будь добр к ближнему и добро вернется к тебе.
2. **Закон заботы.** Прежде чем требовать внимания к себе, прояви его к окружающим людям. Помни об их интересах, нуждах, потребностях.
3. **Закон любви.** Любовь – одно из древнейших и наиболее уважаемых чувств. Не стесняйся ее.
4. **Закон милосердия.** Тебе сегодня хорошо, но рядом могут быть люди, у которых слезы на глазах. Не забывай о них!
5. **Закон уважения.** Хочешь, чтобы тебя уважали, уважай человеческое достоинство других.
6. **Закон смелости.** Вчера ты струсил, но сегодня ты у нас в коллективе. Мы с тобой! Будь смелее!
7. **Закон чести.** Вспоминай о своей физической силе только наедине с собой. Помни о своей духовной силе, долге, благородстве, достоинстве.
8. **Закон правды.** Запомни, правда нужна не только тебе, но и окружающим тебя людям. Будь правдив!
9. **Закон свободы.** Каждый человек хочет быть свободен. Отстаивая свою свободу, не забывай о свободе другого человека.
10. **Закон старости.** Помни: старость уважается у всех народов. Будь цивилизован!

Если бы и взрослые жили по этим законам! В названном коллективе оформлен «Уголок класса», где дети поздравляют друг друга и учителей с различными праздниками, пишут стихотворения, помещают в «Уголке» свои

рисунки. То есть дети свободно и творчески могут высказывать свои мысли и то, что они чувствуют. Именно в такой атмосфере может развиваться Личность!

Комлева Е.В.
Институт философии и политологии,
Технический университет, Дортмунд, Германия

ОТ ПРАВОСЛАВИЯ К ФЕНОМЕНУ ЯДЕРНОЙ ЭНЕРГИИ: ЗАИМСТВОВАНИЕ ФРАГМЕНТОВ МЕТОДОЛОГИИ АНТРОПОСОЦИАЛЬНОГО ТОЛКОВАНИЯ

Аннотация: В социокультурном пространстве выполнен поиск методологического аналога для рефлексии феномена ядерной энергии с позиций представлений о человеке и обществе. Полезным признано обращение к антропосоциальной компоненте Православия. Оконтурено представление о вселенском и цивилизационном родстве феноменов. Сформулированы основные вопросы применительно к их сопряжению, намечены варианты ответов. Приведены конкретные примеры, при анализе которых предлагаемый методологический перенос мог бы быть реализован.

Ключевые слова: *Православие, ядерная энергия, толкование, методология, подземное международное ядерное хранилище.*

ПРЕДИСЛОВИЕ

Нельзя сказать, что гуманитарные науки, философия, теология, литература и искусство XX-XXI веков оставили амбивалентный феномен ядерной энергии (основные понятия - http://narfu.ru/aan/archive/AaN_2012_5.pdf), как важную часть бытия, без внимания (см., например, три мои статьи по адресу <http://e-conf.nkras.ru/konferencii/econf/filos.html>). Тем более, в условиях глобализации и информатизации. Но этого внимания явно мало. И, пожалуй, недостает примеров, индивидуальных и коллективных, “высшей пробы” по таланту “исполнителей”. Нет достойной методологической базы и полноты смотрения.

Такая база может формироваться через фундаментальные аналоги, которые необходимо выбрать. Полезным обещает быть социокультурное соосмысление феноменов ядерной энергии и религии. Прежде всего - подход от постулатов и богословских достижений христианства и Православия. Обозначим лишь предпосылки и контуры такого подхода. Мы не будем затрагивать вопросы веры в Бога. Аналогично, в какой-то мере, учебным курсам “Основы православной культуры”. Это личное дело каждого. Мы не будем представляться сторонниками исключительно обрядово-потребительской, начетнической, ханжеской, напыщенно-демонстрационной, поверхностной религиозности, как признак деградации захлестнувшей Россию. Мы не будем призывать к молитвам (общаться с Богом – это еще надо уметь, что далеко не каждому дано). Справедливо сказано (Лук., 18, 8): “Но Сын Человеческий, придя, найдет ли веру на земле?”. Будем все же направляемы этим аналогом, но лишь глубинной спецификой методологии Православия и, в контексте сопряжения феноменов, основными вопросами “зачем?”, “почему?” и “как?”

Особое значение предлагаемый подход имеет для Сибири. Всему миру известно, что именно в Сибири расположены уникальные российские (и крупнейшие мировые) ядерные предприятия военно-промышленного комплекса: Сибирский химический комбинат (рядом с Томском) и Красноярский горно-химический комбинат. Именно этим комбинатам мир обязан тем, что не было

третьей мировой войны – ядерной. Эти комбинаты (да еще ПО “Маяк” на Урале) материально обеспечили ядерное сдерживание (свод международных норм и правил реальной непростой жизни). Сдерживание, пользу которого в тех конкретных исторических условиях теперь оспаривают лишь политиканствующие краснобаи, но не серьезные историки. В одном из первых документов, подписанных И. Сталиным в рамках развертывания Атомного проекта СССР, именно в Томске, на базе Томского политехнического института, было предписано готовить кадры для ядерной отрасли всей страны. Разве Краснокаменск, о котором прямо говорится в статье, это вне Сибири? Тобол, Иртыш, Обь, Енисей – все эти реки получили отпечаток ядерной индустрии. Не для изучения ли и этих последствий создано структурное подразделение РАН в Тобольске? Норильск и нефтегаз шельфа Карского моря (и восточнее) не могут работать без атомных ледоколов. Подземные ядерные взрывы производили в некоторых сибирских районах. Есть еще много подобных фактов. Это все история. А как дальше быть с наличием и дальнейшим развитием ядерной индустрии Сибири? Раньше никто никого об этом не спрашивал. Строили – и все. Так надо было. Теперь, в новых условиях и с учетом прожитого, возможно и нужно принимать решения (и при необходимости оформлять их юридически) иначе. И еще: давным-давно судьба показала Сибирь Ф. Достоевскому, без обращения к которому антропосоциальную ядерную тематику “не разрулить”. И об этом статья.

ВСЕЛЕНСКОЕ И ЦИВИЛИЗАЦИОННОЕ РОДСТВО

У ядерного и религиозного феноменов много общего в базисе и пограничных темах. Ядерной энергии (равно как космологическим и геологическим процессам) присущи элементы вечности по сравнению с жизнью человечества, а также прямой “вклад” в реальность его существования. Что в сфере социальных явлений имеет хоть как-то схожие параметры времени и значимость для осмысления генезиса человека и проявления людей как цивилизации? Конечно же, прежде всего, религия, а также ее мировоззренческая составляющая. Христианство и Православие ориентируют человека на вечность, рассматривают ключевые, земные, проблемы в таком ракурсе. Они дают нормы, иногда парадоксальные, земной (внешней и внутренней) жизни людей – добра и зла, чтобы иметь достойную перспективу будущего.

Человек принадлежит двум мирам - материальному и духовному. С одной стороны, мы - дети энергии и вещества звезд. Мы состоим из молекул, атомов и атомных ядер, то есть ядерная энергия не только вне, но и внутри нас. В прямом и переносном смысле. С другой, - “Бог - Отче наш”. Уже начало материального мира и биологической жизни, как известно, трактуют именно эти две концепции. Недавно найденный (величайшее научное открытие последних пятидесяти лет) бозон Хиггса самими физиками назван “частицей Бога”. От них же и “Троица” – название первого в мире испытания технологии ядерного оружия.

Страны христианской культуры первыми освоили ядерную энергию. Западные христианские философы и теологи первыми в ядерном мире обозначили проблемы нового уровня касательно сути и будущего, как христианства, так и человечества (включая исторические и правовые – особенно К. Ясперс) в целом [1,2]. Причем при поиске источников информации по антропосоциальной тематике обращает на себя внимание одна особенность. В этических, политологических, исторических, теологических, экологических и публикациях других жанров выделить доминирующую национальность авторов сложно. При многоплановом же философском осмыслении ядерного феномена, на наш взгляд, более представлены исследователи немецкоязычного генезиса, напрямую или косвенно связанные с немецкой культурой. Это собственно философы К. Ясперс, М. Хайдеггер, Г. Пихт, Э. Фромм, В. Хесле, К.-О. Апель, Г.

Ropohl, D. Henrich, а также физики-философы А. Эйнштейн, М. Борн, В. Гейзенберг, К.Ф. Вайцзеккер, Р. Оппенгеймер и другие. Хотя некоторые из них, в силу известных событий 1930 -1945 г.г., инициировали и исследовали тематику за пределами Германии. Дополнительно к общеизвестным достоинствам немецкой философии, ситуацию сформировали, видимо, также традиции ядерной физики (немецкие исследования в этой области в первой половине XX века являлись ориентиром для мировой науки) и трагический опыт нацизма в этой стране. Общеизвестно, что и другая близкая философская проблематика - философия техники - обязана своим появлением и развитием немецкой культуре. В некоторой степени, получается, что теперь слово за светскими и религиозными интеллектуалами стран восточно-христианской культуры.

ЗАЧЕМ НУЖНО?

Согласно христианству и Православию, мир устроен так, что есть рай и ад. Человечество должно выбирать между ними. С полным осознанием и того, и другого. Ядерная энергия деяниями людей может на Земле обеспечить либо одно, либо другое. Познание ядерной энергии (в антропосоциальном контексте) и ее использование имеют обнадеживающий смысл только в единстве с глубоким пониманием (как основы действий в ядерной сфере и их правовой регламентации) сути человека и общества.

Православие приводит к мысли, что наше нынешнее, так называемое нормальное, состояние глубоко ненормально по существу. Потенциал человека велик, но нельзя, чтобы человек "неочищенный" проявлял себя в полной силе. Богоподобная природа человека с огромным потенциалом глубоко повреждена. Как следствие, политическое и научно-техническое развитие человечества вопреки первоначальным благим намерениям привело к возможности краха земной цивилизации. В глобальном плане необходимо очеловечить человечество, победить внутреннее зло в человеке, чтобы не случались все новые и "совершенные" "Содомы" и "Гоморры". Причем апологеты Православия (например, профессор-богослов А. Осипов) доказывают это вполне светски, научно, логично, исторично, на фактах [3]. Добавим, что далеко не все ладно с чистотой души и у российских профессионалов и менеджеров ядерного дела. А также укажем на немалое количество прямых и тяжких нарушений ими морально-нравственных норм и государственного законодательства (см., например, дискуссии на сайте агентства *ПРОАтом*). А это - !?!

Хотя у Православия пока нет однозначного, на все случаи "ядерной" жизни мировоззренческого "рецепта", оно располагает общечеловеческим опытом, который формировался тысячи лет. Опыт этот и истина Откровения (если принять таковое за факт) позволяют черпать из них многое вновь и вновь. И это хороший базис при грядущем соосмыслении, совместно атеистами и верующими, ядерного феномена и человечества. Непродуктивно упорствовать и блокировать продвижение, сосредоточившись исключительно на анализе истинности и правомочности религии. Целесообразно методологически учиться у мировоззрения, которое "во веки веков". Поэтому в предстоящем сотрудничестве предпочтительны каноны и апологеты религии. Хотя без внимания не должны быть оставлены и доводы критиков религии, особенно когда они мотивируют всестороннее обсуждение вопросов методологии.

Мы не призываем критиковать религию или примитивно подстраиваться под ее каноны. Мы ищем для духовно-гуманитарной рефлексии ядерного феномена достойные интеллектуальные ракурсы и ресурсы, основания, позиции, концепции, принципы, подходы, нормы. И тут богатейший опыт религии как особого рода мировоззрения и устойчивого социального явления никак нельзя не использовать. При тщательности и корректности, обращение к этому феномену возможно без

ущерба для религиозных канонов и без нареканий со стороны светских философов, гуманистов в целом по роду занятий и гуманистов по духу. Потому что христианство, в изначальном смысле, если не считать его Откровением, – это тогда все равно некая чья-то гениальная “задумка”, пример пути, который может обеспечить позитивное изменение гибнущего мира через изменение человека.

Богословам в духовно-гуманитарном осмыслении феномена ядерной энергии и формировании приемлемого социоядерного будущего, думается, должна быть отведена важная роль. Особенно православным. База – оставшаяся, на фоне радикальных изменений (искажений первоначальной сути) других ветвей христианства, ориентация Православия на внутренний мир человека, на его духовное самосовершенствование. Лишь Православие еще имеет шанс не увлечься исключительно омирщением и социализацией, не отойти от первоначальной и главной задачи христианства – видеть глубинный корень всех бед и радостей, потерь и благ, земного и вечного, индивидуального и общечеловеческого бытия. В итоге – сохранить стремление к полноте очищения души, внутреннего мира человека, создать базу для норм земного бытия.

ПОЧЕМУ ВОЗМОЖНО?

Апологеты Православия “идут в народ” научно-технической сферы. Ныне Русская Православная Церковь активна не только в сфере традиционных печатных и электронных каналов информации, но и в Интернет.

Патриарх Московский и всея Руси Алексий II писал: “Без упования на Господа... невозможен подлинный успех в области ядерной энергии” [4]. Наука и религия методологически во многом не являются абсолютными антагонистами. В глобальной проблеме возможности познания мироздания (в познании микромира и мегамира особенно.) их взгляды сходятся – адекватно познать нельзя. Наука и религия не только не антагонистичны, но и морально-нравственно начинают сближаться.

Протоиерей Д. Кирьянов отмечает: “С момента возникновения во второй половине XX века междисциплинарной области исследований «наука и религия» сформировалось множество концептуальных подходов... соотношения науки и религии”. Рассматривалась даже “программа «критического реализма» как моста между наукой и религией”, а также - методологические параллели [5]. Достаточно известно к тому же, на большем уровне обобщения, что христианство, например, методологически взаимодействовало и взаимодействует с различными нехристианскими культурами.

Различные религии уже высказывались по поводу ядерного оружия [6]. Адекватная религиозная оценка “мирного атома”, видимо, впереди. Обращение к достижениям мыслителей религиозной философии, практическому опыту Церквей и религиозных средств массовой информации может дать многое. Русская Православная Церковь, например, считает, что “внедрение” незыблемых духовных ценностей в научно-техническое творчество далеко выходит за национально-государственные рамки, непосредственно относясь к поискам оснований для строительства общечеловеческой цивилизации в новом тысячелетии [7].

Всемирный Русский Народный Собор (ВРНС) провел в Сарове слушания “Ядерные вооружения и национальная безопасность России” и “Проблемы взаимодействия Русской Православной Церкви и ведущих научных центров России”. Митрополит (в то время) Кирилл на упомянутых слушаниях “Ядерные вооружения и ...” с предупреждением процитировал Библию: “Ибо, когда будут говорить: «мир и безопасность», тогда внезапно постигнет их пагуба” (1Фес, 5, 3). Эта мысль в первоисточнике дается в контексте темы Мессии, спасения человека, Суда Божьего, эсхатологических представлений, постоянного духовно-

нравственного бодрствования и работы для людей. Знаковым событием в процессе сближения подходов естественных наук и религии к познанию мира явилось присвоение в 2010г Патриарху Кириллу степени почетного доктора НИЯУ МИФИ, а в 2012г. - МГУ. Во время работы XVI ВРНС (2012г.) вновь неоднократно вспоминали мысль: “Православию есть что сказать миру”. В 2012г. в МИФИ (как и в Уральском горном университете) открыта кафедра теологии. Ее заведующим стал глава Отдела внешних церковных связей Московского патриархата митрополит Волоколамский Иларион (<http://www.proatom.ru/modules.php?name=News&file=article&sid=4066>).

На примере Сарова, его многогранного служения Отечеству, многими раскрывается суть органичного сближения Русской Православной Церкви и Минатома, предопределенного уникальным значением Церкви и ядерной сферы в контексте защиты, спасения России - в прошлом, настоящем и будущем. С другой стороны, “Физики без священников – современные папуасы”, - так резковато оценивает ситуацию относительно ядерного центра в Сарове православный журнал “Фома” [8].

Профессор-богослов А. Осипов в 1991-99 годы был сопредседателем резонансной ежегодной Международной Конференции “Наука. Философия. Религия” в Объединённом институте ядерных исследований. Он более двадцати лет успешно читал лекции и дискутировал в аудитории физиков-ядерщиков, напоминая об ответственности ученых, в 2011г. получил в Дубне почетную награду ОИЯИ за выдающиеся достижения в богословии и многолетнее сотрудничество с этим институтом. Он же при толковании догмата Святой Троицы как удачные аналогии неоднократно использует концепты «человек» и «атом» [3].

ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ СОПРЯЖЕНИЯ

Назовем лишь некоторые возможные ракурсы:

космизм/вселенность;

Троица;

единение с человеком;

всечеловечность (“и иудей, и эллин...”);

спасение человечества от человечества;

“дух творит себе форму”;

“по делам и мыслям нашим...”;

вера в свое дело, идейная твердость, святоотеческие традиции.

СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ: ПРАГМАТИКА “ТОЧЕК РОСТА”

В России есть два ядерно-религиозных центра - Саров и Сергиев Посад. Высказано предположение о третьем [9]. А четвертому (С-Петербургу) в этом качестве лучше бы и не бывать. Рассматривая в связи с ядерной энергией различные социальные институты, за рубежом предложили для гарантии надлежащего общественного внимания к долгой (миллионы лет) судьбе радиоактивных отходов создать “ядерное высшее пасторство” [10]. Думается, что в российском варианте в рамках многогранной концепции SAMPO нечто подобное могло бы быть связано, прежде всего, с системой приграничных сочетаний, с не исключительно общественной, но государственно-религиозной скрепой лежащей между ними территории, а в конечном итоге – страны в целом:

1) подземное международное ядерное хранилище в пределах Печенгской геологической структуры плюс Трифионов Печенгский мужской монастырь Мурманской и Мончегорской епархии;

2) аналогичный объект в Краснокаменске плюс молодое Краснокаменское благочиние Читинской и Краснокаменской епархии.

Причем многое применительно к этому варианту будет зависеть от профессионализма и морально-нравственных качеств российских геологов,

горняков и ядерщиков, от успешности светского юридического сопровождения и духовного окормления проекта со стороны РПЦ в партнерстве с другими религиозными институтами.

Главный вопрос атомной энергетики сегодня не технологический, а психологический, сказал, подводя итоги состоявшегося в рамках Петербургского экономического форума – 2012 “круглого стола” “Атомная энергетика: год после Фукусимы”, генеральный директор Росатома С. Кириенко (<http://www.proatom.ru/modules.php?name=News&file=article&sid=3854>). Атомная энергетика в России умрет без поддержки общественности, заявил журналистам первый заместитель гендиректора Росатома А. Локшин в кулуарах седьмого международного общественного форума-диалога "Атомная энергия, общество, безопасность - 2012" (http://www.ria.ru/atomtec_news/20120905/743554229.html). Говоря, скорее всего, о сиюминутных частностях, чиновники, не ведая того, что называется, “попали в яблочко”.

Осмысление ядерного феномена и укоренение в социуме ядерного техно в значимых для цивилизации, легитимных и безопасных масштабах, как и религии (по крайней мере – христианства), глобально должно иметь цель не погубить человека, а спасти его. Ядерный пример, экзаменованный в координатах канонів Православия и в контексте социоядерного антропного принципа и социокультурной парадигмы (http://narfu.ru/aan/archive/AaN_2012_5.pdf; <http://www.dialog21.ru/biblio/komleva.htm>), послужит формированию гуманистической, особенно касательно будущих поколений, социоядерной ментальности, индивидуальной и государственной. Созданию цивилизованных мировоззренческих и социально-гуманитарных оснований, правовых норм мудрого развития других амбивалентных относительно всего человечества наук и технологий, число которых впредь будет лишь множиться. В совокупности это может способствовать консолидации народов и стран перед лицом глобальных вызовов, грозящих им уничтожением. Выработке механизма осознания всеобщей сопричастности и ответственности человечества за свою судьбу. А также - эволюции, а не инволюции духовно-культурной природы правовых систем [11].

Более ранняя попытка постановки темы обозначена в предыдущих моих публикациях:

<http://noc.chgaki.ru/?page=conf>;

<http://www.proatom.ru/modules.php?name=News&file=print&sid=118>;

Религия и феномен ядерной энергии: контуры социокультурного сопряжения. Специальный диплом за статью на конкурс научных работ “Ответственность религии и науки в современном мире”, ноябрь 2005 г., Библиейско-Богословский Институт святого апостола Андрея, Москва;

<http://helion-ltd.ru/komleva-sp-11-2008/>;

<http://helion-ltd.ru/philosophical-base/>,

<http://www.voskres.ru/economics/komleva.htm>;

<http://e-conf.nkras.ru/konferencii/econf/filos.html>;

<http://www.lawinrussia.ru/node/164207>;

<http://www.sciteclibrary.ru/rus/catalog/pages/10627.html> и др.).

Она соответствует тенденции общего усиления гуманизации и гуманитаризации естественнонаучной и технической сфер.

Благодарю за поддержку исследований и ценные комментарии профессора Brigitte Falkenburg.

Список литературы

1. Jaspers K. Die Atombombe und die Zukunft des Menschen: politisches Bewusstsein in unserer Zeit. Munchen, 1958, 506 s.

2. Garrison J. The Darkness of God: Theology after Hiroshima. London: SCM Press, 1982, 238 p.
3. Осипов А.И. Аудио-лекции. Режим доступа: (http://www.aosipov.ru/audio/audio_obshchii_spisok_lektsij.html).
4. Приветствие Патриарха Московского и всея Руси Алексия II участникам слушаний “Ядерные вооружения и национальная безопасность России” (<http://pravсарov.nne.ru/content/publication/461/552/486/518.html>).
5. Кирьянов Д.В. Наука и религия: многообразие методологических подходов // Труды Тобольской Духовной семинарии, выпуск 2. – Тобольск: Тобольская Духовная семинария, 2011. – С. 117-134.
6. Ethics and weapons of mass destruction: religious and secular perspectives / edited by S.H. Hashmi and S.P. Lee. - Cambridge, 2004. - 533 p.
7. Доклад Патриарха Алексия II на Юбилейном Архиерейском Соборе РПЦ, 2000г.
8. Физики без священников – современные папуасы. Беседа с сотрудниками Российского федерального ядерного центра, г. Саров // Фома. Православный журнал для сомневающих. Одобрен Издательским Советом Московского Патриархата. – 2003, №2(16) и Новый Мир. – 2004, №2.
9. Комлева Е.В. Антропосоциоядерный феномен // Век глобализации. – 2011, №2. – С. 140-149.
10. Weinberg A. Social Institutions and Nuclear Energy. In: Science 177 (1972), S. 27-34.
11. Пугина О.А., Агапов Д.С. Материальная и духовная природа правовых систем // Юридическая наука. – 2012, №1. – С. 18-23.

Люкин В.В.

Глазовский государственный педагогический институт

ВОСПИТАНИЕ В СОЦИАЛИЗАЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ

Социализационная функция воспитания сводится к интериоризации нравственных идеалов и ценностей в личные убеждения воспитанников. Нравственная норма определяет стандарт человеческого отношения к жизни, как высочайшей и неизменной ценности; к природе, как к своему родному дому; к другим людям, как к братьям и сестрам; труду как, основе существования и источнику (средству) получения всех человеческих благ. Нравственные нормы являются продуктом человеческой истории. Они обобщают её драматический опыт и запечатлены в большинстве религиозных учений, народных традициях, лучших памятниках культуры, произведениях литературы и искусства.

Главной задачей воспитания является трансформация нравственных идеалов и форм в личные убеждения воспитанников. В этом случае нравственное требование становится нормой личного поведения. Отклонение от неё у хорошо воспитанных людей (субъектов) всегда вызывает чувство вины, стыда и нежелание повторить поведенческую ошибку.

В советское время велась острая дискуссия о психологических каналах интериоризации нравственных ценностей в личные убеждения и нормы социального поведения. Сторонники рационалистического подхода призывали воспитателей и практиков ориентироваться на интеллект и знания. (Б.Т. Лихачев) Считалось, что знание нравственного правила является необходимым и достаточным условием её выполнения (исполнения). В.А. Сухомлинский первым понял односторонность и недостаточность такого подхода. Он сформулировал свое

представление о правильном воспитании, которое основывалось (базировалось) на убеждении, что нравственная норма (требование) становится правилом личного поведения лишь тогда, когда она проникает и охватывает душу воспитанника и образует её сущностную основу. В.А. Сухомлинским создана оригинальная система воспитания, которая была ориентирована на пробуждение, развитие и закрепление в воспитанниках способности сострадать, сочувствовать и приходить на помощь к тем, кто в ней нуждается. Такое поведение являлось нормой для воспитанников В.А. Сухомлинского. Его идеи и принципы гуманистического воспитания приобретают особую актуальность в наше время. Общественно значимой задачей является устранение перекосов в шкале нравственных норм и ценностей: добро должно считаться добром, а зло — должно оцениваться как зло, а не наоборот.

В рамках гуманистического подхода возникает научно значимая задача о психологических механизмах воспитания, благодаря которым нравственное правило становится интериоризированным личным убеждением и нормой повседневного поведения. Психологи говорят о четырех таких механизмах: а) подражании; б) идентификации; в) переживаниях индивида, г) жизненных событиях.

Подражание — это механизм, благодаря которому заимствуется и используется индивидуальном поведении наблюдаемое социальное поведение авторитетных, значимых для субъекта людей. Специалисты отмечают, что до восьмидесяти процентов репертуар и стиль индивидуального социального поведения людей обуславливается механизмом подражания (А. Бандура 1970). Особенно значимое действие этого механизма в раннем детстве, в подростковые и юношеские годы. С точки зрения идеальной нравственной нормы весьма проблемным становится вопрос о моделях подражания. В наше время достаточно часто лжегерои воспринимаются как образец для подражания. Подлинные же герои при этом не вызывают подражательного интереса у детей и молодежи.

Идентификация — это средство и механизм внутреннего отождествления и соотнесения собственных чувств, желаний, верований, жизненных сценариев и т. п. с конкретными живыми людьми, литературными, кино- и интернет-героями, жизнь и дела которых представляются идеальными, вызывая восторг и желание не только внешне, но и внутренне воспроизводить и развивать их в себе. Научно и социально значимым является вопрос о том, с кем реально идентифицируют себя в условиях перекоса нравственных ценностей и жизненных ориентиров современные дети и молодежь в целом?

Переживания - это психологический механизм и средство формирования и пересмотра ориентиров в шкале жизненных ценностей (С.Л. Рубинштейн, 1946; В.Ф. Васильев 1984). Н.А. Логинова (1978) называет четыре психологически значимых источника переживаний, связывая их: а) с событиями жизни; б) с событиями биографии; в) событиями поступка, г) событиями — впечатлениями. Каждый из них способен изменять векторы (направления) и сценарии в человеческих жизнях. **События жизни** складываются из объективно неблагоприятных обстоятельств, обуславливаемых социально-экономическими кризисами, войнами, смертью близких людей, потерей работы, разводами и т. п. Они побуждают людей к кардинальному пересмотру жизненных установок, сложившихся стереотипов поведения и планов на будущее. **События биографии** формируются под влиянием часто случайных обстоятельств, которые в последующем способны оказывать воздействие на характер и качество жизни, изменяя её сложившийся ход, характер и даже направление. К таковым относятся: встречи с новыми людьми, переезды, большие денежные выигрыши и проигрыши. **События-поступки** образуются из спонтанных, часто необдуманных

действий. Одни из них социально одобряются, а другие — осуждаются. И те и другие оказывают свое влияние на характер восприятия и оценки субъекта поступка. **События — впечатления** - сильные потрясения, вызванные увиденным, которое вступает в противоречие со сложившимися убеждениями. Человек оказывается в состоянии когнитивного диссонанса. Для выхода из него индивиду необходимо сделать альтернативный выбор: либо сохранить прежнее убеждение, либо отказаться от него и сформировать новый ориентир, вызванный событием впечатлением.

Воспитательный опыт В.А. Сухомлинского в единстве со знанием психологических механизмов интериоризации нравственных механизмов в личные убеждения и превращения их в норму повседневного социального поведения каждого человека открывают оптимистическую перспективу создания новой воспитательной системы, которая отвечала бы традициям российского общества и запросам нового времени. Она будет способна воспитывать гражданина, патриота, творческого и свободного человека.

Пителина М.Ф., Бокова И.В.
Социально-экономический лицей № 45, г. Ижевск

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Главная миссия любой школы состоит в том, чтобы создать благоприятные условия для развития всех детей (одарённых, обычных, нуждающихся в коррекции с учётом их различий, склонностей, способностей). Цели и задачи современного образования продиктованы целями и задачами развития общества в условиях рыночной экономики и бизнеса:

- оказание помощи в создании благоприятных условий формирования и развития ключевых компетенций обучающихся: личностных, учебно-познавательных, общекультурных;
- создание психолого-педагогических условий, удовлетворяющих базовые потребности личности (ученик, учитель, родитель);
- оказание помощи в осуществлении индивидуально-деятельностного подхода в обучении и воспитании учащихся, который рассматривается как критерий успешности образовательного процесса и предполагает развитие индивидуальности каждого учащегося.

Уже несколько лет в лицее реализуется разработанная нами модель психологического сопровождения образовательного процесса «Системная воспитывающая деятельность - основа успешного образовательного процесса», согласно которой воспитание рассматривается как процесс содействия ребенку в становлении и проявлении его индивидуальности.

Основное внимание при реализации модели сопровождения уделяется психолого-педагогическому просвещению учителей как главных участников учебно-воспитательного процесса. Известно, что в школе существует множество проблем: плохая успеваемость учащихся, нарушение «Я-концепции», неадекватная самооценка, социальная дезадаптация, проблемы в межличностном общении. Педагог должен понимать, что эти проблемы влияют на учебную деятельность, так как уже давно известно, что учебная интеллектуальная деятельность - это продукт эмоциональный, личностный. Как показывает практика, учителям часто приходится отвлекаться от учебного процесса,

погружаясь в проблемы поведенческого характера учащихся. Часто учителя чувствуют себя беспомощными и бессильными в этой работе.

Нарушения поведения у подростка возникают обычно в связи с недовольством по поводу недостаточного внимания к ним. Если их капризы, требования не удовлетворяются, то нарушения поведения проявляются в виде реакций активного и пассивного протеста (грубость, непослушание, демонстративное поведение, позерство, театральность), что отрицательно влияет на успешность в учебе. Чем больше подростка контролируют и подавляют, тем больше он хочет избавиться от влияния взрослых. Подростки теряют веру в себя, в школу, добро и справедливость. Это является причинами социальной дезадаптации и неуспешности в учебной деятельности. Кроме того, следует обращать внимание и на такие возрастные особенности, как: импульсивность, скованность, нерешительность, тревожность, страхи, эмоциональная отгороженность.

Комплекс переживающих подростком проблем и затруднений необходимо знать, понимать и учитывать педагогам в процессе обучения. К сожалению, учителя не имеют психологической подготовки и поэтому совершают некоторые педагогические ошибки, которые мы стараемся предупредить в процессе оказания им психологической поддержки. Овладевая необходимыми психолого-педагогическими компетенциями, педагог повышает профессиональную эффективность в сотрудничестве с обучающимися и родителями. Сопровождение деятельности педагога носит методический, просветительский, системный характер, приоритет отдается интерактивным формам (мастер-классы, круглые столы, тренинги личностного роста, методические семинары, педсоветы и т.д.). Работа психологов с педагогами развивает способность к позитивному и плодотворному общению с обучающимися, учит воспринимать учебный процесс как полноценное человеческое общение, наполненное глубоким смыслом для всех участников образовательного процесса.

Основными психологическими аспектами взаимодействия учителя и обучающегося, ведущими к положительным результатам, являются:

- приоритет общечеловеческих ценностей (понимание, сострадание, любовь, вера и уважение к личности подростка каким бы он ни был, что позволяет учащимся поверить в самих себя), прощение;
- гуманное отношение к обучающимся;
- индивидуальный, личностный подход.

Главный подход к обучающемуся должен осуществляться с позиций: «Принять! Понять! Помочь!» А главной целью взаимодействия и воспитания является создание благоприятной среды, способствующей развитию позитивных личностных качеств обучающихся, коррекции их поведения и ценностных ориентаций, как условие достижения успеха в учебной деятельности, в самостоятельной жизни. Учитель стимулирует интерес ученика к школе, учебе, предмету, влияя тем самым на повышение качества образовательного процесса, формирование индивидуального стиля учения. Выбор способов решения профессиональных задач с выделением психологически обоснованного подбора средств педагогической деятельности, адаптированных и отраженных в индивидуальном опыте учителя, определяется позицией учителя, его педагогической и психологической культурой.

Главным в воспитании должен быть - переход от административно – наказательных (карательных) мер к примирительно – разъяснительной работе. Особенность взаимодействия в том, что учитель отходит от предмета и подходит к личности самого учащегося, к его индивидуальным особенностям. На практике

это осуществить сложно, но реально. Для этого теоретических знаний мало, необходимо осознание и понимание проблемы, проживание и опыт.

Специально для учителей лицея нами была разработана методика «Ваша позиция». Цель работы заключается в том, чтобы учителя ещё раз смогли осознать психологические особенности обучающихся, понять мотивы их поведения, понять их эмоционально-чувственный мир, осознать свои психологические аспекты работы с обучающимися. В результате работы по данной методике (через мастер-класс) был сформулирован следующий вывод: в работе с обучающимися необходимо учитывать психологические особенности личности обучающихся, понимать мотивы их поступков; уметь сопереживать, сочувствовать детям, быть для них другом, вместе с ним искать положительные ресурсы в самой личности, верить в личностный рост; помогать в социальной адаптации, быть личным примером, а не только контролировать процесс освоения знаний.

Следующей нетрадиционной формой работы явился «Дневник достижений обучающихся». С «Дневником достижений обучающихся» работают все участники образовательного процесса – сам ученик, классный руководитель, учителя-предметники, родители. Эта форма предполагает наблюдение, сотрудничество и соучастие всех участников учебно-воспитательного процесса. Самое ценное в работе с Дневником достижений то, что обучающийся отслеживает свои успехи, удачи, победы. Осознает свои сильные стороны личности, свои сильные черты характера, которые помогли ему достичь успеха в учебе, в общении. Опираясь на позитивный ресурс своей личности, обучающийся ставит новые цели и задачи в развитии, решает, как справиться с еще существующими проблемами. Главное на этом этапе - фиксация на позитивных результатах, которых достиг сам обучающийся с помощью взрослых (учителей и родителей).

Таким образом, работа всех участников образовательного процесса с дневником достижений обучающегося способствует становлению и проявлению индивидуальности ребенка, самопознанию, саморазвитию, а также ценностному отношению к себе, другим и окружающему миру, содействует формированию у него здоровой, активной социальной позиции, развивает навыки межличностного общения, личной ответственности.

Для осознания психологических аспектов работы с обучающимися, нами были разработаны диагностические методики: «Формы и приёмы взаимодействия учителя и учеников» (отдельно для обучающихся и отдельно для педагогов).

Проанализировав результативность разработанной нами модели деятельности, мы пришли к следующему выводу: учителю необходимо менять профессиональную позицию, их профессиональное поведение должно оказывать психотерапевтическое воздействие на развитие личности обучающегося, стимулировать его интеллектуальную учебную деятельность, способствовать его социальному и профессиональному самоопределению. Учителя осознали, что все проблемы, неудачи и неуспехи обучающихся кроются в несформированности «Я – концепции», в низкой самооценке, неуверенности в себе. Обучающиеся хотят признания и помощи, поддержки, они страдают от наказаний и контроля. Без умного, мудрого, понимающего, поддерживающего взрослого человека им не обойтись. Благодаря проделанной работе у педагогов лицея выросла психологическая компетентность во взаимоотношениях с обучающимися; они поняли, что главное не количество, и даже не качество проведенных мероприятий, а умение создать такие благоприятные условия, чтобы учащимся захотелось самим что-то делать, узнавать, учиться, реализовывать себя, свои

возможности и способности, становиться уверенными и активными, а значит успешными и нужными обществу личностями.

Румянцев Ю.В.
Костромской государственной университет

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ МНОГОДЕТНОЙ СЕМЬИ

По результатам последней переписи населения в России насчитывается около 142 млн. человек, это почти в два раза меньше чем в Советском Союзе. Наша страна все больше становится похожей на Запад и Европу: и по культуре, и по поведению, и в быту. Но существенное различие все же есть – у нас на порядок ниже уровень жизни, меньше доходы и очень много бедных. Именно эти факторы в основном и решают то, что российская семья переживает сейчас далеко не лучшие времена. Люди просто не решаются, при сложившихся обстоятельствах жизни, иметь много детей. Уверенности в завтрашнем дне нет, и, поэтому, неизвестно сможешь ли ты вырастить ребенка и «поставить на ноги», а тем более, если детей несколько. Норма сегодняшнего российского общества – семья с одним ребенком. А семья, имеющая троих детей, уже считается многодетной (в советское время многодетной являлась семья с пятью детьми). Конечно многие наши сограждане, возможно, хотели бы иметь троих, четверых, или даже пятерых детей, но на жизненном пути таких семей стоит столько преград и заслонов, которые государство не может решить, что это становится просто невозможным.

На сегодняшний день в России насчитывается только 1 миллион 74 тысячи многодетных семей. Количество многодетных семей по сравнению с 1997 годом сократилось на 54 процента, то есть в два раза. 80 процентов многодетных семей живут за чертой бедности. Это вдвое больше, чем общий показатель: 43 процента семей в России живут за чертой бедности. В многодетных семьях воспитывается 3,5 миллиона детей.

Проблема сокращения и сведения к минимуму числа многодетных семей в России сейчас заявляет о себе все с большей и большей остротой. Ее актуальность очевидна. Это обусловлено существованием у таких семей целого ряда проблем.

На современном этапе государство придает большое значение социальной работе с многодетными семьями. Об общественно-государственном внимании к данному направлению в социальной деятельности свидетельствует ряд федеральных законов и постановлений. Социальная работа с многодетной семьей осуществляется в центрах социальной помощи семье и детям, в комплексных центрах социального обслуживания населения. В то же время существующая практика социальной работы показывает, что в программах работы отдельных учреждений не выделены особенности использования форм и методов социальной работы с многодетными семьями.

Многодетные семьи являются наименее обеспеченными, с низким среднемесячным доходом на одного члена семьи, что ведет к увеличению издержек на питание, одежду и т.д. В связи с постоянным ростом цен отмечаются крайне ограниченные возможности удовлетворять потребности, дефицит в самых необходимых предметах: обуви, одежде, школьно-письменных принадлежностях. Редкая натуральная и материальная помощь проблемы не решает.

Семья в целом в настоящее время испытывает кризис, а ценностные нормы и правила, любовь, забота, сочувствие, ответственность возвращаются именно в

семье. Работа с многодетной семьей (так как чаще всего именно эти семьи являются проблемными) — приоритетное направление в деятельности специалиста по социальной работе.

Семья в современном российском обществе является важнейшим социальным институтом, поэтому существующие проблемы обуславливают необходимость оказания ей помощи со стороны общества. Социальная защита возможна посредством организуемой социальной работы, так как семья очень быстро и чутко реагирует на все позитивные и негативные изменения, происходящие в обществе, раскрывая гуманный и антигуманный смысл происходящих процессов, оценивая разрушающие и созидающие для семьи процессы.

Социальная работа с многодетными семьями требует создания филиалов Центров социальной помощи семье и детям для более эффективной работы с данной категорией населения и предупреждения семейного неблагополучия, дополнения в оказании социальных услуг.

Можно выделить несколько отличительных черт большой семьи, попадающей под современное определение «многодетной». Эта семья во многом нерациональна, в первую очередь – по мотивам многодетности, по ориентирам в воспитании детей. Она чаще всего небогата и очень зависима от одного источника доходов (как правило, отца). Основные проблемы многодетности связаны с материальными трудностями (нехваткой жилплощади, финансов), а также с дефицитом времени родителей. Опираясь преимущественно на родственные связи, от государства и общества многодетная семья получает минимум поддержки.

В настоящее время отмечается устойчивое снижение доли многодетных семей в населении России. И хотя в последние годы таких семей в Российской Федерации становится меньше, их проблемы обостряются. Нет четкой системы социальной поддержки многодетных семей.

Среди технологий, применяемых в работе с многодетной семьей, можно выделить социальную диагностику, адресную помощь, социальную профилактику, социальную реабилитацию, социальную помощь и защиту. Они ориентируют на целостный подход к человеку, учет его интересов, потребностей, ценностных ориентаций, на создание общественных условий, способствующих мобилизации потенциала внутренних сил личности для решения возникших проблем и трудностей.

В социальной работе с многодетной семьей применимы также групповые и индивидуальные формы работы. К групповым формам работы следует отнести групповое консультирование, лекции для родителей, тренинги, ролевые игры, обучающие семинары для родителей, патронаж, семейные практикумы, позволяющие членам семьи стать эмоционально и психологически ближе друг к другу. Индивидуальные формы работы – это индивидуальное консультирование (телефон доверия, консультативная переписка), индивидуальная беседа.

Специалист по социальной работе должен постоянно усваивать новые методы и приемы работы с многодетной семьей, понимать механизм их воздействия и ответственно подходить к их применению.

Многодетная семья нуждается в определенных видах поддержки со стороны органов социальной защиты. Понимая многогранность проблем данной семьи, социальная поддержка не может быть решена только с материальной, экономической помощью. Специалисты оказывают ее также в других видах: социально-информационную, социально-правовую, медико-социальную, психолого-педагогическую. Формы этой поддержки, как показывает анализ имеющегося опыта работы с такими семьями, также разнообразны. Ими

являются консультирование, непосредственное участие специалистов по социальной работе в жизнедеятельности семьи, семейный клуб. Работа специалистов по этим направлениям должна привести к наиболее положительному результату поддержки многодетной семьи.

Специалистами активно используются такие формы социальной работы как диагностика, планирование и внедрение, координация и мониторинг, которые при качественном и последовательном осуществлении ведут к благоприятному разрешению трудной жизненной ситуации семьи.

Следует подчеркнуть, что проблемы семьи в целом и многодетной семьи как ее структурной составляющей достаточно часто становятся предметом внимания российского правительства. Только в 1999 г. было принято 22 нормативных документа федерального уровня (федеральные законы, постановления Правительства РФ, постановления отдельных министерств), способствующих повышению социальной защищенности семей. Применительно к многодетным семьям следует упомянуть, прежде всего, федеральные законы "О государственной социальной помощи" и "О потребительской корзине в целом", а также постановление Правительства РФ "Об обеспечении отдыха, оздоровления и занятости детей" и распоряжение Правительства РФ "О плане мероприятий федеральных органов исполнительной власти по преодолению детской безнадзорности". Принимаются меры по созданию условий трудовой занятости несовершеннолетних, обеспечению социально незащищенных семей медицинским обслуживанием, профилактике девиантного поведения детей и подростков. Все эти действия правительства, безусловно, способствуют адаптации семей к современным социальным условиям российского общества. Однако опыт показывает, что необходимы конкретные меры по решению проблем такой слабозащищенной семейной группы, как многодетная семья.

Необходимо отметить, что в сфере социальной поддержки многодетной семьи, нам есть у кого учиться. Развитые страны Европы, Азии и Америки имеют большой опыт по работе с данной категорией. Эти технологии можно и нужно использовать в России. В то же время, учитывая специфику нашей страны, целесообразно применять те зарубежные достижения, которые наиболее адаптированы к российским условиям. Дифференцированный подход позволит значительно повысить эффективность иностранного опыта социальной поддержки многодетной семьи в России.

Таким образом, наряду с обеспечением социальной поддержки в форме пособий необходимо развертывание иных форм помощи многодетным семьям, находящимся в трудных социально-экономических условиях, направленных на расширение самозанятости, частичной или полной самообеспеченности.

На базе ОГУ «Костромской областной центр социальной помощи семье и детям» было проведено исследование с целью изучения положения многодетных семей, выявления их потребностей. Для этого была разработана специальная анкета с рядом вопросов, охватывающих различные стороны жизни многодетной семьи, ее потребностей, а также вопросы, помогающие понять, как многодетная семья живет в наше нелегкое время. Объектом исследования выступали родители многодетных семей.

Результаты исследования на базе ОГУ «Костромской областной центр социальной помощи семье и детям». В анкетировании принимало участие 20 человек - родителей из многодетных семей; из них большинство имеет троих детей (10 семей), 5 семей имеет четырёх детей, 3 семьи имеет пятерых детей, и две семьи - 6 детей. Во всех семьях дети несовершеннолетние. В ответе на вопрос о семейном положении семнадцать человек отметили, что состоят только в юридическом браке, один в гражданском браке, двое матерей воспитывают

детей одни, пять человек ответили, что они состоят одновременно в церковном и юридическом браках, что говорит об ориентировании семьи на духовные ценности и многодетности, как следствия, любви к детям, гуманности, отказа от искусственного прерывания беременности.

Во всех семьях был выявлен относительно высокий уровень образованности родителей:

- среднее общее образование выявлено у пяти респондентов;
- среднее специальное образование - у восьми респондентов;
- высшее образование имеют семь человек;

- неполное среднее образование не у кого не выявлено. Показательным является тот факт, что в 18 семьях из 20 опрошенных оба родителя принимают участие в воспитании детей, причем помощь супруга очень ощутима и значима, несмотря на плотный график работы или рабочие командировки. И только две женщины, отвечая на вопрос «По каким причинам Ваш супруг не принимает участия в воспитании детей?», ответили, что находятся в разводе.

В ответе на вопрос о трудоустройстве, на момент исследования большинство матерей не работали (10 человек), работали в бюджетной организации (5 чел.), по найму (5 чел.).

По результатам опроса взаимоотношения между членами семьи в основном хорошие, дружелюбные (14 чел.), не всегда спокойные (5 чел.) и один респондент отметил, что в семье постоянные скандалы. В основе семейных конфликтов лежат материальные проблемы, связанные с нехваткой денег, ограниченность жилой площади, природная вспыльчивость одного из супругов. Девять родителей из 20 выделили такую причину конфликтов в семье, как сложные взаимоотношения родителей и детей. Причем, наиболее острыми проблемами многодетных семей, согласно опросу, являются материальные трудности и ограниченности жилой площади. Согласно данным опроса, воспитанием детей во всех опрошенных семьях чаще занимается мать (18 чел.), родственники (1 чел.), дети предоставлены сами себе (1 чел.). На вопрос о том, как много времени проводят родители с детьми подавляющее большинство (19 чел.) ответили, что постоянно или периодически, исходя из возможностей. Одна респондентка ответила, что вообще с детьми не занимается, так как нет времени, они и так самостоятельные. Данная семья состоит из шести детей, которые воспитываются без отца и воспитанием занимаются старшие дети. В результате опроса выявлено, что большая часть родителей посещает школу только при возникновении проблем с учёбой (16 чел.). Трое родителей в школе почти не бывают, так как никаких проблем с учёбой у их детей нет. Один респондент отметил, что в школе почти не бывает, так как нет времени и не сложились отношения с учителями.

Среди методов педагогического воздействия, согласно данным анкетирования, родители отмечают поощрение и наказание в равной степени (17 семей), убеждение и требование - такой ответ дали 12 семей; преимущественно поощрение в воспитании детей отмечают 4 семьи. Наказание как самостоятельный или дополнительный метод воспитания никто из опрошенных многодетных родителей не выделил. Следует отметить, что почти каждая семья в воспитании детей применяет комплекс педагогических методов, а не один самостоятельный метод. В 13 семьях дети помогают родителям по хозяйству всегда, в оставшихся помогают по мере возможности.

В результате опроса о творческих способностях родителей были видны следующие результаты. У шестерых из 20 семей есть увлечения, хобби: спорт, музыка, рисование, стихи, вязание и др. Характерным является тот факт, что половина из опрошенных семей планируют еще детей. Среди причин, по которым

семья не хочет больше иметь детей, респонденты отмечали неудовлетворительные жилищные условия (5 семей), материальные трудности (3 семей), плохое здоровье родителей (1 семья).

Летний отдых, согласно опросу, дети, в основном, проводят дома (11 семей), в трёх семьях дети предоставлены сами себе и только две семьи вывозят на курорты и в санатории своих детей. Были даны и другие ответы относительно летнего отдыха детей: экскурсии в другие города (1 семья), летние подработки старших детей (3 семьи).

В результате опроса было выявлено, что в 14 семьях дети посещают различные кружки, секции, школы дополнительного образования. И соответственно в шести семьях дети не ничего не посещают. Главной причиной, не дающей детям посещать кружки, секции - это материальные проблемы.

Блок вопросов был относительно социального обслуживания многодетных семей. Все респонденты обращались в орган социальной защиты населения за какой-либо помощью. В ответе на вопрос: «Удовлетворены ли вы качеством оказываемой вам социальной помощи?» трое респондентов дали отрицательный ответ. Причинами такого ответа послужило: отдалённость социального учреждения от места жительства, незащищённость со стороны государства, недостаточная материальная поддержка. В ответе на вопрос о предоставлении услуг, в которых наиболее нуждаются семьи это: социально-экономические (19 чел.), психолого-педагогических (6 чел.), социально-реабилитационных (2 чел.). Один человек отметил, что не нуждаются в социальных услугах. И один респондент отметил, что не хватает социокультурных мероприятий.

На вопрос «Существует ли какая-либо дополнительная материальная поддержка?» восемь семей отметили, что поддержка существует со стороны родителей, три семьи — со стороны юридического лица и одной семье помощь осуществляет администрация.

Исследуя жилищно-бытовые условия респондентов, было выявлено, что 14 семей живут в отдельных квартирах, 1 семья — в коммунальной квартире; две семьи - в собственном доме; три семьи проживают в общежитии, причём из них одна семья проживает ещё и с родителями. Месячный доход в 11 из 20 обследованных многодетных семей составляет от 2500 до 3000, у восьми семей ежемесячный доход на 1 члена семьи до 4000 и только в одной семье из 20, доход на одного члена семьи больше 4000 руб.

В результате опроса было выявлено что, девять семей нуждаются в помощи в воспитании детей.

Подводя итоги проведенному исследованию, необходимо сделать ряд наиболее важных выводов. Согласно результатам опроса, все респонденты - благополучные многодетные семьи, члены которой объединены эмоциональной связью, взаимными обязанностями и ответственностью. В этих семьях родители любят своих детей и сознательно хотели их иметь. В данных семьях, как мама, так и папа принимают участие в воспитании детей, причем участие каждого достаточно ощутимо и значимо. Таким образом, данное исследование подтвердило мысль о том, что многодетность сплачивает семью. Очень интересен тот факт, что пять семей состоят в юридическом и церковном браках одновременно. Это говорит об ориентировании семьи на духовные ценности и многодетности, как следствия, любви к детям, гуманности, отказа от искусственного прерывания беременности. Согласно результатам опроса, в семьях отмечаются материальные трудности и ограниченность жилой площади. Данные проблемы респонденты назвали наиболее острыми, являющимися причинами семейных конфликтов и требующими разрешения в первую

очередь. Многодетные семьи видят повышение уровня своей жизни не только на пути расширения выплат и льгот, выделяемых государством. Элементы рыночного менталитета проникают в их среду, заставляя думать о дополнительной работе. Специалистам по социальной работе учреждений социальной поддержки населения необходимо ориентировать многодетные семьи на экономическую самостоятельность, путем полного обеспечения своих потребностей на основе самозанятости и малого предпринимательства.

Как видно по результатам опроса, многодетные семьи не рассчитывают на помощь со стороны, они прилагают самостоятельные усилия для развития и успешной социализации своей семьи и, в первую очередь, детей. Огромный потенциал многодетных семей необходимо использовать более систематически, комплексно и последовательно. Эти семьи обладают возможностью не только заработать дополнительные средства, но и самостоятельно воспитать полноценных членов общества. Однако их возможности, стремления, потенциал необходимо поддерживать и развивать. В этих целях необходимо прилагать усилия, способствующие развитию социальной инфраструктуры. Наличие бесплатной или доступной образовательной, культурно-просветительной сети, системы здравоохранения и социального обслуживания позволит выровнять стартовые возможности и детей, и родителей из многодетных семей, способствуя тем самым быстрой и наиболее успешной социализации членов многодетных семей, а также социальной стабильности в обществе в целом.

Немаловажной является проблема трудоустройства родителей в многодетных семьях. По результатам, исследования очевидно, что в основном мать занимается детьми и хозяйством. Чтобы успевать делать необходимый объем домашней работы и заниматься детьми (а не отдавать их в интернатные учреждения на воспитание государству), женщине необходимо почти все время находиться дома. Однако работать женщинам необходимо по материальным соображениям, так как доход многодетных семей очень невелик. Снижение квалификационного уровня означает и снижение заработной платы. Следовательно, чем больше у женщины детей, тем больше она проигрывает в материальном отношении. Выживание многодетной семьи в современных условиях возможно путем повышения собственных доходов (личная инициатива, вторичные заработки, работа подростков). Во многих семьях работа подростков приносит доход в семью.

На вопросы о воспитании детей большая часть респондентов ответили, что стараются, как можно чаще проводить время с детьми. По результатам исследований было видно, что воспитанием занимается чаще всего мать. Среди методов педагогического воздействия, согласно данным анкетирования, респонденты отмечали поощрение и наказание в равной степени. Родители используют ещё такие педагогические методы, как соревнование, требование. Следует отметить, что почти каждая семья в воспитании детей применяет комплекс педагогических методов. Среди причин, по которым семья не хочет больше иметь детей, респонденты отмечали неудовлетворительные жилищные условия, материальные трудности, довольно зрелый возраст. Трудно решается в многодетной семье проблема отдыха детей, проведения каникул. Индустрия детского и юношеского отдыха и досуга все в большей степени ориентируется на платные блага и услуги. Это сразу же сказывается на детях из семей с низкими доходами, в первую очередь многодетных. Многодетные семьи часто сталкиваются с проблемами в сфере дополнительного образования. Если родители из многодетной семьи могут обеспечить своим детям посещение различных кружков и секций, интересные поездки, общение с интересными

людьми, то их дети оказываются более развитыми и образованными, чем в многодетных семьях. По результатам исследования было видно, что в городе большинство детей посещают кружки. На основании результатов исследования, требует развития с акцентом на качество оказываемых услуг, с целью многостороннего развития и успешной социализации членов многодетных семей.

Сергеева С.Г.
Удмуртский государственный университет

ФЕНОМЕН ЛЮБВИ К РЕБЕНКУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

На каждом историческом этапе развития человеческого общества происходила смена системы ценностей, что в свою очередь влекло за собой изменение представлений о том, по каким законам осуществляется онтологическое развитие ребенка. Какую позицию в нем должны занимать родители, педагоги и будущие учителя. Ребенок – творящий, обучаемый и воспитываемый имеет свой жизненный путь и свою жизненную историю.

Мир современного ребенка, закрытый от внешнего мира, неоднозначен, он пронизан глубокими гносеологическими, экзистенциональными и аксиологическими коллизиями, которые выступают для педагога (в том числе и будущего педагога) только с позиции восприятия ребенка, как формирующейся будущей личности, но далеко не как действующего, переживающего субъекта своей онтологической сущности. Современный ребенок сегодня отличается от того «дитя», которого описывали Я. Коменский, И. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Ж. Пиаже, Я. Корчак и другие «детоводители» прошлого, но качественно отличается и от ребенка XX века. Ребенок стал не лучше и не хуже своего исторического сверстника, он просто стал *другим*. Но каким? Современные дети, которые родились в конце XX – начале XXI в., не имеют устойчивой системы ценностей, исходящие от представителей предшествующего поколения вместе с тем, ребенок постоянно сталкиваясь со сложнейшими не детскими бытийственными проблемами, остро испытывают при этом сложнейшие нравственные коллизии, решение которых должен искать, как правило, самостоятельно, а результат – сломанное детство, разбитое детское сердце, сиротство, горе детской души.

«У всякого времени своя жестокость...» [1] и эта жестокость заставляет взрослых (родителей, педагогов, будущих учителей) помнить о том, что мы в ответе за свои выборы, решения, отношения к миру, себе, другим (в том числе к ребенку) и мерой ответственности за их судьбы. Ребенок всегда ждет руки взрослого человека, способного взять на себя ответственность за жизнь ребенка и помочь пережить это трагическое время детства «здесь и сейчас», сохранить право на веру, надежду и любовь, сохранить «человеческое в человеке».

Гуманистическая концепция детства, яркими представителями которой являются Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Я. Корчак, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили, выделяют суть гуманистической педагогики, как расширяющегося пространство действий педагога выходящее за пределы профессионального обращения и общения с ребенком в сферу отношений, «со-бытия», любви. В педагогике феномен любви заслуживает особого внимания. Педагогический энциклопедический словарь рассматривает любовь как «высшее чувство, проявляющееся в глубокой эмоциональной привязанности личности к другому лицу или персонализированному объекту» [2,

с.135]. С точки зрения психологии «любовь – высокая степень эмоционально-положительного отношения, выделяющего его среди других и помещающего его в центр жизненных потребностей и интересов субъекта» [3, с.198]; «интенсивное, напряженное и относительно устойчивое чувство субъекта, выражающееся в стремлении с максимальной полнотой быть представленным своими личностно-значимыми чертами в жизнедеятельности другого»; «чувство глубокой симпатии и положительного отношения к другому, себе, отдельным сторонам жизни» [4, с.55]. Отношения начинаются с вопроса интереса субъекта к окружающим его объектам, субъективного (внутреннего) к объективному (внешнему) и возникают там, где есть субъект и объект отношений. Отношения трактуются как «субъективно устанавливаемая и личностно-переживаемая связь между людьми, предметами, явлениям окружающими человека в пространстве и времени как текущих, так и бывших или предлагаемых событий» [5] и выражаются отношения в действиях человека (любви, заботе, принятии, понимании), реакциях и переживаниях (прочувствовать, осмыслить, ощутить). Отношение и любовь педагога к ребенку «наращивается» на понимании и принятии уникальности и ценности каждого воспитанника и тогда феномен любви к ребенку не может только рассматриваться в рамках лишь отношения к «другому», связанного с чувствами и эмоциями; любовь к ребенку учителя – это активная деятельность, непрерывная работа идентификации и эмпатии как «высочайшей степень погруженности в другого и высочайшей степень осознания самого себя как личности» [6, с. 336] и человека. М. Бубер в своих работах использовал выражение «утверждение другого», что значит принятие его (ребенка) скрытых возможностей, раскрытие его потенциала, его жизненных перспектив.

Любви к ребенку нужно учиться не только в течении всей жизни, но и в период прохождения педагогических дисциплин. Это искусство, которое требует от человека (в том числе и будущего педагога) определенных физических, психологических и педагогических затрат в педагогической подготовке будущих педагогов. В этом контексте, в нашем исследовании, мы выделяем следующие три аспекта:

- сегодня современному будущему учителю важно уметь выявлять, что меняется в ребенке под действием социокультурных изменений, а что остается инвариантным в норме его развития. Педагог должен уметь улавливать «узловые» события, поворотные моменты жизненного пути ребенка и оказывать ненавязчивую корректирующую помощь происходящих в нем изменений. Знать другого человека – значит любить его. Знание становится содержательным, если обусловлено заботой и заинтересованностью,... позволяет увидеть другого его глазами. Э.Фромм называет эту «способность видеть людей и вещи такими, *какие они есть*, объективно, и уметь отделять эту *объективную* картину от той, которая складывается под влиянием собственных страхов и желаний» [7, с. 171].

- в педагогической подготовке должны моделироваться педагогические ситуации «события», где студент, будущий педагог, как *реальный* человек учиться делать выбор, переживать, страдать, любить, страшиться быть искренним или наоборот стремиться быть искренним, делиться своими сомнениями, радостью, неуверенностью чувств, эмоций, мыслей, изменениями настроения в процессе работы с педагогической ситуацией. Такие упражнения учат «быть», а «не казаться», формирует «человечность в человеке» и прежде всего нравственность и гуманизм.

- это требует поиска новых инструментов диагностики современного ребенка, их разработки и апробации, выходящее за пределы профессионального обращения и общения с ребенком в сферу отношений, «со-бытия», любви. Этим

потенциалом обладает язык искусства и средства искусства в пространстве его видовой реальности, использующиеся в подготовке будущего педагога.

Список литературы

1. Лиханов, А.А. Драматическая педагогика [Текст] / А.А. Лиханов. М., 2002.
2. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М.Бим-Бад. М., 2002.
3. Психология. Словарь / Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп.- М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Асташева Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н.А. Асташова // Педагогика. – 2002. - №8. – с.8-13.
5. Баева И.А., Железняк Л.Ю. Психология в понятиях, образах, переживаниях (возможности психологического словаря) – Рига, Педагогический Центр «Эксперимент», 2003. - 124 с.
6. Мэй Р. Любовь и воля. М., 1997.
7. Фромм Э. Душа человека // Искусство любить. М. 1992.

Соловьев Г.Е.

Удмуртский государственный университет

РИСК И ОПАСНОСТЬ КАК УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ (ПЕДАГОГИКА ПЕРЕЖИВАНИЙ)

Преобразования, происходящие в нашем обществе, затрагивают различные сферы жизнедеятельности. Наиболее актуальным и проблемным является процесс реформирования российского образования. В процессе становления новой модели образования все большее внимание уделяется процессам индивидуализации личности, учитываются субъективные аспекты жизнедеятельности личности.

Процессы интеграции в мировое образовательное пространство связаны с освоением идей зарубежной педагогики. В зарубежной педагогике существуют исследования, в которых подчеркивается сложный, порой опасный характер педагогической деятельности. Особенно отчетливо этот аспект нашел отражение в экзистенциальной педагогике. О.Большов рассматривает риск и неудачу как существенные характеристики деятельности педагога. Риск обусловлен тем, что не все в педагогической деятельности может быть запланировано, порой требуются решительные действия в зависимости от изменившихся обстоятельств. Кроме того, специфика педагогической деятельности определяет необходимость постоянно что-то пробовать, испытывать и в этих попытках всегда есть риск и возможность неудачи[1.с.135].

Одним из направлений зарубежной педагогики, в котором вопросы испытаний, риска и опасности как важнейших факторов воспитания, является педагогика переживаний.

Педагогика переживаний возникает в Германии в начале двадцатого столетия в рамках реформаторской педагогики и молодежного движения. Основателем ее является Курт Хан, который стремился к созданию новой педагогики, преодолевающей недостатки воспитания молодежи. Проведя анализ культурной ситуации современности, он выделил четыре проявления ее упадка – недостаток человеческого участия, заботливости, телесных способностей и проявлении инициативы и спонтанности. Чтобы преодолеть эти «болезни

общества» он разрабатывает модель терапии переживаний, которая базируется на двух принципах:

1. Переживание лучше, чем наставление.
2. Воспитание через сообщество.

Терапия переживаний должна была ориентирована на реализацию следующих направлений работы с молодежью:

1. Служение ближнему, когда молодежь вовлечены в общественно-значимую деятельность, выполнение серьезных задач, которые одновременно создают возможности для переживания богатого опыта.

2. Телесный тренинг, который осуществляется в основном в форме спортивных занятий на воздухе (подъемы в горы, сплав на байдарках или каноэ и т.д.) Именно этот аспект деятельности в большей мере закрепился за педагогикой переживаний, хотя ее содержание гораздо глубже и более того, продолжает расширяться в последнее время.

3. Экспедиции., т.е планирование и реализация многочисленных туров в рамках природного ландшафта.

4. Проекты, которые связаны с реализацией разнообразных видов проектов (Здесь мы видим связь с идеями американских ученых, основателей проектного метода в педагогике – Д.Дьюи и К.Кирпатрик).[3.с. 242]

Отрицая современную цивилизацию, он обращается к природе. К.Хан выступал против негативного влияния общества на молодежь. Поэтому он развивает идею «педагогической провинции» как места, создающего возможность для интенсивных переживаний у молодых людей. Эти места должны быть опасными для человека и предъявлять к нему высокие требования (образование как опасность и испытание) [4.с.395].

Педагогика переживаний является направлением, включающем в себя различные идеи и подходы (В.Отто, П.Петресен, Г.Кершенштайнер, В. Нойберт и др.), что делает ее актуальной для различных теоретических направлений в педагогике. Она рассматривается как метод, ориентированный на действие или как частная педагогическая дисциплина [5]. В научной литературе также существуют другие наименования этой дисциплины – педагогика приключений, путешествий, действия, экспериментальное учение и т.д.

В рамках педагогики переживаний реализуются следующие учебные цели:

1. Предметные учебные цели, которые ориентированы на формирование конкретных компетенций в различных видах деятельности.

2. Учебные цели, ориентированные на субъекта и связанные с развитием определенных личностных качеств: самостоятельности, умения принимать решения, уметь воспринимать и выражать свои чувства и т.д.

3. Социальные учебные цели актуализируют способности участников к групповому и кооперативному поведению, развитию ролевого аспекта поведения.

4. Экологические учебные цели, которые направлены на формирование у участников уважительного и бережного отношения к природе. [3. с.246].

Оценивая роль и место педагогики переживаний в структуре образовательной работы с детьми и подростками, следует подчеркнуть ряд моментов, которые делают это направление в педагогике, несомненно, актуальным и востребованным в современных реалиях российского образования.

1. В связи с переходом на компетентностную модель образования следует отметить, что педагогика переживаний предоставляет широкие возможности применения полученных знаний на практике, приобретения их в процессе взаимодействия с различными препятствиями и барьерами. Это своего рода обучение на опыте [2]. Поэтому альтернативой процессу обучения в школьном классе является экспериментирование, т.е. собственная активность

учащихся по решению различного рода проблем и как следствие получение нового опыта. Опыт понимается как сумма переживаний и из него вырастает процесс познания. Таким образом, переживание, опыт, познание являются центральными понятиями педагогики переживаний [5. с.149] .

2. Широкие возможности открываются в использовании данного подхода в работе с трудными подростками. Характерной особенностью подростков является стремление к риску и приключениям. Кроме того, педагогика переживаний предлагает серьезные испытания для личности, преодоление которых может способствовать развитию уверенности в себе, стимулированию радости от новых возможностей и контроля над собой. Обучение происходит в ситуациях, имеющих «серьезный характер». Серьезный характер ситуации связан с тем, что речь идет о необходимости удовлетворения элементарных жизненных потребностей (пища, сон, психологическая безопасность и т.д.), а также в преодолении «пограничных ситуаций», требующих от личности предельных усилий. Поэтому педагогика переживаний находится в некоторой «дистанции к повседневности» [3. с.245].

3. Педагогика переживаний предлагает подход, который отличается целостностью воздействия на личность. Целостность на уровне личности обеспечивается через использование принципа «Сердце, рука и понимание» (К.Хан), который принимает во внимание когнитивное, эмоциональное и сенсомоторное измерения обучения [5.с.152]. Целостность также достигается на уровне социальных связей, через совместную, групповую работу и переживание чувства «Мы». Групповая работа обеспечивает как чувство защищенности участников, так и способствует оперативному решению возникающих проблем. Поэтому педагогика переживаний является мощным средством социального воспитания молодежи, использования ее в целях превенции и коррекции отклоняющего поведения.

Несмотря на ряд положительных аспектов педагогики переживаний также отмечаются ее «проблемные зоны». Тем не менее, необходимо адаптировать интересный опыт зарубежной педагогики к условиям российской действительности.

Список литературы

1. Bollnow O.W. Existenzphilosophie und Paedagogik. Stuttgart, 1959.
2. Соловьев Г.Е., Косатеева Н.Н. Обучение на опыте. Ижевск. УдГУ, 2012.
3. Galuske M. Methoden der Sozialen Arbeit. Weinheim. Juventa. 2002.
4. Sommerfeld P. Erlebnispädagogik// Otto H.U. Thiersch H. (Hrsg.) Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik . Neuwied. Luchterhand. 2001.s.394- 402.
5. Ziegenspeck, J. Erlebnispädagogik// Stimmer F. (Hrsg.) Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. München. Oldenbourg. 1994.s.149-152.

Стрелкова И.В.

Удмуртский государственный университет

УРОКИ БЕЗОПАСНОСТИ ПУШКИНСКОЙ СКАЗКИ

Способности понимания литературного произведения студенты филологического факультета учатся в течение всего времени пребывания в стенах университета, однако только на занятиях по методике преподавания литературы в школе будущие учителя-словесники отработывают навык трансляции собственного понимания текста потенциальной аудитории

школьников. Задача преподавателя заключается в необходимости представить студентам технологию работы с художественным текстом на уроке литературы с ориентацией на возраст учеников. Перед студентами ставится цель приближения к школьнику литературного произведения посредством обнаружения в нём смыслов, внятных ученикам. На практических занятиях по методике преподавания литературы студенту предоставляется возможность почувствовать себя и учеником, и учителем, совместно с преподавателем перечитывать знакомый с детства текст, но уже с позиции взрослого, способного обратить внимание читателей-школьников на те фрагменты, эпизоды, которые содержат воспитательный потенциал, способный обогатить понимание подростками жизненных обстоятельств.

Представим совместный со студентами четвёртого курса дневного и заочного отделений филологического факультета УдГУ последнего десятилетия опыт прочтения и обсуждения «Сказки о мёртвой царевне и семи богатырях» А.С. Пушкина сквозь призму проблемы безопасности жизни. Цель практического занятия – составление конспекта урока литературы по изучению эпического произведения в 5-м классе.

В качестве предварительного домашнего задания студентам предлагается перечитать указанную сказку и продумать, в каком направлении можно вести беседу о ней в школьной аудитории. Как правило, задание студентами воспринимается как слишком простое и выполняется очень немногими, в чём преподаватель убеждается, проводя проверку знания текста «как в школе», предложив письменно ответить на вопросы по вариантам. Выясняется, что не перечитавшие текст студенты уверены в том, что в целом его помнят, особенно по одноимённому мультипликационному фильму, в котором, как обнаруживается позднее, присутствуют очевидные расхождения с пушкинским произведением. При проверке знания текста выясняется также, что не все слова сказки студентам ясны, например, понятия «чернавка» (прислуга, выполнявшая чёрную, т.е. грязную, работу) и «черница» (монахиня) ими совмещаются. Преподаватель предлагает обратиться к приёму «медленного чтения», чтобы, с одной стороны, выявить сформированность навыка выразительного чтения у будущих учителей, с другой – актуализировать в аудитории смыслы художественного произведения. В качестве рабочей темы урока предлагается вопрос: «Сказка – ложь?», который предполагает обязательное цитирование в аудитории продолжения всем известной пушкинской фразы: «Сказка – ложь, да в ней намёк! Добрым молодцам урок». Поскольку слово «урок» вбирает в себя значения «наставление, наказ», студентам предлагается при чтении сказки А.С. Пушкина находить эти «уроки» и формулировать их в ясной для пятиклассников форме.

Стихотворная сказка читается студентами по очереди, после чтения каждым из них отдельной строфы совместно обсуждаются впечатления, которые позволяют преподавателю ощутить умонастроение аудитории, характеризующее современное мироотношение. Например, первая строфа сказки, повествующая о долгой и трагической разлуке царя и царицы: «Девять месяцев проходит, С поля глаз она не сводит. ... На него она взглянула, Тяжелёхонько вздохнула, Восхищенья не снесла И к обедне умерла», - приводит студентов к неожиданному для преподавателя заключению. На вопрос о том, какой урок мы можем вывести из этого эпизода, студентами предлагаются равнозначные выводы: «Нельзя так сильно любить»; «не надо ни к кому привязываться». Напоминаем, что сказка читается пятиклассниками, которым нужно сказать нечто жизнеутверждающее, и просим подумать над другой формулировкой. В результате обсуждения возникает версия: *важно беречь любящих нас людей, не оставлять их надолго, если они нуждаются в нас.*

Следующим фрагментом, относящимся к проблеме безопасности, который вызывает разночтения, становится эпизод с Чернавкой, отводящей царевну в лес «на съедение волкам». У студентов вызывает недоумение та лёгкость, с которой была похищена накануне свадьбы молодая царевна. Удивляет также и то, как после одной только просьбы героиня была отпущена несостоявшейся злодейкой. При непосредственном обсуждении пушкинского текста в современной студенческой аудитории явно проявляется опыт оценки сюжетных ходов телесериала.

Совместное медленное чтение позволяет студентам прояснить не понятые ранее, возможно, ещё в детстве, эпизоды. Так, например, часто в аудитории возникает вопрос о том, почему царевна, набредя в лесу на пустой терем, начинает в нём хозяйничать: «Дом царевна обошла, Всё порядком убрала, Засветила богу свечку, Затопила жарко печку...»? Перечитывая текст, находим ответ: «Под святыми стол дубовый, Печь с лежанкой изразцовой. Видит девица, что тут Люди добрые живут; Знать, не будет ей обидно!...» Героиня понимает, что пришла в дом к единоверцам, то есть к людям, которые живут по одному с ней закону, поэтому она знает, как можно себя вести в их доме. Однако когда семь богатырей возвращаются с охоты, молодая царевна не показывается до тех пор, пока не заручается высказанной ими гарантией безопасности: «Кто же? Выдь и покажися, С нами честно подружися. ... Коль старушка, будь нам мать, так и станем величать. Коли красная девица, Будь нам милая сестрица». Братья-разбойники связывают себя словом, обещают неизвестному гостю неприкосновенность, только после этого «царевна к ним сошла, ...В пояс низко поклонилась, Закрасневшись, извинилась, Что-де в гости к ним зашла, Хоть звана и не была.». Обращаем внимание на то, что «Вмиг по речи те спознали, Что царевну принимали». Предлагаем студентам сформулировать «урок», убедительный для пятиклассников. Обычно филологи предлагают очевидный для них постулат: *речь – основная характеристика человека*. Однако естественным видится вопрос, в том числе и для школьников: *как надо говорить, чтобы в тебе признали царственную особу?*

Далее обращаем внимание на безупречное поведение героини при знакомстве с хозяевами: «От зелёного вина Отрекалася она; Пирожок лишь разломил Да кусочек прикусила». Этот фрагмент текста вызывает некоторое оживление в преимущественно девичьей филологической аудитории. Студентки легко объясняют отказ царевны от вина: «приличные девушки не распивают алкогольные напитки в компании незнакомых мужчин». Труднее обосновывается студентами древний ритуал преломления хлеба: гостья отведала пищи хозяев, не побрезговала, то есть признала их равными себе, породнилась с ними. Надо отметить, что с этого эпизода текст начинает восприниматься читателями-студентами лично, не как отвлечённый, но как поучительный. Таким образом выполняется жанровое задание сказки: «добрым молодцам урок».

Обсуждая фрагмент текста о безмятежной жизни царевны в доме у семи богатырей, приходим к заключению о спасительной роли хорошего воспитания: «Им она не прекословит, Не перечат ей они...». Вывод, который формулируется студентами для школьников: *воспитанный человек может ужиться даже с разбойниками*.

Эпизод сватовства семи богатырей и отказ царевны подтверждает сделанные ранее выводы. Героиня выстраивает свой ответ психологически безупречно. Обращаясь к женихам «братцы вы мои родные», она напоминает о данном ими при первой встрече обещании. Далее царевна делает комплимент-поглаживание собеседникам: «Для меня вы все равны, Все удалы, все умны. Всех я вас люблю сердечно». Затем обосновывает свой отказ: «Но другому я навечно

отдана. ... И отказ мой не вина». Братья-разбойники вполне удовлетворены объяснением царевны: она просватана, несвободна, поскольку связана обещанием жениху. Общий нравственный закон, которому следуют персонажи пушкинской сказки, позволяет им восстановить утраченное было из-за неудачного сватовства равновесие: «И согласно все опять Стали жить да поживать».

Эпизод с передачей царевне нищей черницей отравленного яблока приводит читателей к скорому и очевидному выводу: *нельзя ничего брать у незнакомых людей, какими бы добрыми и безобидными они ни казались*. Студентов удивляет, что у Пушкина отравительницей выступает старуха-монахиня. В мультфильме по сюжету этой сказки волей сценаристов яблоко царевне приносит злая мачеха, надевшая на себя монашеский плащ и затем обрачивающаяся улетающей вороной. Создателям мультипликационного сценария, вероятно, хотелось подчеркнуть колдовскую силу зла, в то время как в пушкинской сказке зло повседневно-обыденно, что делает его не менее зловещим. Отравленное яблоко «Соку спелого полно, Так свежо и так душисто, Так румяно-золотисто, будто мёдом налилось! Видны семечки насквозь...»

Дочитывая сказку и формулируя «уроки», студенты обнаруживают неожиданную для них современность коллизий пушкинского текста. Продумывая композицию урока и характеризуя персонажей, выясняем, что Пушкин наделил свою героиню ценными качествами: скромностью («нраву кроткого такого») и даром слова, даром убеждения собеседника, что позволило ей не погибнуть от рук Чернавки и сохранить себя у братьев-разбойников. Однако царевна погибает, нарушив основное правило безопасности, при этом автор даёт понять читателю, насколько легко можно растеряться, когда не ожидаешь опасности.

Прочтение заново «Сказки о мёртвой царевне и семи богатырях» А.С. Пушкина как школьниками, так и студентами позволяет им обнаружить, что внешне изменчивые условия существования требуют от человека неизменного соблюдения правил самосохранения, а сказка – напоминание об этих правилах.

Тукаева Ю.Т.
Удмуртский государственный университет

ПРИЧИНЫ ОБИДЫ И СТРАТЕГИЯ ПРОЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Обида является характерным эмоциональным переживанием младшего школьника. В этом возрасте детям приходится пройти все перипетии отношений, прежде всего со сверстниками. Здесь в ситуациях формального равенства (все одноклассники и ровесники) сталкиваются дети с разной природной организацией, с разной культурой эмоционального и речевого общения, с разной волей и так далее. Столкновения эти приобретают выраженные экспрессивные формы [1].

Начальная школа ставит ребенка, ранее защищенного семьей, в ситуации, где следует научиться отстаивать свои позиции, свое мнение, свое право на автономию – свое право быть равноправным в общении с другими людьми.

Новая социальная ситуация вводит ребенка в строго нормированный мир отношений, ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессогенная. У каждого ребенка, поступившего в школу, повышается психическая напряженность. Это отражается не только на физическом здоровье, но и на поведении ребенка [2].

Дети младшего школьного возраста легко осваивают сложные умственные навыки и формы поведения. В этом возрасте происходит становление эмоциональной сферы ребенка, формируется его воля, потребности, мотивы,

деятельность, закрепляются основные способы реагирования на воздействие окружающей среды. В связи с этим мы считаем, что младший школьный возраст является сензитивным для подготовки детей к преодолению обид.

Одним из способов выхода из обиды является прощение, как ресурс безопасности личности. Для преодоления обид, необходимо избавиться от неприятного переживания, проанализировать и осознать ситуацию. Но в силу возраста дети не могут сделать этого самостоятельно, их нужно подготовить к преодолению обид, учить и помогать анализировать и осознать ситуации обиды.

Каждый ребенок рано или поздно испытывает чувство обиды. При этом окружающие его люди, и прежде всего взрослые, не всегда понимают причины обид ребенка. Исследование этих причин, несомненно, дает возможность выявить те из них, которые наиболее часто вызывают данную негативную реакцию ребенка.

Нами было проведено исследование на базе МБОУ СОШ №3 города Можги, нацеленное на выявление причин детских обид, в котором приняли участие 90 детей. Анкетирование проводилось в первом, втором, третьем и четвертом классах.

В результате исследования были получены следующие данные: 68% детей отметили, что их кто-либо обижал, при этом обижались только 52%. Из этого можно сделать вывод, что дети данного возраста стесняются признавать, что они обижаются. Следовательно, есть необходимость учить детей правильно выражать свои обиды, обсуждать это с обидчиком, развивать экзистенциальную сферу. На вопрос, что такое обида, были получены очень разнообразные ответы («что-то плохое, неприятное ощущение, невыполнение обещания, когда тебя обзывают, бьют, когда человек больше не нравится, когда становится больно, когда люди ссорятся, когда неприятно, когда люди не разговаривают или не дружат» и т.д.). Не дали ответа на данный вопрос 21% детей. Большинство детей 7-9 лет пытаются сформулировать понятие из своего опыта. При этом 52% опрошенных не знают, за что их обидели, следовательно, не задумываются над ситуацией, не отображают ее т.е. не рефлексуют. Из опрошенных детей 37% обижаются, когда взрослые не доверяют им сделать что-то самостоятельно, не поручают что-либо ответственное. Признались, что обижали сами только 10% детей. Следовательно, дети стесняются об этом говорить или не замечают, что обидели кого-то. Дети часто обижают других теми же способами, какими были обижены сами, и не придают этому никакого значения: «Я же не обижал, я дал сдачи» - говорят они. Для предотвращения этого необходимо учить детей анализировать и извлекать уроки из сложившихся ситуаций, учить прощать и находить причины поведения обидчика, учить «выбрасывать» свои обиды.

Проведенное исследование показало, что обида воспринимается детьми, как открытый конфликт. И обидчиком, и обиженным в такой ситуации чаще выступают сами дети. По числу фиксаций младшие школьники эмоционально идентифицируют себя с обиженным (83%). Характер переживаемой обиды (причина, типичная ситуация, источник и т.п.) в целом не зависит от пола ребенка. Наиболее типичными ситуациями, в которых возникает чувство обиды, были названы: нарушение правил (50%), ущемление материальных интересов (35%), унижение, оскорбление (15%).

Однако у мальчиков имеется тенденция придавать большее значение конфликтам на уровне телесной сферы («толкнули», «кто-то ударил другого»). Интересно отметить, что, прогнозируя ситуацию, мальчики чаще дают позитивные ответы («договорятся и будут играть вместе»). Тогда как свое решение конфликтной ситуации чаще имеет деструктивный характер, на вопрос: Как бы ты ответил обидчику? - отвечают, что дал бы сдачи, стал защищаться.

Среди стратегий прощения наиболее популярными являются стратегии, обращенные к будущему, к дальнейшему развитию отношений. Об этом свидетельствуют такие ответы как «могу извиниться», «договориться как-нибудь». Их используют более 65% опрошенных детей. Такую точку зрения разделяют как девочки, так и мальчики.

Интересно, что более 60% опрошенных для разрешения ситуации хотели бы получить помощь третьего лица (взрослого), и только 25% детей стремится самостоятельно справиться с конфликтом, в результате которого возникло чувство обиды.

Принципиальные разногласия между девочками и мальчиками вызвали две стратегии: «дать сдачи», «защищаться» и «буду плакать, грустить». Первая наиболее предпочитаема мальчиками, а вторая девочками. В целом мальчикам ближе позиция активного противодействия обидчику (как физически, так и словесно). Девочки признают, что более «мягкий» путь (отложить разрешение конфликта или эмоциональное реагирование через слезы) лучше помогает им справиться с негативными чувствами.

Самыми редкими по использованию были названы следующие стратегии преодоления обиды: «не разговаривать с обидчиком», «грубо ответить». Их применяют менее 23% детей.

Выбор стратегии поведения обусловлен актуальной ситуацией, предыдущим опытом, полом и возрастом ребенка. Чем богаче арсенал выбора совладающего поведения, тем успешнее адаптация ребенка к социуму. Сдерживание - неэффективное средство управления эмоциями, так как связанная с ним энергия аккумулируется в бессознательном и потом ищет повод для своего выражения. Энергия затаенного гнева часто порождает болезни, приводит к неадекватному поведению [4,5].

Таким образом, можно сделать вывод, что объективные трудности жизнедеятельности взрослых не всегда понятны детям. Младшие школьники во многом по-другому воспринимают реалии современной жизни, но их отношение к ней не всегда понятно взрослым, не всегда является для них значимым. В результате чего создаются предпосылки для возникновения значительно большего числа детских обид, которые адекватно не отражаются взрослыми людьми, контактирующими с ребенком. Обиды являются характерным переживанием младших школьников. В то же время детям сложно самостоятельно преодолевать свои обиды, им требуется помощь взрослых. В воспитательной практике недостаточно используется возможность подготовки детей к преодолению обид, что обуславливает актуальность данного исследования.

Негативные эмоции, в частности эмоция обиды, выступают как объективная реальность, которые оказывают разрушающее влияние на личность ребенка. Особенности их проявления и стратегии преодоления необходимо выявлять, изучать, интерпретировать, помогать осознать и учить использовать с целью формирования психологически комфортного и безопасного существования человека.

Список литературы

1. Балакирев В.П. Отрицательные переживания у детей// Журнал практического психолога. - 1996.- №1.- С. 6-23.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.-464 с.
3. Медведева И., Шишов Т. Прочь, обида! // Семья и школа, 1996, №4.
4. Мудрик А.В. О подготовке школьников к общению // Проблемы подготовки к общению. – Таллин, 1979. – С. 9-17.

5. Новикова О.Д. Феноменология переживания обиды и стратегия прощения у младших школьников. <http://psi.lib.ru/detsad/sbor/fobida.htm>
6. Орлов Ю.М. Как быть с обидчиком// Семья и школа, 1994.-№8.- С.14-15.
7. Орлов Ю.М. Кто выбирает обиду? // Семья и школа, 1994.-№6.- С.12-13.
8. Шакуров Р.Х. Самолюбие детей. – М., 1969.-176 с.

Чукурнева Т.В., Баранов А.А.
Удмуртский государственный университет

ВОСПИТАНИЕ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Идея гуманизации, как ведущая идея современного образования, рассматривается в современной философии образования и педагогике с позиции обращения к отношениям солидарности, взаимопомощи, соучастия, активного «сопереживания общих ценностей» людьми (Ш.А. Амонашвили, В.В. Абраменкова, А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Б.Г. Гершунский, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов и др.).

В связи с этим, проблема развития эмпатии требует особого внимания по отношению к детям старшего школьного возраста, так как именно в этот возрастной период подросток активно решает задачи взаимодействия с окружающим миром, интенсивно обретает опыт общения со сверстниками и взрослыми. Сам процесс общения невозможен без сопереживания и сочувствия, содействия другому.

Современные тенденции развития школьного образования свидетельствуют о том, что развитие эмпатии, как способности человека к сочувствию и сопереживанию другим людям, к пониманию их состояний, является одним из важнейших компонентов нравственного развития детей и осуществляется в русле идей социально-нравственного воспитания.

В разное время к вопросу об особенностях эмпатии в онтогенезе обращались зарубежные ученые (А. Валлон, Л. Мерфи, М. Хоффман, П. Массен, Н. Айзенберг) и отечественные специалисты (Т. П. Гаврилова, В. В. Зеньковский, Г. Ф. Михальченко, Л. А. Сивицкая, В. П. Кузьмина, И. М. Юсупов, М. В. Осорина).

В современных педагогических исследованиях эмпатия изучается в контексте социально-нравственного развития ребенка, воспитания у детей чувства гуманности и коллективизма, и принимает формы: сотрудничества и взаимопомощи (Ф.С. Левин-Ширина, И.А. Рудовская), дружбы (А.А. Аржанова), доброжелательности (Т.И. Бабаева), положительных взаимоотношений (В.П. Залогина, И.М. Поспехов), отзывчивости (Л.А.Пеньевская). Анализ образовательных программ для школьных образовательных учреждений показывает, что подобные задачи воспитания ребенка рассматриваются в русле социализации как значимые, существует потребность практики в разработке необходимых инструментов в деятельности учителей и специалистов школьного образования по развитию эмпатии школьников.

В подростковом и юношеском периодах особенно велика потребность в дружеских отношениях, которые предполагают стремление к полному пониманию и принятию другого, определяя интимно-личностный характер общения со сверстниками, а позднее и со значимыми взрослыми. При этом эмпатия в большинстве исследований рассматривается как условие, необходимое для успешного осуществления процесса межличностного взаимодействия. "Секрет

успешных отношений между людьми заключается в использовании эмпатии в ее конструктивном, положительном, дружеском, созидающем значении".

Успешное воспитание эмпатии и эмпатийного поведения (сопереживание, сочувствие и содействия к другим) возможно на базе развития творческого воображения при сочетании разнообразных видов деятельности (восприятия художественной литературы, игры, рисования, проектной деятельности и т.д.), опосредствующих общение и взаимодействие учителя и ученика. Сопереживание представляет собой комплекс чувств, в который входят такие эмоции: сострадание, осуждение, гнев, удивление. Эти социально ценные эмоции должны еще закрепиться, актуализироваться, привести к результату (помогающее поведение, содействие) в соответствующем контексте, который может и должен создавать педагог.

Эмпатия оказывает значительное влияние на характер отношения личности к внешнему миру, к себе, к другим людям, регулирует процесс вхождения личности в социум.

В своем исследовании Кузьмина В.П. делает вывод о том, что «...эмпатия является связующим звеном в отношениях между взрослым и ребенком, определяющих вхождение последнего в сообщество сверстников. Сформированная эмпатия оптимизирует процесс социализации ребенка, придавая ему гуманистическую, духовную направленность. Форма и устойчивость проявления эмпатии ребенка к сверстникам зависит от особенностей детско-родительских отношений в семье. Эта зависимость определяется понятием «социальной связности», представленной следующей цепочкой: эмпатийное отношение к ребенку в семье (формирование эмпатии у ребенка как личностной характеристики по законам интериоризации-экстериоризации (эмпатийное отношение ребенка к родителям (обратная связь) и сверстнику (прямая связь)).

Эмпатия первична по отношению к поведению и посредством интериоризации и последующей экстериоризации «вбирается» личностью в себя, а затем направляется на других людей (Кузьмина В.П.).

Эмпатийное, доверительное взаимодействие членов семьи друг с другом во многом определяет гармоничное развитие личности. Для полноценного развития способности сопереживать, сочувствовать, помогать другому человеку, необходима атмосфера семейных, дружественных отношений.

Исследованием особенностей эмпатии у старшеклассников занимались Н.П. Ансимова и О.В. Тютяева. Они исходили из понятия, предложенного И. М. Юсуповым, согласно которому эмпатия - целостный феномен, связующий между собой сознательную и подсознательную инстанции психики, цель которого - "проникновение" во внутренний мир другого человека или антропоморфизированного объекта. Феномен эмпатии имеет социально - психологическое происхождение и многоуровневую структуру с психофизиологическими, психологическими и социально-психологическими уровнями и предстает в ипостасях процесса, свойства и состояния. Одним из составляющих процессов эмпатии является эмпатийное понимание, имеющее свою специфику. Эмпатийное понимание рассматривается как продукт социализации личности и формируется во взаимодействии аффективных, когнитивных и действенных компонентов.

В ходе исследования Н.П. Ансимова и О.В. Тютяева выявили, эмпатия у современных школьников 14-18 лет и их ровесников конца 90-х годов имеет свои половозрастные особенности, проявляющиеся в общем уровне и составе эмпатии. Эмпатия у старшеклассников имеет свои особенности, во многом зависящие от того, в каком городе проживают школьники: провинциальном (приравненном к сельской местности), крупном областном промышленном

и культурном центре либо в городе, занимающем промежуточное положение между первым и вторым.

Следовательно, можно говорить о том, что эмпатия как феномен имеет свою динамику изменений с течением времени. Специфические особенности эмпатии, на наш взгляд, обусловлены характером социального окружения подростков и юношей, что, в свою очередь, определяется целым комплексом различных социально-психологических факторов.

Эмпатия первична по отношению к поведению и посредством интериоризации и последующей экстериоризации «вбирается» личностью в себя, а затем направляется на других людей (Кузьмина В.П.).

Эмпатийное, доверительное взаимодействие учащихся и педагогов во многом определяет гармоничное развитие личности школьника. Для полноценного воспитания эмпатийных способностей сопереживать, сочувствовать, помогать другому человеку, необходима атмосфера дружественных, гуманных отношений.

Список литературы

1. Баркан А.И. Практическая психология для родителей, или Как научиться понимать своего ребенка. — М.: Аст-Пресс, 1999.
2. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 147-156.
3. Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1997.
4. Зубова Л.В. Роль семейной педагогики в становлении личности ребенка // Вестник ОГУ. 2002. № 7. С. 54-65.
5. Кузьмина В.П. Формирование эмпатии у младших школьников к сверстникам в зависимости от детско-родительских отношений в семье. Автореф. дис... канд. психол. наук. — Нижний Новгород, 1999.
6. Михальченко Г. Ф. Формирование эмпатии у старшеклассников, ориентирующихся на педагогическую профессию. Гродно, 1989. 182 с.
7. Сивицкая Л. А. Социально-педагогические основы развития эмпатии подростков в детском общественном объединении. Дис. ...канд. пед. наук. М., 1998. 157 с
8. Сорокин П.А. Главные тенденции нашего времени. — М., 1997.
9. Стрелкова Л.И. Творческое воображение: эмоции и ребенок: Методические рекомендации // Обруч. 1996. № 4. С. 24—27.
10. Юсупов И. М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): Дис. ...д-ра. психол. наук. С.-Петербург. Гос. Ун-т. СПб., 1995. 252 с.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

**Белозёров И.Н., Шевякова Н.Л.
Министерство образования и науки УР**

ОРГАНИЗАЦИЯ КВАЛИФИЦИРОВАННОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Организация образования детей с особыми образовательными потребностями является одним из актуальных направлений развития системы образования Удмуртской Республики. Идея интегрированного обучения была отражена в Концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями), принятой на Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями), которая состоялась 29-31 января 2001 года.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию.

На конференции были определены перспективы развития учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями, отражение которых можно представить следующими декларативными тезисами:

✓ Ребенок не должен выступать объектом воздействия взрослого, а должен стать равноправным субъектом совместной деятельности, сотрудничества и сотворчества.

✓ Необходимо установить специализированный стандарт образования, сочетающий общеобразовательные стандарты и стандарты формирования жизненной компетенции детей с отклонениями в развитии на каждом возрастном этапе.

✓ При организации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья важно решать весь комплекс специальных задач обучения (необходимо регулярно осуществляется контроль за соответствием возрастной программы обучения реальным достижениям и уровню развития ребенка).

✓ Необходимо обеспечить выстраивание всех необходимых «обходных путей» обучения (например: обучение грамоте глухих детей – обходной путь формирования их словесной речи).

✓ Обеспечить более дифференцированное «пошаговое» обучение, которое в большинстве случаев не требуется в развитии и образовании нормально развивающегося ребенка.

✓ Соблюдать принципы использования специфических методов, приемов и средств обучения.

✓ Организовать обучение, значительно более глубокое по своей дифференциации и индивидуализации, чем обучение нормально развивающихся детей.

✓ В каждом образовательном учреждении, которое посещают дети с ограниченными возможностями здоровья, создать особую организацию образовательной среды (пространственная и временная организация образовательной среды должна соответствовать особенностям ребенка).

✓ Гарантировать обязательное включение родителей в процесс развития и обучения их ребенка (чтобы все окружающие взрослые были подготовлены и реально участвовали в решении особых образовательных задач за пределами образовательного учреждения, их усилия были скоординированы).

✓ Обеспечить максимально возможное создание условий для интегрированного образования детей с особыми образовательными потребностями, а также непрерывность процесса обучения и его выход за рамки дошкольного и школьного возраста.

Для реализации данных положений были определены следующие модели интеграции образовательного процесса:

1. Комбинированная интеграция, при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме, по 1-2 человека на равных воспитываются в массовых группах (классах), получая постоянную коррекционную помощь квалифицированного учителя (воспитателя) и специалиста.

2. Частичная интеграция, при которой дети с особыми образовательными потребностями ещё не способны на равных со здоровыми сверстниками овладеть образовательным стандартом, а, следовательно, могут вливаться лишь на часть дня в массовые группы (классы) по 1-2 человека.

3. Временная интеграция, при которой все воспитанники специализированной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми детьми не реже двух раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера.

4. Полная интеграция – может быть эффективна для детей, которые по уровню психофизического и речевого развития соответствуют возрастной норме и психологически готовы к совместному обучению со здоровыми детьми. Такие дети по 1-2 человека включаются в обычные группы (классы), при этом они обязательно должны получать квалифицированную коррекционную помощь.

Процессы интеграции в образовании детей с особыми образовательными потребностями в России получили развитие в форме социальной и педагогической интеграции:

- социальная интеграция предполагает социальную адаптацию ребёнка с особыми образовательными потребностями в общую систему социальных отношений и взаимодействий, прежде всего в рамках той образовательной среды, в которую он интегрируется;

- педагогическая интеграция предполагает формирование у детей с особыми образовательными потребностями предпосылок и способности к усвоению учебного материала, определяемого общеобразовательной программой.

При реализации данных положений органы управления образованием, ответственные за обеспечение гарантий прав граждан на получение общедоступного бесплатного дошкольного образования, испытывают определённые сложности:

1. Число детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, неуклонно растёт.

В настоящее время в России насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями (8% от их общего количества), из них около 700 тыс. составляют дети-инвалиды.

2. Кроме роста числа почти всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, отмечается и тенденция качественного изменения структуры дефекта, комплексного характера нарушений у каждого отдельного ребенка.

3. Несовершенство нормативно-правовой базы федерального уровня, регулирующей вопросы организации образования детей с особыми образовательными потребностями на принципах интеграции и инклюзии, усложняют процессы организации обучения детей с особыми образовательными потребностями в практике.

4. Отсутствие квалифицированных кадров, обладающих необходимыми знаниями, соответствующей подготовкой, а также отсутствие методик для работы с ребенком, имеющим особые образовательные потребности, в условиях образовательного учреждения по месту жительства также является актуальной проблемой для многих населённых пунктов.

5. Неготовность широкой общественности признавать право ребенка с особыми образовательными потребностями на получение образования его в среде своих сверстников без инвалидности также вызывает сложности в решении вопросов образования и социализации таких детей.

6. Полное отсутствие или формальный характер индивидуальной программы реабилитации ребенка, направленной на получение полноценного образования.

При этом, сложившаяся ситуация с дефицитом мест для детей дошкольного возраста в образовательных учреждениях республики, ограничивает возможности органов управления образования по решению вопроса открытия специализированных групп для детей с особыми образовательными потребностями.

В 2011 – 2012 учебном году в Удмуртской Республике функционировала сеть специальных (коррекционных) образовательных учреждений и дошкольных образовательных учреждений, имеющих в своём составе группы компенсирующей и комбинированной направленностей, предназначенных для обучения различных категорий детей с особыми образовательными потребностями:

- 32 специальных (коррекционных) образовательных учреждения I – VIII видов, в которых обучается и воспитывается 3638 детей (в том числе 1078 детей-инвалидов);

- 57 дошкольных образовательных учреждения компенсирующего и комбинированного вида, которые посещают более 2 000 детей дошкольного возраста.

В Концепции модернизации российского образования отмечается, что дети с ограниченными возможностями здоровья должны обеспечиваться медико-социальным сопровождением и специальными условиями для образования и обучения в образовательных учреждениях для детей с обычными образовательными потребностями по месту жительства.

Право ребенка с ограниченными возможностями здоровья на получение образования по месту жительства может быть реализовано путем организации интегрированного обучения их с нормально развивающимися сверстниками.

Министерством образования и науки Удмуртской Республики с целью комплексного решения проблемы органам управления образованием

муниципальных районов и городских округов предложена к составлению Информационная карта муниципального образования «Об организации дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья».

Для осуществления комплексного анализа 29 муниципальными образованиями были представлены данные Информационные карты.

Проведённый анализ показал:

1. Количество детей с ограниченными возможностями здоровья составляет 6010 человек (из них 877 человек – дети – инвалиды), в том числе дети:

- с нарушением слуха – 90 человек (из них 30 – дети-инвалиды);
- с нарушениями речи – 3541 человек (27 – дети-инвалиды);
- с нарушениями зрения – 633 человека (53 – дети-инвалиды);
- с нарушением интеллекта – 139 человек (79 – дети-инвалиды);
- с задержкой психического развития – 206 человек (57 – дети-инвалиды);
- с нарушением опорно-двигательного аппарата – 487 человек (206 дети-инвалиды);
- с иными отклонениями – 914 человек (425 – детей-инвалидов).

2. Посещают группы общеразвивающей направленности в различных типах и видах учреждений – 5184 ребёнка, в том числе 327 детей-инвалидов.

3. Посещают группы компенсирующей или комбинированной направленности – 2280 детей (из них 210 детей-инвалидов), что составляет 37,9 % от потребности, в том числе:

- с нарушением слуха – 10 человек (из них 10 – дети-инвалиды), что составляет 11 % от потребности;
- с нарушениями речи – 1511 человек (16 – дети-инвалиды) – 42,7 % от потребности;
- с нарушениями зрения – 549 человек (75 – дети-инвалиды) – 86,7 % от потребности;
- с нарушением интеллекта – 60 человек (44 – дети-инвалиды) – 43,2 % от потребности;
- с задержкой психического развития – 104 человек (17 – дети-инвалиды) – 50,5 % от потребности;
- с нарушением опорно-двигательного аппарата – 46 человек (30 дети-инвалиды) – 9,4 % от потребности;
- имеют инвалидность по иным заболеваниям 18 детей-инвалидов.

4. Получают квалифицированную помощь за пределами групп компенсирующей и комбинированной направленностей 5437 человек, в том числе:

- на логопедических пунктах при образовательных учреждениях, методических службах и ПМПК – 1562 человека (443 – дети-инвалиды);
- в поликлиниках – 3400 человек (72 – дети-инвалиды);
- в иных формах (надомное образование, семейный клуб, центр социального обслуживания, реабилитационный центр) – 475 человек (33 – дети-инвалиды).

5. Получают квалифицированную помощь за пределами групп компенсирующей и комбинированной направленностей 5437 человек, в том числе:

- на логопедических пунктах при образовательных учреждениях, методических службах и ПМПК – 1562 человека (443 – дети-инвалиды);
- в поликлиниках – 3400 человек (72 – дети-инвалиды);

- в иных формах (надомное образование, семейный клуб, центр социального обслуживания, реабилитационный центр) – 475 человек (33 – дети-инвалиды).

Таким образом, только около 70 % детей с особыми образовательными потребностями охвачены системной квалифицированной педагогической и коррекционной помощью.

Следует отметить, что в соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 17 марта 2011 года № 175 «О государственной программе Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы» на территории Удмуртской Республики организована работа по:

- созданию в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования, универсальной безбарьерной среды, позволяющей обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов;

- оснащению образовательных учреждений специальным, в том числе учебным, реабилитационным, компьютерным оборудованием и автотранспортом для организации коррекционной работы и обучения инвалидов по слуху, зрению и с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Проект реализуется на условии софинансирования из бюджета Российской Федерации и Удмуртской Республики.

Данные мероприятия охватывают сеть общеобразовательных учреждений, что обусловлено нормой Закона Российской Федерации от 10 июля 1992 года № 3266-1 «Об образовании» об обязательности общего образования, как гарантированного права граждан.

В соответствии с приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 27 января 2012 года № 14 на территории Удмуртской Республики реализуется пилотный проект по отработке подходов к организации и проведению медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов с учётом положений Международной классификации функционирования, ограничения жизнедеятельности и здоровья.

Данный проект позволит обеспечить избирательность мер социальной поддержки различных по преимуществу вида помощи инвалидам, находящимся в различных жизненных ситуациях. Проектом охвачены дети с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарат.

Проект реализуется в одном дошкольном учреждении Муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении детском саду комбинированного вида № 271 г. Ижевска.

Проектом Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» предполагается определение дошкольного образования детей в возрасте от 5 до 7 лет как обязательного. Такое решение приведёт к необходимости введения новых форм и (или) совершенствования существующей системы дошкольного образования.

Для комплексного решения проблемы обеспечения населения общедоступным дошкольным, начальным, общим и средним (полным) образованием необходимо:

- определить основные направления развития в Удмуртской Республике инклюзивного образования и организации воспитательно-образовательного процесса на принципах интеграции детей с особыми образовательными потребностями в дошкольных группах комбинированной и общеразвивающей направленностей;

- разработать Методические рекомендации по организации воспитательно-образовательной деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями в группе дошкольного образования комбинированной и общеразвивающей направленностей (определить систему показаний и критерии

отбора детей для интегрированного образования, принципы и условия организации психолого – медико - педагогического сопровождения этих детей в условиях обычных дошкольных групп (классов), механизмы отслеживания результатов педагогического воздействия на детей с особыми образовательными потребности, а также динамику процессов их социализации);

- организовать работу по внедрению инклюзивного образования и осуществлению воспитательно-образовательного процесса на принципах интеграции детей с особыми образовательными потребностями в дошкольных группах комбинированной и общеразвивающей направленностей.

- обеспечить подготовку и переподготовку педагогических и руководящих работников дошкольного образования по вопросам организации инклюзивного образования и воспитательно-образовательного процесса на принципах интеграции детей с особыми образовательными потребностями.

Кутепова Е.Н.
Институт проблем интегративного (инклюзивного) образования
Московского городского
психолого-педагогического университета, г. Москва

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Гарантии права детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования закреплены в Конституции Российской Федерации, Законе Российской Федерации «Об образовании», федеральных законах от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», от 24 ноября 1995 г. 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», от 6 октября 1999 г. № 184-ФЗ «Об Общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации», от 6 октября 2003г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации».

В Законе Российской Федерации «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ с дополнениями и изменениями, в статье 18. Воспитание и обучение детей-инвалидов, говорится о том, что образовательные учреждения совместно с органами социальной защиты населения и органами здравоохранения обеспечивают дошкольное, внешкольное воспитание и образование детей-инвалидов..., получаемое инвалидами в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида. Причем «детям-инвалидам дошкольного возраста предоставляются необходимые реабилитационные меры и создаются условия для пребывания в детских дошкольных учреждениях общего типа...».

В «Индивидуальной программе реабилитации ребенка-инвалида», составляемой федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы выделен блок психолого-педагогической реабилитации, обязательный для заполнения специалистами бюро медико-социальной экспертизы:

Основные государственные гарантии прав на образование отражены в статье 5 Закона Российской Федерации от 10.07.1992 № 3266 - (ред. от 27.12.2009) «Об образовании»: «Гражданам Российской Федерации гарантируется возможность получения образования независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным организациям (объединениям), возраста, *состояния здоровья*, социального, имущественного и должностного положения, наличия судимости. Государство создает гражданам с ограниченными возможностями здоровья, то есть имеющим недостатки в физическом и (или) психическом развитии (далее - с ограниченными возможностями здоровья), условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов».

Результатом активности педагогической общественности России и инициатив родительских организаций в начале нового века стала Концепция включения лиц с ограниченными возможностями здоровья разных категорий в образовательное пространство образовательных учреждений общего типа, отраженная в Письме Минобразования РФ от 16.04.2001 № 29/1524-6 «О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями) и ряд последующих за ней документов.

Концепция включения лиц с ограниченными возможностями здоровья разных категорий в образовательное пространство образовательных учреждений общего типа - дошкольных учреждений, школ, средних специальных и высших учебных заведений декларировала то, что каждый человек, независимо от состояния здоровья, наличия физического или умственного недостатка, имеет право на получение образования, качество которого не отличается от качества образования, получаемого здоровыми людьми; эффективная интеграция возможна лишь в условиях постоянного совершенствования систем массового и специального образования; все дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья школьного возраста имеют право на обучение в общеобразовательных школах по месту жительства.

В 2008 году были опубликованы два документа, ставшие базовыми для развития инклюзивных процессов в образовательном пространстве РФ. Это письмо Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008 № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами», в котором «получение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации.

Вторым документом стало Постановление Правительства Российской Федерации от 12 сентября 2008 г. № 666 «Об утверждении Типового положения о дошкольном образовательном учреждении», которое отражает и нормативно закрепляет существующую практику, впервые говоря о необходимости изменения образовательного процесса в ДОУ с учетом психофизических возможностей воспитанников. В группах комбинированной направленности осуществляется совместное образование здоровых детей и детей с ограниченными

возможностями здоровья, с учетом особенностей психофизического развития и возможностей детей. В группы могут включаться как дети одного возраста, так и дети разных возрастов (разновозрастные группы).

Новые изменения, происходящие в системе образования России, такие как принятие нового стандарта («Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» - Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 года № 373), подтверждают необходимость изменения к подходам, условиям и результатам образования. В том числе, Стандарт направлен на обеспечение:

- равных возможностей получения качественного начального общего образования;

- условий для эффективной реализации и освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования, в том числе обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, – одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

В 2010 году, в Москве произошло событие уникальное по своей значимости – принят Закон города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья», который, впервые в отечественной законодательной практике, определяет инклюзивное образование как совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих таких ограничений. Этот документ стал основанием для разработки и проектирования необходимых изменений в системе образования Москвы, с одной стороны, обеспечил государственную поддержку инклюзивной политики, дал законодательное право для реализации инклюзивных принципов в образовании детей с ОВЗ, с другой стороны - поставил вопрос о нашей профессиональной готовности к качественной их реализации.

Статья 2 Закона содержит как имеющиеся в современном законодательстве понятия, так и впервые в РФ определенные понятия «специальные условия обучения (воспитания)» и «инклюзивное образование».

Для целей настоящего Закона применяются следующие основные понятия:

- 1) ограничение возможностей здоровья - любая утрата психической, физиологической или анатомической структуры или функции либо отклонение от них, влекущие полное или частичное ограничение способности или возможности осуществлять бытовую, социальную, профессиональную или иную деятельность способом и в объеме, которые считаются нормальными для человека при прочих равных возрастных, социальных и иных факторах. В зависимости от степени возможности компенсации или восстановления ограничение возможностей здоровья может быть временным или постоянным;

- 2) специальные условия обучения (воспитания) - специальные образовательные программы и методы обучения, учебники, учебные пособия, дидактические и наглядные материалы, технические средства обучения, средства коммуникации и связи, сурдоперевод при реализации образовательных программ, адаптация образовательных учреждений и прилегающих к ним территорий для свободного доступа всех категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также педагогические, психолого-педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, обеспечивающие адаптивную среду образования и безбарьерную среду жизнедеятельности, без которых освоение образовательных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья невозможно (затруднено);

- 3) инклюзивное образование - совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов

дополнительного образования, лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений.

Сунцова А.С.
Удмуртский государственный университет

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Инклюзивное образование сегодня становится пусть локальной, но реально осуществляемой практикой, которая убеждает нас в том, что оно отличается особым укладом, требованиями, а, следовательно, нуждается в грамотном, основанном на научном подходе, проектировании.

Исследование инклюзивных процессов происходит как в контексте вопросов организации воспитания и образования детей с ограниченными возможностями здоровья (Малофеев Н.Н., Назарова Н.М., Шипицина Л.М., Фуряева Т.В., др.), так и в контексте проблем их социализации и реабилитации (Ярская_Смирнова Е.Р., Ярская В., Наберушкина Э.К., др.). В целом, в научных публикациях последних лет, посвященных проблеме инклюзии, прослеживается, с одной стороны, констатация необходимости и неотвратимости внедрения инклюзивных процессов как инновационной тенденции развития российского общества и образования, а с другой стороны, фиксация неготовности и рисков внедрения инклюзии в современную практику.

Как целостная педагогическая система инклюзивное образование требует наличия развитой, динамичной, гибкой, безопасной среды, оснащенной современным материально-техническим инструментарием, приспособленным к особенностям деятельности всех субъектов образования, основанной на взаиморазвивающем характере обучения.

В различных научных источниках в соответствии с целями и задачами исследования, образовательная среда рассматривается по-разному: как категория, характеризующая развитие личности в контексте предметности культуры общества; как окружение личности, содержащее средства для ее развития; как совокупность образовательных технологий, методов управления образовательным процессом и взаимодействий с социальными институтами общества; как сочетание социокультурных, а также психолого-педагогических и пространственно-временных условий, в которых происходит становление личности; как пространство социальных коммуникаций, вовлекающее субъекта образования в процессы освоения, потребления, обмена и распространения культурных ценностей, актуализирующееся его поведением; как соединение различных возможностей и средств образования, формирования личности и межлических отношений, имеющих у всех субъектов образования (Башмакова Е.В.).

Наиболее системно данная категория представлена в подходе Ясвина В.А., где под образовательной средой понимается система влияний и условий формирования личности; совокупность возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Баев И.А. отмечает, что категория образовательной среды связывает понимание образования как сферы социальной жизни, а среды как фактора образования.

Основываясь на указанных представлениях, под инклюзивной образовательной средой мы понимаем вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для

эффективного саморазвития, предполагающей решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей и обеспечивали, по-возможности, их полное участие в образовательном процессе.

На основе работ Е.А.Климова, В.А. Ясвина, Тарасова С.В., в которых предложены составляющие образовательной среды учреждения, нами выделена структура инклюзивной образовательной среды как пространства социализации детей с различными возможностями и особенностями:

- пространственно-предметный компонент (материальные возможности учреждения - доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация; обеспеченность современными средствами и системами, соответствующими образовательным потребностям детей);

- содержательно-методический компонент (адаптированный индивидуальный маршрут развития ребенка, вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств);

- коммуникативно-организационный компонент (личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в смешанной (интегрированной) группе, благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной деятельностью специалистов, организация включения родителей в процесс образования ребенка).

Эффективное проектирование инклюзивной образовательной среды обусловлено рядом условий, среди которых системообразующими выступают следующие:

- *Преемственность дошкольного и школьного образования на уровне дидактических технологий, образовательных программ, воспитательного пространства учреждений).*

Создание гибкой и вариативной организационно-методической системы, адекватной образовательным потребностям детей с различными возможностями обеспечивается преемственностью систем дошкольного и школьного образования. Совместная деятельность специалистов детского сада и школы должно осуществляться как сотрудничество по выработке совместных решений в сфере создания педагогических условий инклюзии. Сотрудничество реализуется в следующих формах: совместное проведение педагогических советов и совещаний, родительских собраний, воспитательных мероприятий, занятий в школе будущего первоклассника.

- *Комплексное и многоуровневое сопровождение участников образовательного процесса: педагога (научный руководитель, администрация), обучения детей (дефектолог, психолог, родители) и социализации детей (психолог, родители, волонтеры).*

Сопровождение может осуществляться посредством грамотно спланированных и четко организованных технологий деятельности, которые в совокупности реализуют комплексный разноуровневый характер поддержки участников педагогического процесса: технология адаптации ребенка к новой образовательной ступени; технология сопровождения педагога; технология помощи ребенку в процессе обучения; технология взаимодействия с семьей; технология воспитания личности.

- *Техническое обеспечение образовательного процесса как параметр безбарьерной среды. Характеристики безбарьерной среды определяются особенностями нарушений развития и затруднений ребенка, а также внедрением*

компьютерных технологий в учебный процесс, облегчающих освоение образовательной программы.

При построении инклюзивной образовательной среды важно учитывать следующие принципы:

- *Раннее включение в инклюзивную среду.* Это обеспечивает возможность абилитации, то есть первоначального формирования способностей к социальному взаимодействию.

- *Коррекционная помощь.* Ребенок с нарушениями развития обладает компенсаторными возможностями, важно их «включить», опираться на них в построении образовательно-воспитательного процесса. Ребенок требует организации коррекционного сопровождения с учетом особенностей развития и характера затруднений.

- *Индивидуальная направленность образования.* Ребенок с нарушениями может осваивать общую для всех образовательную программу, что является важным условием его включения в жизнедеятельность детского коллектива. При необходимости разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут в зависимости от особенностей, глубины дефекта и возможностей ребенка. Маршрут должен быть гибким, ориентироваться на зону ближайшего развития, предусматривать формирование речевых умений, основных видов познавательной деятельности соответственно возрасту, развитие социальных умений.

- *Командный способ работы.* Всем специалистам и воспитателям необходимо работать в тесной взаимосвязи (по командному принципу), что предполагает совместное построение целей и задач деятельности в отношении каждого ребенка, совместное обсуждение особенностей ребенка, его возможностей, процесса его движения в развитии и освоении социально-педагогического пространства.

- *Активность родителей, их ответственность за результаты развития ребенка.* Родители являются полноправными членами команды, поэтому им должна быть предоставлена возможность принимать активное участие в обсуждении педагогического процесса, его динамики и коррекции.

- *Приоритет социализации как процесса и результата инклюзии.* Главным целевым компонентом в работе является формирование социальных умений ребенка, освоение им опыта социальных отношений. Ребенок должен научиться принимать активное участие во всех видах деятельности детей, не бояться проявлять себя, высказывать свое мнение, найти себе друзей; развивая межличностные отношения, научить других детей принимать себя таким, какой есть. А это, в свою очередь, возможно при достаточном уровне личностного и познавательного развития ребенка. Развитие позитивных межличностных отношений не является спонтанным процессом, это также выступает предметом специальной работы педагогов.

Проектирование инклюзивной образовательной среды должно быть связано с наращиванием интегративного потенциала учреждения (Дименштейн Р.П.), который в свою очередь, обусловлен снижением уровня агрессивности среды, повышением условий психологической и личностной безопасности каждого ребенка, а также соблюдением прав на качественное образование.

В современных условиях вопросов и проблем по организации инклюзивного образования больше, чем ответов. Многолетние и многочисленные исследования практики инклюзии должны дать ответ на многие вопросы: как мотивировать общеобразовательные учреждения на создание инклюзивной образовательной среды; как сделать так, чтобы от инклюзии выигрывали все участники; каковы параметры и индикаторы качества инклюзивной образовательной среды, от

которой зависит благополучие каждого ребенка и др. Очевидно, что ответы появятся тогда, когда инклюзивные процессы в образовании будут не стихийной практикой, а специально организованным целенаправленным проектированием образовательной среды.

Алексеева О.А.
МБДОУ № 69, г. Ижевск

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С ДИАГНОЗОМ ДЦП

Проблема социальной адаптации детей с отклонениями в развитии является чрезвычайно актуальной. Имеющиеся в этой области наблюдения и исследования наглядно свидетельствуют о том, что большая часть дошкольников с особенностями развития оказывается не способной самостоятельно войти в сферу социальных отношений, стать полноправными членами социума. В то же время, именно дошкольный возраст является особенно сензитивным к социальным влияниям, которые обеспечиваются деловым и личностным взаимодействием ребенка со взрослыми и сверстниками. Именно поэтому, социальная адаптация детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата является одной из основных задач работы коллектива МБДОУ №69 г.Ижевска.

В детском саду 7 групп общеразвивающего вида для детей с 2 до 7 лет и одна группа для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП). Всего детский сад посещает 168 человек, в том числе группу для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата – 8 человек

Вопросы социальной адаптации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата решаются посредством системы занятий:

- тематические занятия (образ «Я», «Я и мои игрушки», «Я и моя семья», «Я и моя группа», «Я в современном мире»),
- занятия психогимнастикой с педагогом-психологом,
- игры-драматизации и сюжетно-ролевые игры социальной направленности,
- участие детей в праздниках и развлечениях: День милосердия «Рука в руке», «Новогодний маскарад», «Для любимых мам»,
- выставка фотографий «Моя дружная семья»,
- организация выставок работ по изобразительной деятельности («Мои любимые игрушки», «Мамина и папина работа», «Наши любимые питомцы», «Я и мои друзья», «Подарок»).

Большое значение в детском саду уделяется работе с родителями детей-инвалидов.

Так, в 2003 году с целью социальной адаптации и оказания консультативной помощи родителям был организован родительский клуб «Особый ребенок» и открыта группа кратковременного пребывания для детей с тяжелыми формами ДЦП. Образовательная деятельность с «особыми» детьми в группе кратковременного пребывания направлена на реабилитацию ребенка-инвалида через воздействие на визуальный, эмоциональный и другие каналы-связи, которые проводятся посредством: музыкальных занятий; занятий изобразительной деятельностью, развивающих игр с элементами развития речи, психологических упражнений, занятий ЛФК.

Проведение работы с родителями также можно рассмотреть как важнейший элемент реабилитации детей с особыми потребностями в развитии. Без этой работы невозможен позитивный эффект всех усилий специалистов в непосредственной работе с ребенком. Полученные на консультациях

специалистов знания родители в дальнейшем используют для воспитания и оказания помощи своим детям.

В 2002 году детский сад начал работу по инновационному проекту «Особый театр». Основной целью программы является создание условий для участия детей-инвалидов с диагнозом ДЦП в театрализованной деятельности, что способствует раскрепощению детей, желанию общаться со сверстниками и взрослыми, развитию понимания эмоционального состояния другого человека и адекватному выражению своих чувств.

Еще одним из способов помощи детям-инвалидам в социальной адаптации, используемых в работе детского сада, является интеграция. Интеграция – это возможность «особым» детям расширять собственный социальный опыт через среду типично развивающихся сверстников. При этом ребенок осваивает нормы обычного общения и морали, и легче получает соответствующие знания и умения, получают возможность общения с обычными детьми. В работе ДОУ используются такие формы интегрированного подхода как:

- Проведение совместных праздников и досугов
- Проведение совместных прогулок, игр, занятий, групповых традиций
- Помощь «особым» детям в режимных моментах (одевание, умывание, дежурство)
- Изготовление подарков «особым» детям на Новый Год, День Милосердия
- Совместное участие детей в театральной студии «Особый театр»
- Участие в выставках, конкурсах, проводимых в ДОУ

Интегрированный подход полезен не только в воспитании и обучении детей-инвалидов, но и здоровых детей, у которых воспитывается толерантность при общении с более слабым сверстником, приобретает жизненно важный нравственный опыт, развиваются такие нравственные качества как заботливость, доброжелательность, внимательность, сострадание, сопереживание, взаимопомощь. Они осознают, что мир представляет собой единое сообщество людей, включающее и тех, кто нуждается в особой поддержке, в помощи с их стороны.

Командная работа специалистов ДОУ дает положительные результаты. Выпускники детского сада становятся полноценными членами социума: получают общее среднее образование, а в дальнейшем – среднее профессиональное и высшее. На сегодняшний день две воспитанницы детского сада обучаются в средней общеобразовательной школе по программе «Одаренный ребенок».

Балакина Л.В.

МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 2», г.Сарапул

РОЛЬ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Зрение принадлежит к числу интереснейших явлений природы, оно позволяет человеку воспринимать 90% информации из внешнего мира. Хорошее зрение необходимо людям для любой деятельности: учебы, работы, отдыха. Плохое зрение ограничивает возможности осуществлять мечты, снижает качество жизни. Потеря зрения, особенно в детском возрасте определяет особенности его психического и социального развития.

Дети с нарушением зрения получают недостаточную информацию об окружающем мире, либо она искажена. Более того, зрительное восприятие у таких детей происходит на суженной сенсорной основе, вследствие этого снижается

качественный уровень представлений о том, что их окружает. Поэтому личностное развитие ребенка с нарушением зрения обусловлено обеспечением условий, в которых он был бы успешен.

Проблема достижения успеха ребенком с нарушением зрения на сегодняшний день весьма актуальна, ее решение связано с реализацией модели инклюзивного образования. Инклюзия – это создание специальных условий для образования ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среде обычных детей. Инклюзивное образование для слабовидящего ребенка начинается с его семьи. В нашем детском саду компенсирующего вида для детей с амблиопией и косоглазием большинство родителей не имеют проблем со зрением. От того, как нормально видящие родители воспринимают проблемы своего ребенка, каким образом помогают ему в процессе освоения окружающего мира, зависит его успешность и степень адаптации в обществе.

Не все родители могут воспринимать своего ребенка адекватно. Рождение ребенка со зрительной депривацией, как правило, является неожиданным для семьи. Родители испытывают чувство ущербности, горя, несправедливости, хотя редко об этом говорят вслух. Переживаемые чувства часто отрицательно сказываются на психологическом состоянии родителей: они замыкаются в себе, ревниво относятся к нормально видящим детям своих друзей и знакомых.

Горе родителей, связанное с рождением ребенка с нарушением зрения, по-разному влияет на его положение в семье, отношение к нему других членов семьи. У многих родителей возникает комплекс вины по отношению к своему ребенку. Чувство вины формирует определенный стиль воспитания – гиперопеку. Такие родители убеждены, что если их ребенок плохо видит, то его надо постоянно оберегать, охранять, ограждать от различных проблем. В таких семьях мать, отец, бабушки, дедушки стремятся выполнить все за ребенка, даже те действия, которые ему вполне посильны. Подобная позиция значительно осложняет социализацию ребенка со зрительной депривацией, обуславливает формирование таких отрицательных качеств личности, как эгоцентризм, апатичность, безволие, не способствует воспитанию у него познавательной активности.

Другая группа родителей негативно относится к своему слабовидящему малышу. Они стесняются своего ребенка, стараются скрыть его недостаток от окружающих. В результате усугубляется изоляция ребенка от мира. Часто родители обвиняют друг друга в рождении ребенка с дефектом зрения и несчастными считают не ребенка, а себя. Они лишают ребенка своей любви и заботы, искусственно изолируют от других детей и близких. Дети, растущие в семье, где родители открыто или скрыто не принимают ребенка, как правило, склонны к невротическим реакциям, которые усугубляют их недуг.

В некоторых случаях родители перекалывают все заботы по лечению, уходу и воспитанию на специализированный детский сад.

Наиболее продуктивным стилем родительского воспитания ребенка с нарушением зрения является стиль, когда родители принимают своего ребенка таким, какой он есть, объективно его оценивают, не предъявляя к нему ни завышенных, ни заниженных требований.

Семья, как модель инклюзивного воспитания ребенка с нарушением зрения, должна быть ориентирована на его успех в разных жизненных ситуациях и сферах деятельности. А специализированный детский сад становится опорой в решении этих задач. Деятельность детского сада с семьей строится с учетом особенностей восприятия родителями своего ребенка и направлена на оптимизацию их отношения к ребенку и к себе. Педагоги детского сада помогают понять родителям, что при общении с ребенком они должны стремиться к сокращению

разрыва между потенциальными и реальными возможностями ребенка, т.к. постоянная недооценка или переоценка его возможностей выступает препятствием в процессе его личностного развития.

Совместная с родителями, целенаправленная работа коллектива детского сада по социализации детей со зрительной депривацией приносит положительные результаты. Ежегодно дети нашего дошкольного учреждения участвуют в фестивалях, конкурсах прикладного творчества, олимпиадах, где выступают наравне с детьми, не имеющими ограниченные возможности здоровья, и часто становятся призерами этих мероприятий. Мы отмечаем, что у воспитанников повышается самооценка, способствующая самоутверждению в обществе нормально видящих сверстников, а родители убеждаются в равных возможностях и способностях своих детей. Даже незначительные успехи ребенка с нарушением зрения выступают необходимым условием усиления потребности самостоятельности, побуждения к активности, появления уверенности в своей деятельности. Таким образом, социальная успешность ребенка с нарушением зрения зависти от того, насколько окружение – семья и социум – позитивно воспринимают его возможности и потребности, побуждают его к самостоятельности и инициативности.

Белоглазова Е.В.

МКСКОУ III-IV вида «Якшур-Бодьинская школа-интернат»

СОЗДАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ III-IV ВИДА

Одной из важнейших задач деятельности педагога на сегодняшний день является формирование ценностного отношения к здоровью у своих учеников. Здоровье – это фундамент жизни, на котором строится наше благополучие. Здоровый человек – это успешный человек. Именно в начальной школе необходимо вырабатывать правильные привычки, которые в соответствии с обучением дадут хорошие результаты. Дети, обучающиеся в школе-интернате для слепых и слабовидящих детей, помимо офтальмологических патологий, имеют неврологические, психические заболевания. Зачастую такие дети психологически ранимы, агрессивны, у них наблюдаются трудности в обучении. Поэтому, работая с учащимися с ОВЗ, необходимо решать проблему сохранения и укрепления здоровья не формально, а осознанно, с учётом особенностей детей, направленности и специфики учебного заведения

Работа по сохранению и укреплению здоровья осуществляется нами по следующим направлениям:

- изучение резервов здоровья ребенка;
- организация благоприятного микроклимата в коллективе как важного условия сохранения и укрепления здоровья;
- организация здоровьесберегающего пространства;
- изучение правил здоровьесберегающего поведения;
- профилактика вредных для здоровья привычек.

При организации работы на уроках используются элементы технологии В.Ф.Базарного. Основа технологии - «динамические позы» или вертикализации позы, когда дети сидят за партами, а затем стоят на массажных ковриках в носочках. В используемом режиме важна не продолжительность стояния, а смена позы. В течение урока учащиеся чередуют позы несколько раз: отвечая, выполняя физкультминутки. Такой двигательный режим благоприятен для слепых детей,

так как у них наблюдается отставание в сфере овладения двигательными умениями и навыками. Врачами доказано, что массаж стоп имеет оздоравливающий эффект на весь организм в целом. Для введения данного режима необходим предварительный осмотр врачом-ортопедом, педиатром. Режим смены динамических поз показан для: поддержания физической, психической активности умственной сферы; повышения иммунитета; снижения степени низкой склоняемости головы. Этот режим лёгок и доступен в освоении всеми детьми, а самое главное результативен.

Детям с нарушением зрения необходимо выполнять комплекс специальных упражнений для глаз на уроках регулярно для снятия зрительного утомления, особенно после работы на близких расстояниях при чтении и письме. Для тренировки зрения мы используем индивидуальные тренажёры, которые показаны офтальмологом в зависимости от диагноза ребёнка. По рекомендации школьного врача на тренажёре-схеме зрительно-двигательных траекторий, являющемся элементом технологии Базарного, красный цвет заменён на оранжевый, как наиболее благоприятный для детей с нарушением зрения.

Очень важно владеть знанием гигиенических норм. При работе со слепыми детьми – это соблюдение благоприятных температурных условий в классе, необходимое для функционирования осязания. Осязание рук находится в зависимости от температуры окружающей среды. При температуре выше 22 градусов у детей потеют, а при температуре 10 градусов руки охлаждаются. В том и другом случае осязательная чувствительность рук временно притупляется, что затрудняет распознавание букв рельефно- точечного шрифта и снижает качество чтения.

На уроках регулярно применяются восстанавливающие упражнения - это различные физкультминутки с использованием стихов, музыки. Упражнения носят коррегирующий характер, направлены на профилактику простудных заболеваний. У каждого ребёнка в классе имеются индивидуальные массажёры для рук, которые при систематическом применении не отвлекают учащихся, а напротив, позволяют частично нейтрализовать стрессовые ситуации, развивать мелкую моторику.

В систему работы включено соблюдение водного режима. Офтальмологи советуют пить не менее 6-8 стаканов воды в день, чтобы глаза (как, впрочем, и весь организм) не страдали от недостатка влаги. Пересушивание роговицы может привести к развитию конъюнктивита и других недугов.

У всех учащихся ведутся индивидуальные карты динамики развития (результаты диспансеризации с рекомендациями специалистов, динамика остроты зрения и др.). Проведённое нами исследование физического состояния и динамики остроты зрения у учащихся с дефектным зрением в условиях создания здоровьесберегающей среды на уроках, позволило говорить об эффективности решения оздоровительных задач. Количество уроков, пропущенных по болезни, существенно сократилось, острота зрения сохранена.

Вахрушева М.Г.
МКСКОУ III-IV вида «Якшур-Бодьинская школа-интернат»

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ- ИНТЕРНАТ III-IV ВИДА

В настоящее время уделяется большое внимание государства особой категории обучающихся – тем детям, которые в силу особых ограничений,

определяемых болезнью, не могут ежедневно посещать школу. Именно для таких детей важно получение полноценного качественного образования в соответствии с их интересами и склонностями, независимо от материального достатка семьи, места проживания и состояния здоровья. Системное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), технологий дистанционного обучения – эффективное решение проблемы образования и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

С 2009 года на территории Удмуртской Республики реализуются мероприятия приоритетного национального проекта «Образование» по направлению «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов». В 2010 году в Удмуртской Республике был создан Республиканский центр дистанционного обучения детей-инвалидов на базе государственной общеобразовательной школы-интерната «Италмасовская школа-интернат с углубленным изучением отдельных предметов». С 2011 года подключены к этой программе педагоги МКСКОУ III-IV вида «Якшур-Бодьинская школа-интернат» для обучения детей с нарушениями зрения, с сохранным интеллектом.

Первоначально таких детей было 6. Трое учащихся начальной школы и трое учащихся среднего звена. Проживают ученики в г. Ижевске, Воткинске, Дебесском, Можгинском районах. Всем учащимся на дому установлен персональный комплект, включающий в себя принтер, сканер, модем, компьютер со встроенной Web-камерой, для незрячих пользователей брайлевский принтер, дисплей, и необходимое лицензионное программное обеспечение, проведен интернет. Комплект оборудования передается участникам образовательного процесса на один учебный год на договорной основе во временное пользование. При продолжении обучения в следующем учебном году срок действия договора с участниками образовательного процесса продлевается.

Обучение проводится по индивидуальному учебному плану, по программам общего образования, в который включены все обязательные предметы.

В нашей школе оборудован кабинет дистанционного обучения, в котором расположены 7 рабочих комплектов для учителя, в который входит макбук, сканер, принтер, веб-камера. 14 педагогов проводят занятия, по согласованному с родителями расписанию. Каждый педагог прошел курсы повышения квалификации по программе «Современные информационно-педагогические технологии в ОУ». Обучение было организовано в два этапа. Первый этап – очно, второй – дистанционно. Таким образом, учителя побывали в роли учеников, реально оценили те условия, в которых окажется их ученик. В начале обучения на базе МКСКОУ III-IV вида «Якшур-Бодьинская школа-интернат» было проведено одно родительское собрание-семинар, на котором познакомились родители с учителями, были показаны для родителей мастер-классы, проведены беседы с тифлопедагогом и психологом.

С первых дней учителя работают с детьми в режиме он-лайн через программу скайп, уроки проводятся индивидуально с каждым ребёнком. В перспективе рассматривается возможность проведения уроков-конференций. Учебный процесс проводится в специальной учебной среде на основе Moodle, где каждому курсу выделен виртуальный учебный кабинет. Специальная учебная среда позволяет прокомментировать работу ученика, дать рекомендации по исправлению ошибки – работать с каждым ребенком до полного решения учебной задачи. Важной особенностью специальной учебной среды является то, что она создает и хранит отчеты о деятельности (портфолио) каждого ребенка: все сданные им работы, все оценки и комментарии учителя к работам, все сообщения в форуме. Отметки по каждому курсу хранятся в сводной электронной ведомости. Среда Moodle позволяет контролировать «посещаемость», активность ученика,

время его учебной работы на каждом уроке, ориентирована на коллаборативные технологии обучения, т.е. позволяет организовать обучение в процессе совместного решения учебных задач, осуществлять взаимообмен знаниями, коммуникацию в различных формах. Система поддерживает обмен файлами любых форматов - как между учителем и учеником, так и между учениками. Сервис рассылки позволяет оперативно информировать всех участников курса или отдельные группы о текущих событиях. Форум дает возможность организовать учебное обсуждение проблем, при этом обсуждение можно проводить по группам.

Для дистанционного обучения необходима жесткая самодисциплина учащегося, а его результат напрямую зависит от его самостоятельности и сознательности.

По результатам опроса общественного мнения по дистанционному образованию детей-инвалидов, целью которого являлось выявление удовлетворенности родителей организацией образовательного процесса в дистанционной форме и качеством преподавания, было выявлено, что 98% родителей детей-инвалидов удовлетворены организацией образовательного процесса и 2% - удовлетворены частично.

Реализация проекта дистанционного обучения является актуальным и значимым направлением обучения особой категории детей, так как позволяет им получить бесценный опыт общения со сверстниками и взрослыми, что бесспорно способствует их успешной социализации.

Вахрушева М.Г., Нурисламова Г.И.
МКСКОУ III-IV вида «Якшур-Бодьинская школа-интернат»

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ III-IV ВИДА

Выбор профессии - одна из актуальных проблем выпускников специализированных, коррекционных учреждений, в решении которой в первую очередь необходимо учитывать состояние здоровья учащихся, и то, что их выбор ограничен объективными обстоятельствами (существующими социальными условиями). Помочь человеку решить проблему выбора профессии призвана профориентация. Профориентационная работа в нашей школе начинается с начального и среднего звена во время проведения классных часов, и продолжается на коррекционных занятиях в выпускных классах, обсуждается на школьных консилиумах.

Рабочая программа по профориентации составлена на основе подхода Пряжникова Н.С. Цель программы состоит в том, чтобы оказать помощь в выборе профессии с учетом интересов, склонностей, индивидуальных особенностей, потребностей и состояния здоровья учащихся.

Программа состоит из 5 блоков:

1. Роль профессии в становлении личности.
2. Интересы, склонности, способности – их влияние на выбор профессии.
3. Личностно-ценностные особенности подростков.
4. Мотивы, влияющие на профессиональный выбор подростков.
5. Формирование готовности к выбору будущей профессии у подростков.

Программа профориентации включает следующие направления:

-профессиональная информация (ознакомление с современными видами производства, состоянием рынка труда, потребностями в квалифицированных кадрах, формами и условиями их освоения, требованиями, предъявляемыми к человеку);

-профессиональная консультация (оказание помощи выпускниками в профессиональном самоопределении с целью принятия осознанного решения о выборе профессии с учетом возможностей и особенностей здоровья);

-профессиональный подбор (предоставление рекомендаций о возможностях, направлениях профессиональной деятельности, наиболее соответствующих его психологическим и физиологическим особенностям, на основе результатов психологической и медицинской диагностики);

-профессиональный отбор (определение степени профессиональной пригодности человека к конкретной профессии в соответствии с нормативными требованиями);

-психологическая поддержка (система социально-психологических способов и методов, способствующих социально-профессиональному самоопределению, повышению конкурентоспособности и адаптивности).

В ходе реализации программы каждый ученик осваивает Алгоритм «Основные шаги выбора профессии»:

-составляет список профессий, которые нравятся;

-составляет список требований к профессиональному будущему;

-определяет важность каждого требования;

-оценивает соответствие требований профессий с личностными качествами;

-оценивает выбор совместно с родителями, учителями, друзьями;

-определяет практические шаги к успеху.

Реализация алгоритма способствует развитию внутренних социально значимых мотивов выбора профессии, активизирует личность в процессе поиска профессии.

Программа профориентации основывается на занятиях, в ходе которых используются такие методы как проблемный, частично-поисковый, исследовательский. Дискуссионный метод используются тогда, когда необходимо актуализировать значимую проблему в сознании обучающихся. Дискуссии могут быть спонтанными и специально организованными. Большую пользу учащимся приносят специально организованные дискуссии. С желанием учащиеся играют в ролевые и деловые игры (банковские игры «Бизнес-риск-мен», «Торг», профориентационная игра «Пришельцы», «Три судьбы»). На занятиях используются такие формы работы как - индивидуальные, парные, групповые и коллективные. Сделать занятия по профориентации интересными и познавательными помогают игровые методики («Профессия на букву», «Мяч плюс профессия», «Самая-самая», «Угадай профессию», «День из жизни», «Кто есть кто?», «Человек профессия», «Самореклама», «Поступь профессионала», «Листок на спине», «Железное алиби», «Приемная комиссия»). Ежегодно для выпускников организуются экскурсии в высшие и средние учебные заведения в города Ижевск, Сарапул, Воткинск. Данные экскурсии помогают нашим выпускникам выбрать будущую профессию, и то учебное заведение, где бы они хотели ее получить. Школа поддерживает связь с Центром реабилитации слепых ВОС в городе Волоколамск. Проводимая работа основана на взаимодействии педагога-психолога, социального педагога, заместителя директора по УВР и ВР, классного руководителя, родителей и, конечно, самого подростка.

Профориентационная работа в нашей школе постоянно углубляется и совершенствуется. Знакомство выпускников школ с существующими

профессиями, учет их личностных, индивидуальных особенностей, способностей, помогает осознанно выбрать профессию. По окончании школы выпускники успешно поступают и продолжают обучение в высших и средних учебных заведениях республики и России, как правило, это медицинские и музыкальные колледжи; юридический, математический, спортивный факультеты УдГУ и ИжГТУ, Московских вузов.

Власова И.Н., Тронина Н.В.
ГКОУ «Республиканский центр диагностики и консультирования»,
г. Ижевск

СОЗДАНИЕ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ РАЗЛИЧНЫХ КАТЕГОРИЙ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ГКОУ «РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ЦЕНТР ДИАГНОСТИКИ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ»

В настоящее время наблюдается повышенное внимание к идеям организации единого образовательного пространства для здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Если учащиеся находятся в образовательном пространстве, в котором поддерживается взаимное уважение, успешнее протекают процессы социализации и адаптации.

Инклюзивная система образования - это оптимальный способ обучения и воспитания, имеющий положительные последствия как для одних, так и для других детей. Зачастую инклюзия рассматривается исключительно как обучение детей с инвалидностью в общеобразовательных школах вместе с их сверстниками. Но во многих образовательных учреждениях есть своя особенная организационная структура, которая может являться источником инноваций в области инклюзивного обучения.

Примером создания единого образовательного пространства является организация диагностико-коррекционного и учебно-воспитательного процесса в ГКОУ «Республиканский центр диагностики и консультирования».

«Республиканский центр диагностики и консультирования» более 20 лет оказывает психолого-педагогическую и медико-социальную помощь детям с ограниченными возможностями здоровья и детям, испытывающим различные трудности в обучении и поведении.

На базе учреждения функционирует 2 вида классов: диагностические классы и классы детей-инвалидов.

Каждую учебную четверть комплектуются 4 класса детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности в усвоении программ общеобразовательной школы с целью проведения комплексной психолого-медико-педагогической диагностики и определения дальнейшего образовательного маршрута.

В результате комплектования классов складывается ситуация, что одном классе обучаются 12 детей с разным уровнем интеллектуального развития, с сенсорными нарушениями (слух, зрение), речевыми расстройствами, соматическими заболеваниями. Кроме того, дети имеют разный опыт жизни и воспитания: в городе и деревне, в семье и в детском доме.

В данных условиях перед педагогами стоит нелёгкая задача - организовать педагогическое сопровождение образовательного процесса таким образом, чтобы создать адекватные условия обучения в соответствии с особенностями развития и возможностями каждого ребёнка. Для этого вырабатываются единые подходы в сопровождении отдельных детей, общая стратегия работы со всеми участниками

образовательного процесса, определяются наиболее эффективные методы и формы работы. С первых дней нахождения детей в учреждении учителя, воспитатели создают специальные условия для сплочения детского коллектива, облегчения адаптации.

Для построения образовательного и воспитательного процессов педагогами разрабатываются собственные рабочие программы. И значительное место в этих программах занимает коррекционная работа. С учетом выявленных проблем, составляются индивидуальные маршруты обучения и развития. Каждому ребёнку назначается группа сопровождения специалистов: педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, врач-психиатр.

Когда ученики диагностических классов впервые встречаются в нашем учреждении с детьми-инвалидами, то поначалу негативно относятся к ним.

Эту проблему усугубляет тот факт, что у родителей зачастую сформированы стереотипы и предрассудки воспринимать инвалидов «неполноценными», «отсталыми», «агрессивными». Родители считают, что развитие их ребенка может пострадать от присутствия рядом ребёнка-инвалида.

Педагоги нашего учреждения выстраивают отношения всех участников образовательного процесса на основе уважения прав и особенностей каждого ребёнка. Поэтому, в первую очередь формируют у обучающихся толерантное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья со стороны сверстников.

Установление дружеских отношений между детьми мы начинаем со знакомства. В первые дни нахождения в учреждении проводится совместное развлечение «Давайте познакомимся». Каждую учебную четверть учителя и воспитатели начинают с занятий: «Я выбираю дружбу», «Уроки доброты», «Мы все такие разные». На этих занятиях происходит развитие таких важных личностных качеств учащихся, как эмпатия, сочувствие, милосердие, способность позитивной коммуникации.

В ходе ежедневного совместного проведения режимных процессов дети диагностических классов тесно знакомятся с детьми-инвалидами и постепенно привыкают к их, на первый взгляд, необычности, непохожести.

Ещё один вид совместной деятельности – внеурочные мероприятия. При проведении детских праздников, развлечений, конкурсов, спортивных соревнований все дети выступают полноправными участниками. У детей воспитывается способность понять и принять сверстника таким, какой он есть.

Создать в нашем учреждении атмосферу сотрудничества, толерантности и поддержки помогают разнообразные формы работы с родителями: беседы, консультации. Опыт нашей работы показывает, что данные формы способствуют формированию у взрослых эмпатии и гуманности.

Первостепенную роль по отношению к детям-инвалидам играет гуманная позиция коллектива и общий климат в учреждении. Имея положительный образец, дети диагностических классов и их родители начинают с большим пониманием относиться к инвалидам.

Таким образом, в ходе специально организованной работы происходит социальная адаптация, социальное развитие детей. Совместное проведение режимных процессов, мероприятий воспитывает культуру поведения, развиваются навыки совместной деятельности. Совместная деятельность стимулирует интерес, который обуславливает успешность усвоения новых знаний, навыков и умений и их применение на практике.

ЛЕКОТЕКА КАК НОВАЯ ФОРМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Ежегодное увеличение числа детей-инвалидов отмечается во всем мире, чему виной экологические, экономические и социальные факторы. Чаще всего эти дети находятся в неблагоприятных социально-психологических условиях изоляции семьи, они по различным причинам не посещают образовательные учреждения. Отсюда сложности установления контактов не только со сверстниками, но и со взрослыми, даже с членами своих семей. Эти дети не умеют общаться, привыкли к опеке, несамостоятельны, так как жизнь детей в среде, ограничивающей контакты с миром, обедняет условия для приобретения социального опыта, и с возрастом они оказываются неподготовленными к интеграции в общество.

Социализация детей-инвалидов является в нашей стране актуальной и значимой проблемой. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы, утвержденная Указом Президента России от 01.06.2012 года, определила, что одной из основных проблем в сфере детства является социальная исключенность уязвимых категорий детей и поставила задачу уделять им особое и достаточное внимание, разрабатывать и внедрять формы работы с такими детьми, позволяющие преодолевать их социальную исключенность и способствующие реабилитации и полноценной интеграции в общество.

Для Удмуртской Республики, как и для большинства регионов России, характерен высокий уровень потребности населения в получении профессиональной междисциплинарной психолого-медико-педагогической помощи детям, имеющим особенности в развитии и инвалидность, и их родителям.

Накопленный специалистами ГКОУ «Республиканский центр диагностики и консультирования» опыт консультирования детей с нарушениями развития, поиск новых форм оказания профессиональной помощи семьям с детьми-инвалидами, позволил разработать и реализовать проект «Модель комплексного сопровождения детей-инвалидов, не посещающих образовательные учреждения». Важной составной частью программы реализации проекта стала организация работы первой в Удмуртской Республике лекотеки, созданной благодаря финансовой помощи Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Лекотека рассматривается как особая форма дошкольного образования, службы психологического сопровождения и специальной педагогической помощи детям и родителям и как очень важный ресурс педагогической поддержки детей с выраженными нарушениями развития и их семей.

Лекотека – это не «хранилище игр», а универсальное средство комплексной реабилитации и социализации детей с нарушениями развития, направленное на устранение или уменьшение нервно-психических расстройств, восстановление и развитие нарушенных функций, компенсаторных навыков на основе игры как ведущей деятельности для каждого ребенка. Это то место, где в условиях обогащенной коррекционно-развивающей среды родители получают квалифицированную помощь и поддержку специалистов, а их дети учатся и развиваются, реализуя свое право на получение образования.

Целью работы лекотеки является обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов и их семей для их социализации и подготовки ребенка к интеграции в среду сверстников

Основными задачами лекотеки являются:

- целенаправленное формирование у ребенка навыков общения со сверстниками и взрослыми;
- развитие познавательной деятельности и речи ребенка;
- адаптация ребенка к коллективу сверстников;
- повышение педагогической компетентности родителей;
- обучение родителей (законных представителей) и специалистов, работающих с детьми-инвалидами, методам игрового взаимодействия с детьми, имеющими нарушения развития;
- помощь родителям в подборе адекватных средств общения с ребенком;
- психотерапевтическая реабилитация родителей;

Организация работы лекотеки основана на том принципе, что именно семья, в которой родился ребенок с тяжелыми нарушениями развития, является наиболее значимой структурой в процессе его сопровождения, а наиболее эффективным способом развития является обучение ребенка в привычной, естественной для него среде, где он проводит большую часть своего времени, усилиями близких ему людей. Поэтому деятельность лекотеки направлена не только на обучение и развитие детей, но и на обучение родителей приемам коррекционной помощи своему ребенку, гармонизации детско-родительских отношений.

Основными формами работы лекотеки являются:

- коррекционно-развивающие занятия с детьми на базе лекотеки;
- индивидуальные игровые сеансы;
- групповые игровые сеансы;
- консультирование родителей;
- домашнее визитирование;
- обучающие семинары.

Вся коррекционно-развивающая работа с ребенком строится в соответствии с индивидуальной программой воспитания, обучения и развития ребенка в условиях семьи. Коррекционно-развивающие занятия с детьми проводят специалисты (дефектолог, психолог и логопед). Во время этих занятий специалисты обучают не только ребенка, но и родителей приемам работы с ребенком. В ходе работы используются оборудование и игрушки для тактильного и зрительного восприятия, языка и речи, средства для невербальной коммуникации, музыкальные игрушки, книги и многое другое. Обучение проходит в форме интересной для ребенка игры.

Индивидуальные игровые сеансы направлены на развитие коммуникативной, когнитивной, моторной, сенсорной, социальной сфер, качества взаимодействия взрослого и ребенка. Групповые игровые сеансы способствуют развитию также выстраиванию взаимодействия ребенка со сверстниками и другими взрослыми. Целью подгрупповых занятий является включение детей в группу сверстников и обучение их совместным игровым действиям.

Для закрепления знаний и тренировки навыков, полученных ребенком на занятиях в лекотеке, родители проводят занятия с детьми в домашних условиях по заданиям и рекомендациям специалистов. Для проведения таких занятий родителям выдаются игры и пособия из лекотеки. Основной принцип работы - индивидуальный подход к каждой семье.

Консультирование по вопросам организации домашнего игрового и коррекционно-развивающего пространства проводится как на базе лекотеки, так и при выезде специалиста на дом (домашнее визитирование).

Основной целью посещения семьи является оказание квалифицированной психолого-педагогической помощи ребенку в домашних условиях. В ходе домашнего визитирования решаются задачи:

- определение условий, в которых живет и воспитывается ребенок;
- знакомство с членами семьи, которые имеют отношение к воспитанию ребенка;
- изучение имеющейся игровой и дидактической базы, возможности использования домашних условий как «пространства развития»;
- практические советы и рекомендации родителям по организации дома развивающей среды, о возможностях использования игрового материала, имеющегося у ребенка, для проведения коррекционно-развивающих занятий;
- проведение фрагментов занятий и обучение родителей коррекционным приемам

Лекотека используется как база для проведения обучающих семинаров для родителей и научно-практических семинаров для специалистов образовательных учреждений и учреждений социальной защиты населения, работающих с детьми, имеющими тяжелые нарушения развития.

В условиях обогащенной коррекционно-развивающей среды лекотеки родители получают квалифицированную помощь и поддержку специалистов, а их дети учатся и развиваются, реализуя свое право на получение образования и где они понимают, что они не одиноки. Организованная таким образом деятельность лекотеки является важной частью всесторонней поддержки семей, воспитывающих детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья для их реабилитации, полноценной интеграции в общество и преодоления социальной исключенности.

Лекотеки для детей с ограниченными возможностями здоровья успешно работают во многих российских регионах и уже доказали свою эффективность в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Збар Н.А.
МБОУ СОШ № 53, г. Ижевск

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Школа № 53 – это первое в Удмуртской Республике общеобразовательное учреждение, которое начало осуществлять модель интегрированного обучения. В 2012-2013 учебном году в Образовательном учреждении создан 31 класс-комплект, из них 16 классов-комплектов IY вида. Всего обучается 462 учащихся, из них 146 слабовидящих детей (в классах IY вида), в том числе 32 – ребенка-инвалида. Срок обучения – 12 лет (начальная школа – 4 года, среднее звено – 6 лет, старшая школа – 2 года). Главная задача школы – обучение детей со зрительными дефектами и **сохранение остаточного зрения учащихся.**

Классы охраны зрения сформированы в образовательном учреждении в 1997 году по приказу Управления образования г.Ижевска из выпускников 4 класса МСКОУ № 256.

С 2005 года школа № 53 формирует классы охраны зрения на первой ступени обучения.

В октябре 2006 на базе школы проводился круглый стол по обсуждению проблем обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, в котором приняли участие представители Администрации г.Ижевска и Мэрии г. Стелфорд (Великобритания), преподаватели УдГУ.

Управлением образования города Ижевска в 2007-08 учебном году проведен конкурс «Школа-территория здоровья», лауреатом которого стала наша школа. Образовательное учреждение получило статус городской опорной площадки по теме «Социальная адаптация слепых и слабовидящих учащихся в пространстве крупного города». Задача городской площадки – пропаганда знаний о сохранении зрения учащихся в учебном процессе.

Всего за 2008-2012 год проведено 32 семинара для педагогов города и республики по теме «Модель урока с позиций сохранения зрения учащихся», в том числе семинар с представителями Института микрохирургии глаза города Екатеринбург. На семинарах продемонстрированы открытые уроки, мастер-классы, тренинги.

В 2011 году школа получила лицензию на общеобразовательную программу начального общего образования специальных коррекционных классов IV вида. Разработаны программы курсов коррекционной подготовки 1-10 классов.

В 2011 году 31 педагогический работник прошел профессиональную переподготовку в Филиале НОУ ВПО МПСИ по программе «Педагогика. Коррекционно-педагогическая деятельность специалистов по тифлопедагогике в системе ОУ». 3 педагога прошли курсы переподготовки на базе Московской АПКПРО в 2008 году.

При активной деятельности педагогов классов IV вида сформировался круг заинтересованных партнеров во всех социальных сферах города и республики. Социальными партнерами выступают Республиканская библиотека ВОС, Удмуртский республиканский музей изобразительных искусств, спортивный диспансер, городское общество инвалидов по зрению, городской спортивный комитет, городской кабинет охраны зрения, городское общество глухих, МСКОУ № 14, 218, 256, УдГУ, Ижевский зоопарк, СЮТ и др.

Такое активное сотрудничество с организациями города и республики позволяет включать детей IV вида в процесс социализации. Дети не развиваются «индивидуально» (дома), они учатся в коллективе, общаются со сверстниками, учителями. Сотрудничество учителей, учащихся и их родителей позволяет выпускникам быть конкурентоспособными.

На сегодняшний день учащиеся IV вида наравне со здоровыми детьми успешно сдают единый государственный экзамен, поступают и получают образование в высших учебных заведениях. Количество выпускников из специальных классов, поступивших в ВУЗы страны, составляет около 70%.

В школе создан особый режим для сохранения зрения детей. Работает медицинский кабинет охраны зрения, где проводится лечение детей с применением специальной техники. Занятия в группах ЛФК помогают снять утомляемость. С учащимися коррекционных классов работают медсестра-ортопедистка, врач-офтальмолог. Педагоги соблюдают зрительный режим, проводят зрительную гимнастику.

Коррекционную деятельность, целью которой является восстановление и обогащение связей между слабовидящим ребенком и окружающей средой, осуществляют логопед, психолог, дефектолог, тифлопедагог. Коррекция направлена на обучение учащихся способам и приемам пользования сохраненными органами чувств (осязанием, слухом, зрением, обонянием) и совершенствование мыслительной деятельности. У школы имеется база для данной работы. Это

музейная комната «Природа Удмуртии», библиотека со специальным книжным фондом, компьютерный класс, зал для занятий ЛФК.

Важным направлением деятельности школы является развитие познавательных интересов и потребностей школьников, в т.ч. в исследовательской деятельности. Организационной формой является научное общество «Formika». Слабовидящие учащиеся принимают активное участие в конкурсах исследовательских и проектных работ.

Обухов Андрей, учащийся класса IV вида, является победителем Всероссийских чтений имени Вернадского. Идеи Обухова Андрея в разработке школьного автобуса для слабовидящих детей учтены в модели современных автобусов НефАЗ.

В 2007 году школа заняла 1 место в республиканском конкурсе на лучшую организацию работы по экологическому воспитанию школьников. В летний период организуются школьные экспедиции в заповедные уголки Удмуртии. Благодаря наблюдениям и сбору материала учащиеся школы становятся победителями конкурсов исследовательских работ в области экологии, биологии, истории на всех уровнях: районном, республиканском, российском.

Захарова Мария, учащаяся класса IV вида, выступала с проектной работой по созданию Ижевского зоопарка и участия в его деятельности школьников. Она стала победителем Республиканского конкурса «Дни защиты от экологической опасности», получила гранд по этой работе.

С работой «Ценопопуляция орхидных в урочище Скипидарка» Захарова Мария стала победителем Российского конкурса «Отечество» в городе Москва.

Бердышев Антон стал победителем Поволжской конференции в городе Казань с темой «Родословная моей семьи».

Школа № 53 неоднократно становилась победителем городского и республиканского конкурса «Дни защиты от экологической опасности».

В рамках профориентационной работы учащиеся регулярно посещают предприятие ВОС «Спутник», которое тоже является социальным партнером, где знакомятся с технологическим процессом переработки вторсырья и изготовления продукции из бумаги и картона.

Интеграция происходит благодаря не только образовательному, но и воспитательному процессу. В Совет старшеклассников входят представители как общеобразовательных, так и классов IV вида, поэтому детское самоуправление осуществляется с учетом запросов учащихся всех видов. Все учащиеся школы имеет возможность заниматься в Детских общественных объединениях: правовом отряде, скаутском отряде, движении «Юность». Скаутский отряд «Дельфин» и отряд юных инспекторов дорожного движения признаны лучшими в городе.

Силами учащихся школы готовятся концерты для участников ВОВ, ветеранов труда, инвалидов по зрению. Традиционным стало совместное реабилитационное мероприятие «Мир един для всех», приуроченное к Международному дню слепых.

Сотрудничая с Республиканской библиотекой для слепых, учащиеся школы получают хорошую реабилитацию творчеством. Тактильная книга «Ижевск-250 лет» признана лучшей и находится в Российской Государственной Библиотеке для слепых (г.Москва).

Сетевое взаимодействие осуществляется с ДЮСШ № 8 и 9, что позволяет достигать учащимся с ОВЗ высоких спортивных результатов. Ученики школы представляют Удмуртию на Календарных соревнованиях «Федерации спорта слепых» РФ. Команда школы № 53 стала победителем и призером российских турниров по футболу среди инвалидов на Кубок Президента РФ в городе Сочи в 2007, 2009, 2010, 2011 г. Учащиеся МБОУ СОШ № 53 – неоднократные призеры и

победители во Всероссийских спартакиадах детей-инвалидов, чемпионатах и первенствах России по легкой атлетике, победители первенства России по футболу в 2010 году, победители первенства Удмуртской республики по мини-футболу.

Стало доброй традицией проведение на базе МБОУ СОШ № 53 Республиканской научно-практической конференции, где принимают участие дети с ограниченными возможностями здоровья из Воткинска, Сарапула, Як-Бодьи, пос.Италмас, школьники из городских школ, находящиеся на индивидуальном или дистанционном обучении.

В школе проводится фестиваль для детей с ограниченными возможностями здоровья «Радуга надежды», где принимают участие дети из МСКОУ №256 - слабовидящие, школы №15 - глухие, школы №101- ДЦП, школы № 92 - ЗПР) Як.Бодьинская школа-интернат.

Сотрудничая с Республиканским центром туризма и отдыха, школа имеет возможность организации летнего отдыха для детей с ограниченными возможностями здоровья. Успешно проходит фестиваль «Радуга надежды на морском побережье».

С сентября 2011 года в первых классах, в том числе и в классах IV вида, реализуются программы ФГОС. Педагогами школы и социальными партнерами разработаны программы совместной деятельности по социализации детей. Учащиеся классов IV вида, обучаясь по новым ФГОСам, получают возможность развиваться, как и их сверстники из общеобразовательных классов, по комплексной программе.

Кузнецова Е.В.

МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 2», г. Сарапул

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Значительные изменения, происходящие в обществе, ставят перед общеобразовательными учреждениями перспективную задачу перехода к инклюзивному обучению детей с нарушениями зрения, их социализацию и реабилитацию. Социализация включает познание ребёнком социальной действительности, овладение навыками практической, индивидуальной и групповой работы. По словам Е.Н. Подколзиной, социализация дошкольников с нарушением зрения должна быть направлена на формирование знаний, умений и навыков, являющихся прочной основой для дальнейшей успешности в школе с учетом их возрастных особенностей и потенциальных возможностей. Проблема выявления и коррекции специфических трудностей общения у слабовидящих детей в процессе совместной деятельности со сверстниками и взрослыми позволяет разрабатывать наиболее эффективные пути их преодоления и последующей адаптации к новым образовательным условиям, т.к. большинство слабовидящих детей обучаются в массовых общеобразовательных школах.

Исследования авторов (Т.П. Головина, З.Г. Ермолович, М.И. Земцова, Н.С. Костючек, Н.А. Крылова, Л.И. Моргалик, Л.И. Плаксина, ЛВ. Рудакова, Т.П. Свиридюк, Л.И. Солнцева, В.И. Феоктистова и др.), посвященные готовности детей с сенсорной недостаточностью к обучению в школе, показали, что многие из поступающих в первый класс не имеют необходимого уровня готовности для усвоения школьного программного материала и испытывают трудности в

коллективной учебной деятельности класса. Причиной подобных затруднений часто выступает недостаточная сформированность коммуникативных умений у детей.

Роль и значение общения в развитии дошкольников с нарушением зрения были доказаны целым рядом исследователей. К их числу можно отнести научные труды Г.В. Григорьевой, В.З. Денискиной, А.Г. Литвак, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой. В их исследованиях было показано, что зрительная депривация отрицательно сказывается на уровне развития коммуникативного поведения и процесса общения в целом. Особо следует выделить из этого числа работу В.З. Денискиной (2001), в которой была показана коррекционная направленность невербальных средств общения слабовидящих детей. Коммуникативное поведение предполагает реализацию в коммуникации правил, норм и традиций общения той или иной лингвокультурной общности (И.А. Стернин, 1997). Правила коммуникативного поведения сопряжены с общими этическими нормами, в основе которых лежат нравственные понятия и принципы: деликатность, доброта, внимание к окружающим (Н.Е. Богуславская, НА Купина). Анализ современных исследований, посвященных изучению коммуникативного поведения, свидетельствует о недостаточной разработанности теории коммуникативного поведения детей в процессе подготовки их к школьному обучению, как в общей (А. С. Белкин, А. А. Бодалев, Е.Д.-Бреус, В.А. Лабунская, Ю. А. Менджеринская, Б. Д. Парыгин), так и в специальной области научного знания (О.К. Агавелян, Г.В. Григорьева, Т.П. Головина, В.З. Денискина, А.Г. Литвака, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и др.). Значение уровня сформированности умений общаться и взаимодействовать со сверстниками и взрослыми становится очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе (Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, В.А. Петровский, А.П. Рузская и др.), когда отсутствие элементарных коммуникативных умений, а также нарушения общения детей со сверстниками и взрослыми приводят к возрастанию тревожности, нарушают процесс обучения в целом (Е. Д. Бреус, М.В. Ермолаева, В.А Лабунская, Ю.А Менджеричкая, АА Рояк).

Вместе с тем, исследований, посвященных проблемам педагогической коррекции нарушений общения и формирования навыков социализации у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста в процессе подготовки их к школьному обучению, недостаточно. Несмотря на разработанность специальных программ и методов обучения и воспитания с учетом особенностей развития познавательной деятельности данной категории детей и их возрастных особенностей, перед организаторами дошкольного воспитания встают объективные трудности в осуществлении педагогической коррекции нарушений общения данной категории детей в процессе подготовки их к школьному обучению. Решение этой задачи на практике предполагает целенаправленное формирование коммуникативного поведения и коррекцию нарушений общения у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста в процессе подготовки к школе, значимость которого для всей их последующей жизнедеятельности чрезвычайно велика.

Специфика работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения зрения, делает необходимым использование элементов здоровьесберегающих технологий, организацию психолого-медико-педагогического сопровождения и создание здоровьесберегающей среды в процессе обучения и воспитания. Деятельность специалистов по компенсации дефекта направлена не на дефект сам по себе, а на развитие ребенка как личности, способной адаптироваться в различных социальных условиях и уравновесить уровень своих притязаний и потребностей с имеющимися способностями. Правильная организация предметно-развивающей среды в группах является особенно необходимой для

детей с патологией зрения – это отвечающее нормам освещение, удобная мебель, большое накопление методического, раздаточного и демонстрационного материала, зона отдыха. Важно, чтобы ребенок с нарушением зрения постоянно участвовал в повседневных занятиях группы. Это помогает ему получить представление о том, как, когда и каким образом происходят те или иные события. Он воспроизводит их в своих играх, постепенно усваивая определенные бытовые навыки. При этом взрослые должны позволить ребенку действовать самостоятельно, создав для него безопасную обстановку и обеспечив хороший контроль. Предметы и игрушки должны быть расположены в определенных местах, о которых должен знать ребенок, тогда ему можно будет позволить действовать самостоятельно, с постепенной коррекцией поведения. Прежде, чем предоставить самостоятельность слабовидящему ребенку, необходимо обеспечить ему безопасные и комфортные условия. На специальных занятиях и в процессе свободной игровой деятельности важно акцентировать внимание на организации процесса общения детей, формировать необходимые коммуникативные умения.

Умения и навыки, приобретенные дошкольниками с нарушениями зрения в процессе коррекционно-педагогической деятельности, способствуют развитию у них коммуникативного поведения в учебной, игровой и трудовой деятельности, то есть обеспечивают принятие базовых для общества жизненных ценностей, среди которых принципиально важное место занимают нравственно-этические ценности, что по существу, означает выполнение главного условия социальной интеграции. Социальное благополучие человека во многом зависит от того, как он приспособлен, адаптирован к окружающей действительности, каковы его самоощущения в ней, а это, в свою очередь, определяется развитыми коммуникативными умениями.

Маргасова И.А.
МБДОУ «Детский сад
компенсирующего вида № 186», г.Ижевск

СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В современном обществе среди детского населения большую группу составляют дети с ограниченными возможностями здоровья. Категория «здоровье» определяет специфику внутренней и внешней активности ребенка в конкретных социальных условиях. У детей, имеющих отклонения в развитии, в зависимости от состояния здоровья, виды активности существенно ограничены, поэтому ребенок испытывает затруднения в осуществлении социально значимых потребностей, прежде всего в реализации общения и познания. В условиях инклюзивной образовательной среды, когда учитываются потребности и индивидуальные особенности каждого ребенка, вопрос об организации сопровождения является существенной необходимостью. Под сопровождением понимается сложный процесс взаимодействия взрослого и ребенка, результатом которого выступает обеспечение взаимодействия личности с социальной средой на основе помощи, защиты, ресурсного обеспечения (Е.И.Казакова). Сопровождение подразумевает такой подход к ребенку, когда ничто не может быть изменено во внутреннем мире ребенка помимо его интересов и его

собственного желания. Смысл сопровождения заключается в помощи ребенку в ситуации развития (Л.М. Шипицына).

Современная модель сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья является многокомпонентной системой, цель которой заключается в помощи ребенку и его семье в решении проблем развития и социализации. основополагающими задачами сопровождения выступают создание организационных и психолого-педагогических условий для полноценного развития и становления социально успешной личности, а так же реализация прав ребенка на получение образования в соответствии со своими потенциальными возможностями. Обобщение опыта реализации сопровождения детей, имеющих различные затруднения в обучении и социализации, позволило исследователям (Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова, Г.И. Симанова) выделить ведущие принципы сопровождения:

- дифференцированный подход (дифференциация учебных планов, программ, методов, приемов, средств);

- индивидуализация процесса сопровождения (процесс строится исходя из индивидуальных качеств, с учетом структурно-функциональных нарушений развития);

- мультидисциплинарность (взаимодействие специалистов, включенных в единую систему коррекционной работы для осуществления комплексного подхода);

- учет структуры нарушений (взаимосвязь коррекции вторичных нарушений и компенсация первичных);

- партнерство с семьей (родители включаются в педагогический процесс образовательного учреждения как его равноправные участники);

- непрерывность (сопровождение реализуется до решения проблемы).

Направления и содержание процесса сопровождения определяются особенностями контингента детей, их затруднениями в обучении и социализации, спецификой образовательного учреждения. В условиях детского сада компенсирующего вида № 186 города Ижевска реализуется система сопровождения детей со сложной патологией речи, а так же детей, имеющих нарушения слуха, компенсируемого индивидуальными слуховыми аппаратами или кохлеарными имплантами. Наряду с традиционными организационно-педагогическими условиями, характерными для любого детского сада компенсирующего вида для детей с нарушениями речи, внедрена система комплексного сопровождения развития ребенка всеми участниками образовательного процесса. Система направлена на решение комплекса задач, главными из которых выступают успешное освоение ребенком опыта социального взаимодействия и получение качественного образования в соответствии с возможностями. Сопровождение «работает» на освоение ребенком программы развития и формирование необходимых, соответствующих возрастным компетенциям, социальных умений и навыков. Основными этапами сопровождения выступают:

- комплексная диагностика возрастных и индивидуальных параметров развития;

- определение специальных образовательных потребностей и необходимых условий, обеспечивающих ребенку развитие, абилитацию, реабилитацию и интеграцию в общество;

- коррекция нарушений развития и предотвращение отклонений в социальном становлении;

- укрепление психофизического здоровья;

- помощь в преодолении затруднений в общении со сверстниками.

Реализуются следующие направления сопровождения: научное, медицинское, психологическое, коррекционно-педагогическое, волонтерское. В систему сопровождения ребенка и его семьи включены все участники педагогического процесса – заведующая, научный руководитель, родители, воспитатели, логопед, сурдопедагог, психолог, специалисты, волонтеры (студенты, школьники). Их деятельность носит командный характер, согласование работы осуществляется как на уровне стратегии построения процесса сопровождения в детском саду, так и на уровне построения и реализации индивидуального маршрута сопровождения для каждого ребенка, который в нем нуждается.

Многолетний опыт реализации сопровождения показывает эффективность данного подхода, поскольку индивидуальный характер проводимой работы позволяет гибко реагировать на возникающие у ребенка затруднения и предотвращать новые проблемы в его развитии.

Митрошина Г.Л.
МБОУ «СОШ №77», г.Ижевск

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Одним из актуальных аспектов современной практики образования является проблема взаимодействия личности и социума. Образовательное пространство, особенно для детей, имеющих сенсорные нарушения, рассматривается в качестве социализирующей среды, призванной решать не только задачи обучения, но и социальной адаптации, формирования умений социального взаимодействия со здоровыми сверстниками и взрослыми на основе устной коммуникации. При поступлении ребенка с нарушенным слухом в общеобразовательную школу первостепенным выступает вопрос адаптации. Адаптационный процесс проходит у всех участников образовательного процесса: приспособиться к новым условиям школьного обучения нужно не только ребенку с нарушенным слухом, но и его семье, а также педагогам и детям, не имеющим проблем со слухом. Специфика адаптационного процесса у детей с нарушенным слухом определяется затруднениями в восприятии и понимании речи не знакомых взрослых и сверстников. Так же и у здоровых детей (при отсутствии опыта общения с детьми, имеющими нарушения слуха) возникают сложности понимания и принятия сверстника, речь которого специфична, не похожа на других, а полноценное понимание речи окружающих часто затруднено. Безусловно, трудности возникают и у педагога, который не имеет опыта обучения особых детей.

Принятие детей в общеобразовательную школу связано с планированием и построением адаптационного процесса. Нами была разработана программа адаптации, включающая ряд определенных условий. Особое внимание мы уделили: кадровому, материально-техническому, научно-методическому обеспечению инновационного педагогического процесса.

Решение карового вопроса было связано с подбором педагогов. Важно, чтобы педагоги, работающие в интегрированном классе, обладали высоким методическим уровнем профессиональной деятельности, строили взаимодействие с детьми на принципах гуманной педагогики, обладали потенциалом самообразования и саморазвития. Обучение педагогов в вопросах инновационной деятельности проходило в рамках семинаров, проводимых

научным руководителем экспериментального проекта. На сегодняшний день острым остается проблема повышения квалификации педагогического коллектива в вопросах реализации инклюзивного образования.

Вторым важным условием внедрения инклюзивной практики явилось материально-техническое обеспечение. Дети с нарушенным слухом протезированы индивидуальными слуховыми аппаратами и кохлеарными имплантами, что является неотъемлемым условием их реабилитационного процесса. Однако, этого не достаточно, необходимо техническое обеспечение образовательного процесса. На сегодняшний день в учебных кабинетах, где обучаются ребята, установлено новое оборудование – компьютеры, маркерные доски, интерактивные приставки, стационарные проекторы. Оснащение кабинета мы рассматриваем и как способ поддержки учителя, который работает с детьми, создание для него более комфортных условий.

Третьим условием выступило научно-методическое обеспечение и поддержка всех субъектов образовательного процесса. Постепенно стала выстраиваться идея комплексного и многоуровневого сопровождения, которое включает поддержку не только ребенка, но и родителей и педагогов. Работа строится по командному принципу, основной подход заключается в идее взаимответственности за успешное обучение и социализацию ребенка. Особая роль отводится коррекционной поддержке. Деятельность сурдопедагога органично встроена в образовательный процесс, позволяет компенсировать то, что ребенку трудно усвоить одновременно с остальными детьми на уроке (работа с текстами, понятийным аппаратом, др.). Сурдопедагог проводит занятия с детьми два раза в неделю, совместно с учителем определяет стратегию и тактику помощи ребенку и родителям. В условиях командной работы и взаимоподдержки происходит постоянное развитие учителя, он ищет более эффективные и разнообразные способы объяснения учебного материала, а в итоге «выигрывают» все дети.

Адаптационный процесс, по нашему мнению, должен быть основан на принципах преемственности с дошкольным образованием, чему мы уделили большое внимание. Преемственность была выстроена на уровне дидактических технологий, образовательных программ, воспитательного пространства учреждений. На практике это осуществлялось в различных формах: проведении совместных семинаров, педагогических советов; взаимопосещении занятий; совместном проведении родительских собраний, досуговых мероприятий (праздников). За год до поступления в школу дети занимались в «Школе будущего первоклассника». В совокупности, данные формы работы позволили дополнить содержание подготовки детей к школе еще в условиях детского сада, а учителям школы найти подход к детям и спланировать процесс их вхождения в школьное сообщество.

Интересной формой работы в адаптационный период явились занятия студентов-волонтеров с детьми. Проведение комплекса коммуникативных игр способствовало принятию детьми друг друга, осмыслению ими общности их новой социальной роли-школьников и индивидуальных различий, которые необходимо ценить и уважать. Подобные занятия психологической направленности способствуют овладению всеми детьми необходимыми навыками общения, развитию способности определить собственную оптимальную позицию в отношениях с окружающими.

Чтобы адаптация проходила успешно, важно постоянно оценивать промежуточные этапы работы. Здесь важно определить систему параметров, по которым можно судить об успешной адаптации детей к школьному обучению. Среди многочисленных критериев оценки адаптации детей к школе, мы

определили два главных: освоение детьми с нарушенным слухом школьной программы и их сложившиеся социальные контакты в школьном сообществе.

Предложенная и апробированная нами организация процесса адаптации детей с ослабленным слухом в условиях общеобразовательной школы обеспечивает возможность реализации индивидуального подхода к каждой конкретной личности, позволяет адаптироваться детям в своем индивидуальном темпе. В основе процесса адаптации лежит идея заботы, внимательного отношения к потребностям каждого ребенка, а так же создание условий для совместной деятельности, общения, направленных на принятие детьми друг друга, осознание себя частью целого школьного коллектива.

Нурисламова Г.И.

МКСКОУ III-IV вида «Якшур-Бодьинская школа-интернат»

ПРОФИЛАКТИКА ПРАВОНАРУШЕНИЙ И БЕЗНАДЗОРНОСТИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ - ИНТЕРНАТ III-IV ВИДА

В практическую деятельность педагога-психолога входит непосредственная работа с детьми, родителями и педагогами. В организации работы главным является создание здорового микроклимата в школьном коллективе, гуманизация межличностных отношений. Профилактика правонарушений и безнадзорности становится все более актуальной проблемой, т.к. количество детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, постоянно увеличивается. Процесс обучения и воспитания подрастающего поколения в школе-интернате имеет свои особенности. В школе интернатного типа дети находятся круглосуточно, некоторые из них проживают от каникул до каникул, т.е. крайне редко видят родителей. С одной стороны, это отдаляет детей от семьи, возникают сложности при планировании совместной работы с родителями детей, с другой стороны, дает возможность систематически наблюдать за их поведением, состоянием, выявить детей, которые нуждаются в психолого-педагогической помощи и оказать необходимую помощь.

К категории детей, которым необходима систематическая психологическая помощь и поддержка, относятся дети из неблагополучных семей, где родители злоупотребляют спиртными напитками или лишены родительских прав; сироты и социальные сироты, т.е. семьи, где родители не занимаются воспитанием своих детей. Возрастные рамки не ограничиваются только подростковым возрастом, а охватывают все возраста. К категории учащихся «группы риска» относятся дети с нарушениями в эмоциональной сфере, педагогически запущенные, учащиеся с задержкой психического развития, с проблемами развития и др. Для них характерен низкий уровень учебной мотивации, познавательная пассивность, несформированность общеучебных знаний и специальных умений. Они плохо адаптируются к школьной жизни, конфликтуют с окружающими.

Основными направлениями работы психолога, работающего с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, являются: психодиагностика, психокоррекционная и развивающая работа, психологическое консультирование, психологическое просвещение.

Работа психолога с детьми «группы риска» предполагает несколько этапов. Первым этапом является психодиагностика.

Психодиагностическое обследование должно учитывать особенности восприятия детей, имеющих нарушения зрения. Мы используем методики: наблюдение (на уроках, после уроков, в общении со сверстниками и учителями);

анкетирование, проективные методики. В начальном звене особое внимание уделяется адаптации к школьному обучению в школе-интернате. Диагностика направлена на выявления трудностей ребенка в межличностных отношениях, и эмоционально-личностной сфере. Особенно информативными являются проективные методики: «Рисунок семьи», «Кактус», «Незаконченные предложения» (Если бы я был волшебником... У меня хорошее настроение когда... Мои одноклассники чаще всего... и др.) Благодаря применению комплекса проективных методик, можно диагностировать внутренние, эмоционально-личностные проблемы, с которыми сталкивается ребенок, чем он живет, и что его беспокоит. Проектные методики так же позволяют выявить причины дезадаптивного поведения ребенка, характер внутренних проблем, особенности защитных механизмов. Основные проблемы, которые встречаются в начальном звене – агрессивность, конфликты в межличностных отношениях, проблемы детско-родительских отношений. В дальнейшем строится индивидуальная или групповая работа с детьми.

Основное внимание в среднем и старшем звене направлено на социализацию ребят в обществе. Для выявления детей «группы риска» используется анкета, направленная на выявление трудновоспитуемых в классе. Анкета содержит 45 вопросов, разделенных на 3 группы. Содержание анкеты учитывает следующие параметры: учеба, дисциплина, общественно-трудовая активность, отношения с классом и асоциальные проявления. В целом, результаты анкетирования позволяют выделить социально адаптированных и неадаптированных детей, уровень их социальной успешности. Основные проблемы учащихся среднего звена это - проблемы с учебой, учебной мотивацией, вредные привычки, конфликтность, неадекватная самооценка.

Диагностика позволяет выделить индивидуальные проблемы ребенка и строить работу с учетом его особенностей и тех проблем, с которыми он сталкивается.

Второй этап - просветительская работа с учащимися, проходит в индивидуальной и групповой форме. Проводятся беседы на такие темы, как «Я в ответе за свои поступки», «Привычки: полезные и вредные», «Наши права и обязанности», «Познай себя, учись владеть собой», «Мир вокруг меня, я глазами мира», «Мир во мне, быть и казаться». Предусмотрены просмотры и обсуждение фильмов о вреде алкоголя, курения, наркомании, токсикомании, о здоровом образе жизни и др.

Просветительская работа проводится и с педагогами. Для этого организуются педсоветы, заседания методических объединений, малые педсоветы по темам: «Уровень адаптации "трудных" детей», «Девиянтное поведение учащихся», «Типы трудновоспитуемых (акцентуация характера), подростковые реакции» и др.

Очень важным является и работа с семьями по профилактике правонарушений и безнадзорности, так как дети зачастую копируют поведение и жизнь родителей. С родителями проводятся индивидуальные и групповые беседы: «О разумной родительской любви», "Влияние алкоголя и никотина на интеллектуальное и физическое развитие ребенка", "Проблемы общения детей», «Выражение нецензурной бранью», «Влияние алкоголя на общение в семье», «Как организовать досуговую деятельность детей», и др. Дети, которые обучаются в нашей школе, приезжают со всей республики, поэтому возникают трудности в работе с родителями, так как они отдалены от детей и школы.

Третий этап - консультативная работа, которая заключается в осуществлении индивидуальных и групповых консультаций со всеми участниками педагогического процесса по возникающим проблемам.

Четвертый этап - коррекционно-развивающие занятия с детьми «группы риска». Занятия направлены на повышение самооценки, формирование и коррекцию нравственных ценностей. Оказывается необходимая помощь в развитии навыков коммуникативного общения, формировании чувства собственного достоинства и уверенности в себе, в развитие умений ставить цели и владеть собой.

Пятый этап - оценка результатов. После оценки проведенной работы и, исходя из результатов, строится дальнейшая работа с детьми «группы риска».

Работа по профилактике правонарушений и беспризорности это довольно длительный, трудоемкий, эмоционально затратный процесс и не всегда получается то, что планируется. Результаты бывают видны не сразу, иногда их можно увидеть после окончания школы, а иногда и позже. Основной упор делается на профилактику правонарушений и безнадзорности, на своевременное выявление детей «группы». Дети «группы риска» особенно чувствительны к проявлениям лжи, лицемерия, незаинтересованности, поэтому работа с «трудными» детьми требует от взрослого искренности, открытости, любви и уважение личности ребенка.

Путятина Л.П.
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 25», г. Глазов

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В г. ГЛАЗОВЕ

Актуальность проблемы гуманной педагогики при организации образовательного процесса, способствующего целостному развитию всех его участников, обусловлен увеличением в последние годы количества детей, имеющих ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) и развитием интеграционных тенденций в системе дошкольного образования.

Для решения данной проблемы в городе Глазове функционирует модель организации интегрированного образования детей с ОВЗ. Модель представлена тремя уровнями: муниципальным, уровнем дошкольных образовательных учреждений и коррекционно-развивающим уровнем.

На муниципальном уровне выделены два подуровня: организационно-методический и консультативный. Задачами организационно-методического подуровня выступают: организация интегрированного образования детей с ОВЗ и методическая поддержка специалистов сопровождения. Консультативный подуровень представлен медико-педагогической комиссией дошкольных общеобразовательных учреждений города, решающего вопросы об образовательном маршруте ребенка с ОВЗ и приемлемой интеграции.

Уровень дошкольных образовательных учреждений также представлен организационно-методическим и консультативным подуровнями, причем задачами организационно-методического подуровня является как организация интеграции в конкретном ДОУ, так и методическая поддержка специалистов, непосредственно работающих с детьми с ОВЗ.

Консультативный подуровень представлен коллегиальной работой специалистов сопровождения ребенка с ОВЗ, определяющих конкретные условия для работы с ребенком с ОВЗ.

Непосредственная работа с детьми с ОВЗ в условиях их интеграции осуществляется на коррекционно-развивающем уровне, который представлен специализированными и интегрированными группами, логопедическими пунктами.

Рассмотрим цели, задачи и основные направления работы каждого их структурных подразделений, выделенных в нашей модели.

Управление дошкольного образования осуществляет:

- контроль за соблюдением СанПиН и требований к организации образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях;
- обеспечение выполнения нормативно-правовой базы по организации медицинского обслуживания детей с ОВЗ дошкольного возраста;
- организацию питания в ДОУ;
- кадровое обеспечение специалистами.

Городское методическое объединение специалистов психолого-педагогического сопровождения разрабатывает рекомендации коррекционно-развивающего работы с детьми с ОВЗ, транслирует опыт работы педагогов и специалистов по интегрированному образованию.

Городская психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК) дошкольных и школьных образовательных учреждений:

- осуществляет комплексное обследование детей по инициативе медико-педагогических консилиумов ДОУ;
- определяет специальные образовательные потребности и условия получения образования детьми с ОВЗ;
- осуществляет мониторинг результативности коррекционной помощи;
- создает банк данных на детей с ОВЗ, прошедших обследование на городской психолого-медико-педагогической комиссии.

Организационно-методический подуровень дошкольных образовательных учреждений представлен административным советом, муниципальной службой, профессиональным объединением специалистов сопровождения.

Административный совет ДОУ (администрация ДОУ, педсовет) решает вопросы:

- обеспечение соблюдения требований СанПиН к санитарно-гигиеническим условиям в образовательном учреждении к организации интегрированного воспитательно-образовательного процесса;
- организации качественного питания;
- оснащения необходимым оборудованием кабинетов (медицинского, логопедического, охраны зрения), залов физкультуры, музыкальных залов;
- организации мониторинга интегрированного образования детей с ОВЗ.

Профессиональные объединения педагогов ДОУ (методическое объединение ДОУ, творческие группы и др.) осуществляют интеграцию комплексной педагогической системы ДОУ в направлении создания единого воспитательно-образовательного, оздоровительного, информационно-просветительского пространства, обеспечивающего воспитание, обучение и развитие ребенка с ОВЗ, интеграцию его в обществе здоровых сверстников, формируют толерантность у педагогов ДОУ, родителей здоровых детей, работают над повышением профессиональной компетентности педагогов по вопросам интеграции детей с ОВЗ.

Службы сопровождения (медицинская, социально-педагогическая службы) осуществляют медико-педагогическое сопровождение, способствуют сохранению и укреплению физического и психического здоровья воспитанников с ОВЗ, а также педагогов и родителей.

Родительское объединение (родительский комитет) оказывает моральную, информационную поддержку воспитательной системы ДОО интегрирующего ребенка с ОВЗ.

Медико-педагогический консилиум ДОО осуществляет раннее выявление отклонений в развитии детей, разрабатывает индивидуальные программы медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, отслеживает динамику развития ребенка, получающего коррекционную помощь, активно взаимодействует с семьей.

Коррекционно-развивающий уровень представлен образовательными услугами медико-педагогического сопровождения.

В ДОО, занимающихся интеграцией детей с ОВЗ функционируют:

- специализированные группы, реализующие модели интеграции. Они включают логопедические группы, группы для детей с задержкой психического развития, группы для детей с нарушением зрения, санитарные группы для тубинфицированных детей;

- интегрированные группы ДОО, реализующие модели комбинированной (дети с ОВЗ, посещая группу здоровых сверстников, дополнительно получают помощь специалистов сопровождения) и полной интеграции;

- логопедические пункты для детей с речевыми нарушениями.

Внедрение данной модели организации интегрированного образования детей с ОВЗ дошкольного возраста позволило объединить усилия специалистов в оказании помощи детям с ОВЗ, что оптимизировало процесс интеграции.

**Путятина Л.П., Нигометзянова Л.А.
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 25», г. Глазов**

ИНДИВИДУАЛЬНО-КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Общение – основное условие развития ребенка, важнейший фактор формирования личности. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеют целый ряд личностных особенностей, в частности, они не умеют налаживать общение с окружающими, занимают агрессивно-негативную позицию по отношению к другим детям и взрослым. Неразвитые навыки общения приводят к множеству психологических проблем и нервно-психическим заболеваниям. Также у детей с ОВЗ отмечается несформированность эмоционально – волевого компонента личности, что негативно сказывается на поведении, интеллектуальном и личностном развитии.

Необходимо помочь ребенку с ОВЗ наладить отношения с окружающими, чтобы неумение строить эти отношения не было препятствием в развитии личности.

Для успешной реализации поставленной цели и для выполнения принципов индивидуально-дифференцированного подхода нами используются игры как средство обучения развития навыкам общения. В игре реализуется стремление ребенка приобщиться к окружающей его жизни.

Опираясь на рекомендации ученых Ю.А. Лебедевой, Е.В. Рылеевой, нами были определены следующие этапы индивидуально – коррекционной работы:

1 этап - диагностический.

Цель – изучение эмоциональной сферы ребенка с ОВЗ, анализ межличностных отношений с окружающими, определение причин нарушенного поведения.

2 этап – консультативный.

Цель – определение задач, принципов, форм работы.

3 этап – практический.

Цель – реализация поставленных задач с помощью выбранных форм работы, определение системы индивидуально – коррекционной работы.

4 этап - контрольно-оценочный.

Цель – определение динамики развития эмоционально – личностной сферы у дошкольников старшего возраста с ОВЗ.

На диагностическом этапе мы используем:

1. Наблюдение за поведением ребенка;
2. Экспериментальное исследование межличностных отношений дошкольников (Социометрия Д. Морено);
3. Психологические тесты: «Лесенка» (оценка уверенности в себе), рисунок «Моя семья», «Изучение эмоциональных проявления у ребенка», «Изучение осознания детьми нравственных норм»;
4. Изучение документации (протоколы ПМПК, карты развития детей).

Выводы по диагностике дают возможность представить проблему ребенка с ОВЗ по развитию навыков общения на медико-педагогическом консилиуме нашей группы.

Обобщенные результаты диагностики специалистов группы детского сада позволяют составить педагогическую оценку особенностей развития навыков общения у детей с ОВЗ, определить маршрут, содержание, методы и приемы работы.

Индивидуальный маршрут ребенка с ОВЗ включает три направления коррекционной работы, каждое из которых имеет свою индивидуальную игровую методику.

Первое направление – развитие эмоциональной сферы «Я сам» (индивидуальная коррекция). Задача: развивать у ребенка с ОВЗ способности понимать свое эмоциональное состояние и состояния других детей; развивать умение выражать свое эмоциональное состояние различными способами: вербально, движениями мимики, в рисунке, научить принимать себя в различных эмоциональных состояниях; развивать уверенность в себе. Ведущая игровая методика - игровые мини-занятия. При проведении мини-занятий используются этюды: «Запомни и повтори движения», «Запомни и покажи мое настроение», «Зеркало», «Веселые превращения», «Мы обезьянки», «Грязь», «Дождь», «Поссорились и помирились», «Утка я утятами» и др.

Второе направление – развитие социальных способностей: «Я и другие».

Задачи данного направления: помочь ребенку установить эмоциональную близость, развить доверие друг к другу, помочь преодолеть эмоциональную замкнутость, развить эмоциональную отзывчивость. Ведущая игровая методика – ролевые игры. В этом направлении предлагались игры: «Мы - разные», «Испорченный телефон», «Волшебник», «Через стекло», «Говорящая рука» и др.

Третье направление – развитие социальной компетентности: «Мы вместе» (групповая коррекция). Задачи: развитие навыков общения в различных видах деятельности (игра, прогулка, режимные моменты и др.). Ведущая игровая методика – дидактические игры.

Осуществлять индивидуальный маршрут помогает «Дневник коррекции социального развития». В нем мы отмечаем проблему, которую надо решить. В план работы воспитателя вносятся игры по коррекции. После каждой игры в

дневник заносятся наблюдения – отмечаем эмоциональные реакции детей с ОВЗ в процессе участия в игре и возникшие затруднения. Если результат оказался хорошим, выделяем другое направление в социальном развитии и начинается работа по этой же схеме.

Если результат оказался неудовлетворительным, выбираем новые игры с теми же задачами и продолжаем работу по той же схеме.

Итоговая диагностика позволила нам сделать следующие выводы:

- понизился уровень отрицательных поведенческих реакций, успешное взаимодействие детей с ОВЗ со сверстниками и взрослыми;
- индивидуальный маршрут позволил более точно отслеживать эффективность коррекционной работы и по мере необходимости вносить необходимые коррективы.

Пышняк Е.Ю.

МБДОУ детский сад компенсирующего вида №5 г. Можга

«ДЕТСКИЙ САД ДЛЯ ВСЕХ»

В век новых технологий и быстрого прогресса, в век совершенствования таких наук, как социология и психология, человечество все больше и больше стремится пересмотреть свои взгляды на многие сферы своей жизни. А одна из наиболее важных сфер – это образование.

Образование детей – один из наиболее важных вопросов, стоящих перед каждой семьей. Образование ребенка-инвалида – огромная проблема для семьи, несмотря на то, что Российское законодательство гарантирует право на образование всем гражданам, в том числе и инвалидам. Так, Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995г. № 181-ФЗ предусматривает реализацию ряда мер социальной защиты инвалидов, направленных на их реабилитацию. Среди основных направлений реабилитации инвалидов – профессиональная ориентация, обучение и образование инвалидов, их социальная адаптация.

Одной из важных проблем образования сегодня является развитие новых подходов к образованию лиц с особыми потребностями. Таким подходом может стать развитие инклюзивной модели образования, которая обеспечит возможность получения качественного образования детям с разными возможностями.

Термин «инклюзия» в переводе с английского языка означает «включенность». Инклюзивное образование дает возможность всем учащимся (включая детей с ограниченными возможностями здоровья) в полном объеме участвовать в жизни коллектива образовательного учреждения.

Инклюзивное обучение основывается на полном исключении любой дискриминации детей, на обеспечении равного отношения ко всем людям и, в тоже время, создает условия для всестороннего развития детей с особыми образовательными потребностями.

В западной системе образования инклюзивный подход развивается несколько десятилетий, в России данный принцип находится на этапе становления. Создание инклюзивных детских садов и школ гарантирует повышение доступности и качества образовательных услуг для всех категорий детей раннего и дошкольного возраста, а также их семей.

Такой опыт деятельности реализуется на базе МБДОУ детского сада компенсирующего вида № 5 города Можги. Данное учреждение ориентировано на

коррекцию и образование детей с нарушениями зрения. Наряду со зрительным дефектом воспитанники имеют следующие проблемы в психофизическом развитии:

- психические процессы (мышление, внимание, память) – 100 %;
- нарушение функций речи – 90 %;
- нарушение костно-мышечной системы – 50 %;
- нарушение эмоционально-волевой сферы – 40%;
- нарушение сердечно-сосудистой системы – 20 %;
- превышение веса – 16 %.

Коррекционная работа в ДОУ – многоуровневая система, обеспечивающая целостный, комплексный, дифференцированный, регулируемый процесс управления всем ходом психофизического развития и восстановления зрения на основе стимуляции всех потенциальных возможностей детей с нарушением зрения.

В работе с детьми используется как подгрупповая, так и индивидуальная формы работы. Подгрупповые занятия предусматривают реализацию общеобразовательной программы. Индивидуальная же работа направлена на коррекцию зрения и компенсацию вторичных дефектов.

В работе с детьми, используются разнообразные приемы:

- вызывающие у ребенка интерес к совместной деятельности со сверстником (театральная деятельность, досуговые мероприятия);

- укрепляющие здоровье ребенка (логопедический массаж, артикуляционная гимнастика, упражнения для развития дыхания, подвижные игры, гимнастика для глаз, лечение на аппаратах);

- развивающие различные психические процессы ("сухие бассейны", специальные мячи для массажа рук, коррекционные игры).

Освоение диагностических приемов позволяет осуществлять мониторинг физического и психического развития каждого ребенка, и тем самым проектировать индивидуальную траекторию его развития. В этой работе хорошим подспорьем является использование компьютерных технологий.

Использование компьютерных программ в коррекционной работе способствует активизации непроизвольного внимания, повышению мотивации к обучению, расширению возможностей работы с наглядным материалом, что позволяет достигать поставленных целей и решению задач на коррекционных занятиях и, в целом, оптимизирует коррекционно-образовательную работу учителя-дефектолога.

Для детей с нарушением зрения ранняя помощь является одним из приоритетных направлений поддержки. Дети достигают значительных результатов в самообслуживании, двигательном и познавательном развитии, формировании коммуникативных навыков и речи, необходимых в повседневной жизни. Дети учатся устанавливать и развивать позитивные отношения с членами своей семьи и другими детьми, запоминают правила, принятые в обществе, и следуют им.

Кроме преодоления уже имеющихся у ребенка трудностей, раннее выявление и ранняя комплексная коррекция отклонений в развитии ребенка дают возможность предупредить появление отклонений вторичной природы. Ранняя помощь может иметь коррекционный или профилактический характер, т.е. либо преодолевать сложившиеся проблемы, либо предупреждать их возникновение в будущем.

В ДОУ работают кружки: вокальный, ЛФК, ручного труда и конструирования.

Любой родитель может обратиться за консультацией к специалистам ДОУ. В ходе консультации составляются первичные рекомендации по разработке

индивидуальной программы развития, определяются направления дальнейшего обучения, частные виды помощи. Включение родителей в качестве равных партнеров в образовательный процесс предполагает издание различных памяток, рекомендаций с играми и упражнениями по проведению занятий с ребенком дома, информационных листов.

Разработка проблемы инклюзивного дошкольного образования показывает, что главным направлением в деятельности инклюзивного детского сада становится ориентир на «включение» детей с ограниченными возможностями здоровья в коллектив обычно развивающихся сверстников и взрослых на правах «равных партнеров». В этом случае педагогический поиск заключается в том, чтобы найти те виды коммуникации или творчества, которые будут интересны и доступны каждому из участников группы. Педагог лишь создает условия, в которых ребенок может самостоятельно развиваться во взаимодействии с другими детьми. На занятиях игры и упражнения выбираются с учетом индивидуальных программ обучения. В данной модели могут гармонично сочетаться развивающие и коррекционные подходы в обучении.

Таким образом, коррекционная работа в ДОО – это система педагогических мероприятий, направленных на формирование сложных связей и взаимоотношений психических функций, позволяющих ребенку получать адекватную информацию об окружающем мире, наиболее полно и эффективно проявляться в окружающей среде, успешно социализироваться в обществе.

Мониторинг качества коррекционно-образовательного процесса позволяет выделить следующие положительные результаты:

- сформирован пакет документов по нормативно-правовому и методическому обеспечению коррекционно-образовательного процесса;
- разработанная система диагностирования позволяет дать полную характеристику общего развития воспитанников ДОО;
- обновленная коррекционно-развивающая среда специальным оборудованием дает возможность рационально использовать жизненное пространство для активизации двигательного режима, коррекции и компенсации вторичных дефектов;
- использование компьютерных программ дает возможность своевременно выявлять проблемы и оказывать помощь детям и родителям в вопросах коррекции зрения, обучения и развития окружающей среде, успешно социализироваться в обществе.

Рыжакова З.Р.

ГКОУ «Республиканский центр диагностики и консультирования»,

г. Ижевск

Пушина И.Л.

МБДОУ № 271, г. Ижевск

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДРУЖЕСТВЕННОСТИ И ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ РАЗВИТИЕМ В СРЕДЕ ЗДОРОВЫХ СВЕРСТНИКОВ

Каждый ребенок - особенный, это бесспорно. И все же есть дети, о которых говорят «особый» не для того, чтобы подчеркнуть уникальность способностей, а для того, чтобы обозначить отличающие его особые потребности.

В настоящее время назрела острая необходимость в понимании их проблем, уважении и признании их прав на дошкольное образование, желание и

готовность включить их в детское сообщество, а не спрятать за стенами специального учреждения или оставить дома, сидящим у окна и наблюдающим за сверстниками.

Новые идеи все решительнее влияют на формирование отношения общества к людям, которых раньше называли и считали инвалидами, и которые в новой системе ценностей рассматриваются как люди с особенностями развития, в том числе это относится к умственно отсталым людям.

Интеграция как социально-педагогический феномен насчитывает несколько столетий. Обращение к истории специального образования показало, что идея совместного обучения детей с отклонениями в развитии и обычных детей существует с тех времен, когда было признано их право на образование.

Одним из первых идею интегрированного обучения ещё в 1924 году обосновал Л. С. Выготский. Впоследствии его идея реализовалась в практике работы школ Западной Европы и США и только в последние годы начинает все активнее воплощаться в России.

Л. С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Он обращал внимание на то, что при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что 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. Специальная школа вместо того, чтобы выводить ребенка из изолированного мира, развивает в нем навыки, которые ведут к еще большей изоляции. Л. С. Выготский считал, что задачами воспитания ребенка с нарушением развития являются его интеграция в жизнь и осуществление компенсации его недостатка каким-либо другим путем. Понимая компенсацию не в биологическом, а в социальном аспекте, признавал, что воспитателю в работе с ребенком, имеющим дефекты развития, приходится иметь дело не столько с биологическими фактами, сколько с их социальными последствиями. Он считал, что широчайшая ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой пересмотра специального образования, а специальные знания и обучение нужно подчинить общему воспитанию, общему обучению.

Любой человек, имеющий дефект развития, может при соответствующих условиях стать полноценной личностью, развиваться духовно, обеспечивать себя материально и быть полезным обществу. Важную роль в процессе социализации играют условия, в том числе и условия дошкольного образования.

В детском саду комбинированного вида №271 г. Ижевска созданы условия инклюзивного (интегрированного) образования. В составе 12 групп дошкольного учреждения: 2 группы для детей с задержкой психического развития, 6 групп для умственно отсталых и 4 группы для обычных детей, не имеющих отклонений в развитии. Конечно, это не вариант настоящего инклюзивного образования, скорее это вариант социальной адаптации детей с отклонениями в развитии в коллективе здоровых сверстников путем так называемой «точечной» инклюзии, когда ребенок включается в коллектив сверстников лишь на праздниках, в играх, на прогулке и другой совместной деятельности.

Предлагаемая организация воспитания и обучения детей дошкольного возраста – наглядный практический пример интегрированного подхода к образованию детей дошкольного возраста. В образовательном учреждении постоянно создаются ситуации и условия для коммуникации, «особый» ребенок не исключается из среды нормально развивающихся сверстников, а контактирует

и общается со всеми участниками образовательного процесса, где и происходит его настоящая социализация.

Важнейшим средством социализации «особого» ребенка в данном образовательном учреждении является совместная деятельность детей: спортивные и календарные праздники, экскурсии, развлечения, театрализованная и трудовая деятельность и другие культурно-массовые и досуговые мероприятия. Находясь в одном празднично убранном зале, где здоровые дети читают стихи, выступают в роли сказочных героев, а затем приглашают всех в хоровод, на общий танец, или музыкальную игру – «особые дети» с широко раскрытыми глазами и распростертыми объятиями спешат побыстрее включиться в предложенный вариант совместного общения. А какой это мотивационно-формирующий и коррекционно-развивающий момент. Дети с отклонениями в развитии слышат правильную речь, видят красивые движения и приветливые улыбчивые лица сверстников и сами стремятся подражать им.

Обычно особые дети частично могут справиться с образовательной программой, в плане усвоения элементарных знаний и умений. Для них сложнее научиться взаимодействовать и общаться. Для дошкольников еще нет разницы - особенный перед ними сверстник или нет. Они взаимодействуют, помогают, играют, с «особыми детьми», так же как и с обычными.

За время работы педагога детского сада убедились в том, что отношение детей к особенностям друг друга в большой степени зависит от отношения взрослых, и педагогов и родителей к особенностям детей.

Совместные игры на прогулке еще более сплачивают детей. Участки для прогулок детей с отклонениями в развитии и здоровых детей расположены рядом. Дети вместе играют, занимаются хозяйственно-бытовым трудом. Дошкольники познают мир через предметно-игровую и сюжетно-ролевую деятельность, пусть при помощи взрослого, но с ориентацией на сверстников. Приняли тебя в игру или нет? Почему не приняли? Как сделать так, чтобы приняли? Именно усвоение норм поведения крайне важно для детей с отклонениями в развитии.

Педагогический коллектив детского сада надеется, что в саду будут созданы настоящие инклюзивные группы, где наряду со здоровыми детьми будут находиться их сверстники с задержкой психического развития или с легкой умственной отсталостью. Находясь среди здоровых сверстников, у детей с нарушениями в развитии появляется хороший пример для подражания, интерес и желание делать так, чтобы и у них все получалось. Все это способствует не только формированию общения, но и повышает уровень и результаты коррекционно-развивающего воздействия, содействует созданию дружественного социума, обеспечивающего социализацию особых детей, которая невозможна при общении только с взрослыми.

В дальнейшем, уже в школе, у «особых детей» больше шансов на то, что их не будут обижать другие дети. А обычные дети будут добрее, у них будет более развито чувство сострадания. Они не будут насмехаться, всегда будут готовы прийти на помощь.

Опыт работы убеждает сотрудников детского сада, что потенциальные возможности детей с отклонениями в развитии довольно значительные. Особые дети успешно усваивают социальные нормы поведения, способы выражения своих мыслей и желаний, что дает реальную возможность их адаптации в социальной среде.

Находясь в том дружественном социуме, который пытаются создать в ДООУ № 271 все сотрудники, дети с интеллектуальным отставанием и их родители обретают уверенность в себе, веру в свои возможности. Именно таким образом, происходит социализация не только детей с проблемами, но и их родителей.

И ещё следует отметить, что родители нормально развивающихся детей, получая опыт общения с другими, непохожими на их детей дошкольниками и их родителями, начинают с пониманием и сочувствием относиться к проблемам семей, имеющих ребенка с недостатками развития.

Ребенок будет взрослеть, и ему придется встречаться с разными детьми и взрослыми, и он должен уметь общаться с ними. Уходя из детского сада в школу, он должен вынести отсюда не только начальные знания, но и социальные навыки общения и взаимодействия с людьми. Проблемных детей становится все больше, поэтому они встретятся обычному ребенку в любой школе. Человек, с детства умеющий принимать особенности другого (развития, внешности, национальности), вырастает толерантным взрослым.

Становова Т.А.
МКС(К)ОУ№256, г. Ижевск

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СКОУ III И IV ВИДОВ

Инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, федеральным законом "Об образовании", федеральным законом "О социальной защите инвалидов в РФ", а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

Инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Инклюзивное (включающее) образование базируется на восьми принципах:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений
2. Каждый человек способен чувствовать и думать
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным
4. Все люди нуждаются друг в друге
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее в том, что они могут делать, чем в том, что не могут
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека

Одним из приоритетных направлений воспитания в муниципальном казенном специальном (коррекционном) образовательном учреждении для детей с ограниченными возможностями здоровья специальной (коррекционной) начальной школе – детском саду III и IV видов № 256 г. Ижевска является позитивная социализация и эффективная адаптация обучающихся с нарушениями зрения в жизни и обществе. В нашем образовательном учреждении процесс образования идёт в особых условиях: решаются не только общепринятые в системе образования задачи, но и обеспечивается удовлетворение особых потребностей в воспитании применительно к детям со зрительной патологией и незрячим детям в условиях интеграции (инклюзии). Для нас совместное обучение — это не просто проект «из доброй воли», это

подход и философия, которая предполагает, что все ученики (и с инвалидностью, и без инвалидности) получают больше возможностей как в плане получения качественного образования, так и в плане социализации. Инклюзия способствует тому, чтобы каждый ученик чувствовал себя принятым в школьной среде, чтобы его способности и потребности учитывались и были оценены. Инклюзивный класс — это школьное пространство, где школьники с инвалидностью и без инвалидности находятся в атмосфере доброжелательности, справедливости и терпимости. В процессе работы мы стремимся к тому, чтобы между ребятами складывались прочные и длительные дружеские отношения, основанные на взаимопомощи, участии, поддержке друг друга. Эта дружба помогает детям чувствовать себя более комфортно и не бояться общаться с людьми, которые отличаются от них.

При работе в инклюзивном классе соблюдаются следующие правила:

- Все ученики равны в школьном сообществе.
- Все ученики имеют равный доступ к процессу обучения в течение дня.
- У всех учеников равные возможности для установления и развития важных социальных связей.
- Планируется и проводится эффективное обучение, с использованием различных приемов и методов, позволяющих детям с ограниченными возможностями чувствовать себя равными и успешными.
- Семьи учащихся активно участвуют в жизни класса и школы.

Инклюзивное образование - новый процесс, мы учим и учимся одновременно. Все педагоги нашего учреждения, вовлеченные в процесс образования и воспитания учащихся, прошли курсы повышения квалификации, владеют компетенциями, обеспечивающими достижение учащимися потенциально – возможного уровня образованности, умениями формирования компенсаторных способов деятельности с коррекцией отклонений в развитии, способами оптимизации процесса вовлечения детей в общественно- полезную деятельность, т.е. социальную интеграцию среди сверстников. Образовательная программа и процесс обучения позволяют использовать методики и технологии, дающие возможность активизировать позитивные факторы и нейтрализовать негативные.

Мы убедились в том, что инклюзивная школа нужна всем: детям – инвалидам для создания оптимальных условий социализации и полноценного развития, для приобретения возможности стать личностью и участвовать в общественно - полезной деятельности. Для нормально-развивающихся школьников - это опыт преодоления своих ограничений, осознания ценности здоровья, «лекарство» от лени. Для учителей - это поиск новых методов преподавания, новая педагогическая позиция. Для школы - это новые ценности, новое оборудование, новые образовательные технологии. Для семьи – опыт соучастия в жизнедеятельности ребёнка, развития ответственной родительской позиции. Для общества - это общественная безопасность, равные права, ценность человеческого достоинства и индивидуальности.

В качестве результатов инклюзивного обучения можно выделить следующее:

- У учеников есть возможность активно и постоянно участвовать во всех мероприятиях общеобразовательного процесса на уровне района, города, республики, страны.
- Оказываемая индивидуальная помощь ребенку с ограниченными возможностями здоровья не отделяет и не изолирует его от сверстников, а является способом достижения результатов.

- У детей формируются чувство безопасности и доверие к миру.
- Накапливается и формируется внутренняя позиция школьника. У каждого есть возможность быть нужным и успешным.

Трубицына И. А., Сунцова А.С.
Удмуртский государственный университет

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ

Дети с нарушением слуха в условиях интегрированной группы имеют особенности коммуникативного развития, в том числе эмоционального становления, как неотъемлемой его части.

В проведенном нами исследовании на базе МБДОУ детский сад «Соловушка» №186, компенсирующего вида г. Ижевска были выявлены коммуникативные трудности детей с нарушением слуха в условиях интеграции, которые в большинстве случаев были связаны с эмоциональными преградами в установлении контактов. К таким трудностям можно отнести, например, постоянные сомнения; застенчивость, страх заговорить; тревожность в присутствии незнакомых людей; неумение использовать в речи выразительные, образные, яркие средства; неумение правильно выражать эмоции; не умение планировать общение; длинные паузы в речи; отсутствие стремления уладить конфликт; неумение убеждать; отсутствие в речи разнообразных вербальных и невербальных средств общения; отсутствие анализа итогов общения; непонимание просьбы собеседника; непонимание эмоционального настроя собеседника и т.д.

Таким образом, у детей дошкольного возраста необходимо развивать эмоциональный интеллект, как способность осознавать, понимать, доносить, использовать эмоции и управлять ими, а также на основе этих умений эффективно взаимодействовать с другими людьми (понятие ввел Дж. Мейер). По мнению Е. Л. Яковлевой, осознать свою индивидуальность можно лишь, осознав собственные эмоции и состояния, которые указывают на индивидуальное отношение к происходящему. Именно в дошкольном возрасте особую важность и актуальность приобретает развитие эмоционального интеллекта, так как именно в этот период идет активное эмоциональное становление детей, совершенствование их самосознания, способности к рефлексии и децентрации (умению встать на позицию партнера, учитывать его потребности и чувства).

На основе полученных данных мы разработали технологию развития эмоционального интеллекта.

Принципами построения процесса развития эмоционального интеллекта стали следующие:

1. последовательного развития компонентов эмоционального интеллекта (от «простого к сложному»);
2. преемственности каждого пройденного модуля;
3. повтора и закрепления изученного;
4. групповой работы как цель интегративного обучения;
5. практического применения изученного.

Технология состоит из 3 модулей:

1. «Мир эмоций» (упражнения на релаксацию, знакомство с эмоциями и их интерпретацией через стимульный материал, знакомство с причинами появления той или иной эмоции, графическое изображение эмоций и т.д.)

2. «Используем эмоции» (упражнения на умение использовать эмоции; минисценки; разбор ситуаций из сказок, мультфильмов, жизни; использование жестов и мимики в использовании эмоций; выразительное чтение стихов и т.д.)

3. «Эмоции и контроль» (упражнения, направленные на умение управлять эмоциями (через театрализацию): чтение сюжета спектакля; создание ситуации выбора ребенком своей роли; индивидуальная работа по разбору характеристики героев, его эмоционального мира; парная и групповая работа по постановке мигисценок из спектакля; изготовление костюма, атрибутов героев; итоговый показ спектакля)

Мы предполагаем, что предложенная программа развития эмоционального интеллекта детей с нарушением слуха в условиях интеграции поможет более системно развивать их коммуникативные умения, а, следовательно, будет способствовать успешной социализации.

Чебасова Л.Г.

МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 5» г. Воткинск

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, НАХОДЯЩИМИСЯ В ГРУППАХ ОБЩЕРАЗВИЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В настоящее время большое внимание уделяется переходу от интеграции к инклюзивному образованию, которое подразумевает объединение практиков комбинированного, компенсирующего, специального и общего образования в целях создания инклюзивной образовательной системы, где главенствует идея справедливого равенства для всех воспитанников.

Поддержание здоровья детей, повышение функциональных резервов и адаптационного потенциала организма ребенка является актуальной задачей профилактического и реабилитационного направлений образовательного процесса. В системе инклюзивного образования охрану здоровья детей можно назвать приоритетным направлением, поскольку лишь здоровые дети в состоянии усваивать полученные знания в будущем. Поэтому современное образовательное учреждение должно быть насыщено образовательными технологиями, которые помогут осуществлять обучение, воспитание и развитие детей с разными стартовыми возможностями.

На сегодняшний день ведущими психологами, педагогами и работниками медицинской сферы было создано множество различных здоровьесберегающих методик, которые можно классифицировать следующим образом - это медико-профилактические и физкультурно-оздоровительные технологии, технологии, направленные на обеспечение социально-психологического благополучия воспитанников, валеологического просвещения детей и родителей.

Использование здоровьесберегающих технологий – залог успешности образовательного процесса. От педагога, зависит состояние здоровья и эмоционального благополучия воспитанников. Педагог, владея современными педагогическими знаниями, в тесном взаимодействии с родителями планирует свою работу с учетом приоритетов сохранения и укрепления здоровья детей.

Анализ состояния здоровья детей дошкольного возраста показывает, что за последнее десятилетие количество абсолютно здоровых детей снизилось и увеличилось количество детей, имеющих хронические заболевания. В среднем по России на каждого дошкольника приходится не менее двух заболеваний в год. Не утешителен анализ состояния здоровья и в нашем учреждении. В категорию

детей с ограниченными возможностями здоровья мы включаем не только детей имеющих заключение об инвалидности, но и тех, кто по каким-либо причинам не способен осваивать общеобразовательную программу без специальных видов помощи, либо нуждающихся в специальном сопровождении специалистами. Это дети

- ◆ с избыточной массой тела;
- ◆ сердечно-сосудистым заболеваниям с бронхиальной астмой;
- ◆ с нарушением осанки (кифоз, лордоз, синдром прямой спины, нарушение осанки по сколечетическому типу);
- ◆ часто болеющие дети;
- ◆ с нарушением речи;
- ◆ дети с невротическими проявлениями.

Приведенные результаты наглядно указывают на то, что состав группы детей с ограниченными возможностями здоровья в детском учреждении на сегодняшний день, чрезвычайно неоднороден. Это определяется, прежде всего, тем, что дети имеют разные нарушения развития и требуют особым образом построенное образование, выделяющее специальные задачи и разделы обучения, а также - методы, приемы и средства достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами.

Сегодня медицинские работники не в состоянии справиться с проблемами ухудшения здоровья, поэтому встает вопрос о формировании осознанного отношения к здоровью и здоровому образу жизни (ЗОЖ). Не в каждом детском учреждении есть и детский психолог, который мог бы заниматься с детьми, как в коллективе, так и индивидуально. Но может ли каждый профессионально подготовленный педагог, просто взрослый ответственный человек, беспристрастно относиться к неблагоприятному состоянию здоровья своих воспитанников, его прогрессирующему ухудшению? Способны ли мы вести диалог с родителями и предпринимать совместные действия по сохранению и укреплению здоровья детей?

Анализ сложившейся ситуации дает весьма не однозначные ответы на поставленные вопросы. Опрос педагогов, родителей и детей старшего дошкольного возраста показал:

- во-первых, существует низкий уровень мотивации на сохранение и укрепление индивидуального здоровья. Сейчас все чаще можно услышать об отсутствии культуры здоровья. Человек не стремится взять на себя ответственность за свое здоровье. Рождаясь здоровым, самого здоровья человек не ощущает до тех пор, пока не возникнут серьезные признаки его нарушения. Почувствовав болезнь и получив облегчение от врача, он все больше склоняется к убеждению о зависимости своего здоровья именно от медицины. Такой подход освобождает самого человека от необходимости «работать над собой». Культурный же человек не должен допускать болезни, особенно хронической, так как в подавляющем числе случаев они являются следствием образа жизни в течение довольно длительного времени;

- во-вторых, имеет место «забалтывание» проблемы здоровья. Существует такой педагогический феномен: обсуждая какую-либо проблему, рассматривая ее со всех сторон, человек снимает часть внутреннего напряжения, возникшего в связи с этой проблемой. В результате боль, озабоченность становятся меньше. Реальная деятельность в направлении решения возникшей сложной проблемы подменяется рассуждениями на эту тему. Но ситуация не разрешается, т. к. только размышлениями и рассуждениями проблему не решить;

- в-третьих, можно констатировать сужение понятия "здоровье". Существует более 300 определений здоровья. В Уставе Всемирной организации

здравоохранения: здоровье - это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. Большинство педагогов и родителей придерживаются определения здоровья, часто имея в виду его физическую составляющую, забывая о социально-психологической и духовно-нравственной. Важно переломить эту тенденцию и руководствоваться определением здоровья как многогранного понятия, включающего физический, социально-психологический и духовно-нравственный аспект.

Здоровьесберегающие образовательные технологии наиболее значимы среди всех известных технологий по степени влияния на здоровье детей. Главный их признак – использование психолого-педагогических приемов, методов, подходов к решению возникающих проблем. Их можно выделить в три подгруппы:

1. Организационно-педагогические технологии.
2. Педагогические технологии.
3. Учебно-воспитательные технологии.

Здоровьесберегающий педагогический процесс ДООУ - это специально организованное, развивающееся во времени и в рамках взаимодействия детей и педагогов, процесс, направленный на обеспечение физического, психического и социального благополучия ребенка.

Выбор здоровьесберегающих педагогических технологий зависит от конкретных условий дошкольного образовательного учреждения (ДООУ), профессиональной компетентности педагогов, а также показаний заболеваемости детей. Заболеваемость детей не уменьшается, а наоборот имеет тенденцию увеличения.

В 2008 году была разработана система оздоровления детей, которая охватила всех детей, начиная с раннего возраста до старшего дошкольного возраста. Система отражала подходы к решению вопросов оздоровления и физического развития детей. Детский сад стал базовой площадкой по внедрению оздоровительной работы. В основном она была направлена на детей с нарушением осанки, так как количество детей с таким показанием было гораздо выше, единичные случаи были с сердечно-сосудистыми заболеваниями, бронхиальной астмой.

В 2011 году, в связи с тем, что изменились категории детей с ограниченными возможностями здоровья (дети с бронхиальной астмой, с сердечно-сосудистыми заболеваниями и с избыточной массой тела, нарушением осанки), разработана здоровьесберегающая программа «Радуга» - что подразумевает – развитие, активность, доброту, уважение, гуманизм, адаптацию.

Целью данной программы является создание развивающей здоровьесберегающей образовательной среды, удовлетворяющей потребности ребенка с ограниченными возможностями здоровья в творческом саморазвитии, самовыражении через креативные, телесно-ориентированные практики адаптивной физической культуры, формирование привычки к здоровому образу жизни, социальную адаптацию детей.

Принципы построения инклюзивного образовательного пространства:

- Принцип индивидуального подхода предполагает выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы. Это связано с тем, что в каждую из возрастных групп включены дети с различными стартовыми возможностями (обусловленными структурой, тяжестью, сложностью ограничений здоровья).
- Принцип междисциплинарного подхода.

В каждой группе работают специалисты (логопед, инструктора по физической культуре, музыкальный руководитель, медицинская сестра, врач), организуют составление или изменение программы развития.

- Принцип вариативной развивающей среды. Включение в группу детей с различными особенностями в развитии предполагает наличие необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, с учетом структуры нарушения в развитии.

- Принцип модульной организации образовательных программ.

Программа проведения фронтальных занятий по музыке, плаванию, физической культуре, развитию речи предполагает включение в базовую программу обучения и воспитания модулей из специальных коррекционных программ («Разговор о правильном питании», «Здоровье», «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с ФФН»).

- Принцип самостоятельной активности ребенка.

Важным условием успешности образования является обеспечение самостоятельной познавательной активности ребенка. Для этого в образовательную программу детского сада осуществляется введение дополнительных развивающих программ и технологий (валеология, пластилинография, проектная деятельность).

- Принцип семейно-ориентированного сопровождения.

Принятие семьи как неотъемлемой развивающей среды предполагает возникновение структуры психолого-педагогического сопровождения, в основании которого лежит семейное консультирование, детско-родительские группы. Принцип позволяет включать родителей в качестве активных участников в каждый этап педагогического процесса. Повышение родительской компетентности, воспитание у всех участников образовательного процесса толерантного отношения к окружающим людям.

- Принцип школьной адаптации.

Подготовка детей к социализации и интеграции в рамках взаимодействия «детский сад – школа». Формирование у дошкольников представлений о взаимодействии со сверстниками и взрослыми, укрепление психического здоровья.

Участниками образовательного процесса являются воспитанники и их родители, педагоги детского сада, медицинские работники и окружающий социум
Здоровьесберегающие технологии используемые в детском саду.

1. Технологии сохранения и стимулирования здоровья.

Стретчинг, ритмопластика, динамические паузы, подвижные и спортивные игры, релаксация, технологии эстетической направленности, гимнастика пальчиковая, гимнастика для глаз, гимнастика дыхательная, гимнастика бодрящая, гимнастика ортопедическая и корригирующая.

2. Технологии обучения здоровому образу жизни:

Физкультурное занятие, занятия в бассейне, коммуникативные игры, занятия из серии «Здоровье», самомассаж, точечный самомассаж, Биологическая обратная связь (БОС)

3. Коррекционные технологии:

Технологии музыкального воздействия, технологии воздействия цветом, психогимнастика, фонетическая и логопедическая ритмика.

На всех этапах реализации программы сопровождение заключается в осуществлении планирования и контроля эффективности с учетом стартовых образовательных возможностей и способностей воспитанников.

Планирование определяется в выборе подходящих форм и технологий развития и воспитания на основании дифференцированной диагностики. В

соответствии с показателями психофизического развития, уровня готовности образовательных интересов составлен индивидуальный образовательный маршрут ребенка, определены формы получения образования, дополнены виды психо-педагогического сопровождения. Индивидуальный образовательный маршрут ребенка дополняется или изменяется после определения успешности мероприятий, проводимых в течение года.

Контроль эффективности осуществляется на основе диагностики уровня развития, проводимых специалистами учреждения по окончании учебного года. Также оценивается соответствие определенных ранее технологий прогнозируемым результатам развивающей и коррекционной работы. Наряду с этим после оценки эффективности может быть предложен вариант изменения образовательного маршрута.

Эффективность оздоровительной деятельности во многом зависит от знания педагогами условий и образа жизни семей их воспитанников, а также от комплексного подхода к ее организации с учетом имеющихся условий и профессиональных навыков коллектива. Лучше делать меньше, но профессионально, чем много, но некачественно.

В свою очередь, успех в осознании ребенком своей позиции создателя в отношении своего здоровья во многом зависит от профессионально-личностных установок воспитателя, медицинской сестры или инструктора по физической культуре, от того, как они понимают основную направленность своего общения, своего совместного проживания различных образовательных ситуаций с ребенком.

Таким образом, каждая из рассмотренных технологий имеет оздоровительную направленность, а используемая в комплексе здоровьесберегающая программа «Радуга» в итоге формирует у ребенка стойкую мотивацию на здоровый образ жизни, полноценное и неосложненное развитие.

Применение в работе ДОО здоровьесберегающих педагогических технологий повысило результативность образовательного процесса, сформировало у педагогов и родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья воспитанников.

Мониторинг здоровья детей, внес необходимые поправки в интенсивность технологических воздействий, обеспечил индивидуальный подход к каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья, сформировал положительные мотивации у педагогов ДОО и родителей детей.

Черных О.И., Зубкова О.А.
МКС(К)ОУ № 218, г. Ижевск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО - КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННО - ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В настоящее время информационно – коммуникативные технологии (ИКТ) заняли прочные позиции во многих областях нашей жизни. ИКТ играют роль и незаменимого помощника в воспитании и обучении ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в формировании его психического развития, служат мощным техническим средством обучения.

Использование информационных компьютерных технологий в соответствии с федеральными государственными требованиями в отношении информационно-методического обеспечения, позволяет формировать личность каждого ребенка и корректировать нарушения, присущие детям с патологией зрения и речи.

Начиная с 2009 года, в нашем специальном коррекционном образовательном учреждении, начальная школа – детский сад для детей с тяжёлыми нарушениями зрения, началась реализация проекта использования ИКТ в работе педагогов.

Имея, пока еще, небольшой опыт, мы можем отметить, что применение компьютерной техники позволило сделать занятия более привлекательными и по-настоящему современными; осуществлять индивидуализацию обучения, объективно и своевременно проводить контроль и подведение итогов. Используя компьютерные технологии, специалист ставит перед ребенком познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность и игру, которые с успехом решаются на занятии.

Решая задачи коррекционно-развивающей деятельности, мы используем обучающие компьютерные программы, при помощи которых повышается мотивация к обучению и заинтересованность каждого ребенка, активизируется произвольное внимание, расширяются возможности использования наглядного материала на занятиях.

Этот метод обучения эффективен в работе тифлопедагога, логопеда и других педагогов. Он позволяет лучше оценить способности каждого ребенка, что побуждает к поиску новых форм и методов обучения. Использование компьютерных технологий в коррекционно-образовательном процессе позволяет быстро подобрать необходимый наглядный, речевой, познавательный материал; вести документацию в электронном виде, что облегчает работу и сокращает время на ее ведение.

В своей работе с детьми мы пользуемся различными программными продуктами: готовые презентации; собственные презентации; компьютерные игры «Веселая азбука», «Игры для Тигры», «Учимся говорить правильно», «Играем и учимся» и др.; проекты, выполненные в программе SMART Notebook. Об использовании данного продукта хотелось бы остановиться отдельно. Среди новых технологий особое место занимает интерактивная доска. Это комплекс оборудования, который дает возможность специалисту сделать процесс обучения ярким, наглядным, динамичным, создавать свои SMART-проекты. В отличие от других, данная технология позволяет нам более эффективно осуществлять обратную связь с детьми. Возможности использования интерактивной доски имеют широкий спектр, что позволяет нам добиваться результатов в коррекционном процессе с каждым ребенком, которые невозможно достичь при традиционном подходе. Включение ресурсов интерактивной доски благоприятно влияет на познавательную и творческую активность ребенка, легко вовлекает даже самого пассивного ребенка в учебный процесс, за счет большой наглядности привлекает внимание ребенка, повышает мотивацию. Наглядное перемещение объектов, рисование с помощью руки, пальчиков, включают ребенка в поисковый процесс. А также позволяют решать задачи коррекции зрительного восприятия: способствуют развитию и активизации зрительных функций; ориентировочно-поисковой, регулирующей и контролирующей зрительной деятельности; расширению поля зрения; таким образом, обеспечивают наращивание зрительной работоспособности; повышают потенциальные и реальные зрительные возможности детей с нарушениями зрения.

Необходимо отметить, что, несмотря на явные преимущества использования ИКТ в коррекционно-образовательном процессе, мы стараемся рационально использовать данные возможности, помня, что перед нами ребенок с нарушенным зрением. Для детей с патологией зрения важное значение имеет практический опыт взаимодействия с окружающим миром, чувственное восприятие и познание мира, коммуникации со сверстниками и со взрослыми.

Поэтому ИКТ используются нами как дополнение к имеющимся, более привычным и традиционным методам и приемам. Во время занятий данную работу чередуем с практической деятельностью детей с реальными предметами, игрушками и пр. Обязательным условием является использование нескольких физкультминуток, в том числе и гимнастики для глаз с целью снятия напряжения, расслабления.

Ко всем программным продуктам предъявляем определенные требования и тщательно их отбираем. И главное условие – «не навреди». Мы учитываем учебную направленность ресурса, его обучающий и развивающий характер, а также возрастные, индивидуальные особенности детей и их зрительные возможности. Очень важно, чтобы предъявляемый электронный наглядный материал соответствовал офтальмо-гигиеническим требованиям в соответствии с СанПиН.

Также ИКТ стали незаменимыми помощниками и в работе с воспитателями, учителями и родителями. Консультации, сообщения, презентации личного опыта мы демонстрируем своим коллегам, родителям.

Таким образом, информационно-коммуникативные технологии являются техническим средством, при помощи которого можно расширить осведомленность родителей воспитанников; повысить профессиональный уровень педагогов; значительно обогатить коррекционно-развивающий процесс, стимулировать индивидуальную деятельность и развитие познавательных процессов детей, расширить кругозор ребенка, воспитать творческую личность, адаптированную к жизни в современном обществе.

Чугунова Э.И.

Специальная (коррекционная) школа VII-VIII Костромской области

РОЛЬ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Изменения в социально-экономической и политической жизни России, обострение новых проблем в обществе поставили ученых и практических работников перед решением задач, связанных с поисками новых, эффективно действующих механизмов социально-психологической адаптации личности к быстро меняющейся жизни в социуме. Процесс усвоения подрастающим поколением социального опыта, системы социальных связей и отношений, иными словами социализация, предполагает активное участие самого индивида в освоении культуры человеческих отношений, системы социальных ролей, необходимых для успешной самостоятельной жизни. При этом усвоение осуществляется как в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, так и в процессе целенаправленного воспитания. Социальное воспитание является частью процесса социализации [2].

Реалии современной жизни все более подводят педагогов к необходимости учитывать возрастающее значение среды в развитии детей. Подход к ребенку со стороны среды, то есть средовой подход, необходим как условие его реализации и важное дополнение к существующему инструментарию воспитательной системы и как способ организации ее влияния на личность школьника, особенно в условиях, когда метод воспитания через коллектив и с его помощью несколько утратил свою актуальность.

Ребенок, посещающий образовательное учреждение, постоянно находится во взаимодействии с социокультурной и образовательной средами. Исходным основанием для определения смысла понятия «образовательная среда» может служить представление о том, что развитие субъектности подрастающего поколения следует рассматривать в контексте «обучающийся – окружающая среда». В.А. Ясвин под образовательной средой понимает «...систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [6]. А.И. Савенков в свою очередь определяет образовательную систему как систему «педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как уже имеющихся способностей и личностных особенностей учащихся, так и ещё не проявившихся интересов и способностей» [3].

Среда, с функциональной точки зрения, определена нами как то, среди чего пребывает субъект, ребенок, посредством чего формируется его образ, что опосредует его развитие и осредняет (типизирует) личность. При этом мы исходим из того, что, по мнению таких ученых как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Н. Узнадзе и др., ребенок рассматривается как активный деятель в среде, а среда становится активной и влияет на индивидуум только в момент его деятельности, определенной содержанием и уровнем развития индивидуума.

В этой связи особенно пристального внимания и социальной помощи заслуживают дети с отклонениями в развитии, в том числе умственном, дети с ограниченными возможностями здоровья. Их познавательные возможности в сравнении с нормально развивающимися сверстниками не создают прочной основы для усвоения необходимого спектра социальных, общественных и других форм жизни. Степень интеграции этих детей в общество зависит от участия семьи и школы в этом процессе, от уровня профессионально-трудовой подготовки, социально-бытовой ориентации и от степени сформированности ключевых компетентностей у учащихся, в числе которых представлены:

- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя; толерантность как важное качество личности, живущей в условиях поликультурной среды);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, работы в трудовом коллективе, владение навыками самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного уклада и традиций и проч.);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности, (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Формируются вышеуказанные компетентности в процессе становления личности при непосредственном влиянии средового окружения (сверстников, взрослых). Изолированному от общения, в замкнутом пространстве семьи ребенку с особыми образовательными потребностями практически нереально достичь желаемого результата. Инклюзивное же образование (фр. *inclusif*-включающий в себя, лат. *include*-закрываю, включаю) в свою очередь подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями, а следовательно, создает оптимальные условия для развития личности ребенка.

Инклюзивное образование – образование, которое каждому, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные или другие особенности, предоставляет возможность быть вовлеченным в общий (единый, целостный) процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции.

В последние годы в России развивается процесс интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду вместе с нормально развивающимися сверстниками. Это позволяет данной категории школьников формировать адекватное представление об окружающей среде и самих себя, учиться взаимодействию со сверстниками, интегрироваться в общество и повышает социальную активность самих учащихся.

Причем, учатся все. Не только дети с ограниченными возможностями здоровья расширяют круг общения, но и их нормально развивающиеся сверстники получают уроки толерантности. При создании инклюзивных школ дети привыкают к тому, что мир – разнообразен, что люди в нем – разные, что каждый человек имеет право на жизнь, воспитание, обучение и развитие. В.И. Слободчиков говорит о том, что «с самой общей точки зрения, образование – это естественное, и, может быть, наиболее оптимальное место встречи личности и общества ... это путь и форма становления целостного человека...» [4]. Инклюзивное же образование значительно расширит границы участия все большего числа индивидуумов в этом процессе, в реализации потребностей, нужд и интересов всех детей (каждого ребенка).

При этом создаются условия для:

- развития способностей и реализации возможностей детей путем предоставления права выбора сфер внеурочной кружковой деятельности;
- формирования у них коммуникативных навыков путем специально организованных тренинговых занятий и участия детей в подготовке и проведении внеклассных мероприятий социальной направленности.
- получения доступного качественного образования.

Педагогическое содержание инклюзивной образовательной среды определяют её ключевые функции:

- развитие, ибо образовательная среда способствует реализации потенциала каждого её субъекта и учреждения в целом; содействует профессионально-личностному развитию; помогает обучающемуся обрести способность становиться и быть субъектом собственного развития;
- выбор ценностей, поскольку образовательная среда предоставляет личности такую возможность, безусловно, содействуя при этом выработке общего ценностносмыслового контекста восприятия действительности;
- регуляция, т.к. образовательная среда позволяет регулировать деятельность субъектов на основе выработанных общих норм и правил организации жизнедеятельности;
- безопасность, поскольку образовательная среда создает благоприятное существование для ребёнка, задерживая его в образовательном пространстве; становится механизмом защиты субъектов от деструктивных тенденций;
- фасилитирующее взаимодействие так как образовательная среда ведёт к согласованию интересов и ценностей её субъектов; облегчает процесс взаимодействия между её субъектами внутри учреждения и вне его.

Инклюзивная образовательная среда включает:

- семейное окружение ребенка;

- школьное образовательное пространство (в том числе внутренние культурные нормы и ценности);
- макросреду (в том числе внешние культурные нормы и ценности).

Характеризуя первое (семейное окружение) пространство среды, отметим, что оно играет большое значение в развитии и становлении личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Это не только создание благоприятного климата, спокойной и доброжелательной обстановки и поддержки, но и ежедневная коррекционно-развивающая и реабилитационная работа родителей.

Второе - школьное образовательное - пространство включает:

- субъекты взаимодействия в процессе обучения;
- объекты педагогического воздействия;
- основные направления работы.

Основными субъектами являются педагоги, учащиеся и их родители. Деятельность строится на принципах взаимодействия, когда каждый из участников осведомлен о целях и задачах, равно заинтересован и личностно детерминирован на конечный результат.

К объектам педагогического воздействия относятся также учащиеся и их родители, а также составляющие процесса обучения: урочная и внеурочная деятельность, включая проектную деятельность учащихся, в том числе и под руководством учителя, условия ее реализации (наличие оборудования, специального помещения и т.п.), программно-методическое обеспечение (образовательные программы, дидактический материал, методические пособия и т.п.).

Основными направлениями являются:

- воспитательно-образовательное;
- коррекционно-развивающее (сопровождение и оказание помощи и поддержки специалистов);
- реабилитационно-оздоровительное;
- культурно-досуговое.

Каждое из направлений наполняется событиями и деятельностью самих учащихся.

И, наконец, третье – макросреда - пространство включает широкое окружение, социум, который предполагает взаимодействие образовательного учреждения и его участников с так называемыми социальными партнерами, среди которых и другие образовательные учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья, учреждения дополнительного образования для детей. Взаимодействие с макросредой с одной стороны – неизбежное условие существования как индивидуума, так и целого учреждения, а с другой необходимое условие для познания, освоения и интериоризации принятых в обществе ценностей, норм и законов.

В результате расширяется перечень дополнительных образовательных услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья, создаются условия для повышения социальной активности самих учащихся. А также выстраивается система взаимоотношений семьи и школы на основе социального партнерства, формируется единая образовательная среда, наполненная положительно окрашенными событиями, предоставляющая возможность каждому учащемуся для раскрытия его индивидуальных способностей и учета интересов.

Общим в большинстве теоретических подходов к определению педагогической категории «среда» является признание значимости данного феномена для качественной организации сопровождения обучающихся, их личностного развития.

Миссия нашей школы заключается в том, чтобы воспитать полноценных членов общества, а, следовательно, создать для учащихся оптимальные условия по овладению ключевыми компетентностями, необходимыми для жизни и профессиональной реализации в поликультурной и высокотехнологичной среде, независимо от проблем, имеющих у ребенка. В этой связи инклюзивная образовательная среда наиболее адекватно отражает потребности детей с ограниченными возможностями здоровья в интегративных процессах.

Список литературы

1. Новикова Л.И. Школа и среда. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
2. Рожков М.И., Байбородова Л.В., Ковальчук М.А., Проблема социального воспитания детей-сирот: Информационно-методический сборник. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2002. – 71 с.
3. Савенков А.И. Образовательная среда / А.И. Савенков // Школьный психолог. – 2008, № 19.– С. 4–5.
4. Слободчиков В.И. Проблема научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (Концептуальные основания): Научное издание. – Киров: КОГУП «Кировская областная типография», 2003. С.14-16.
5. Ходырева Е.А. Становление индивидуальности школьника в поликультурной образовательной среде / Дис. ... д-ра пед. наук. – Киров, 2006. – 466 с. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
6. Ясвин В.А. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды //Дополнительное образование. – 2000, № 2. – С. 16–22.

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ
КАК УСЛОВИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА**

**Беляева Е.А., Овечкин В.П.
Удмуртский государственный университет**

**РАЗВИТИЕ КОМПОЗИЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ БАКАЛАВРОВ
КАК УСЛОВИЕ ИХ УСТОЙЧИВОСТИ В СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Социальная среда – это мир, который окружает и воздействует на человека изо дня в день. Если рассматривать её в целом, то открывается целая книга подробной информации о системе взаимоотношений человека в обществе. Из этой массы данных можно выделить отдельные микросреды, макросреды, косвенные социальные образования, что неоднократно взаимодействуют с человеком, а также влияют на него, создавая конкурентную борьбу за устойчивое положение каждого в обществе. Задача современного образования на данный момент заключается в подготовке учащихся, быстро-приспосабливающихся к изменяющейся среде. В своей деятельности учащийся не раз сталкивается с проблемами, задачами, которые он не может решить известными ему способами и методами. В этом случае, человек часто прибегает к «выдумке», к фантазии. Но фантазия – это не всегда есть правильное решение, фантазия – это всего лишь искусственный мир пригодный для нашего понимания. Человеку, чтобы каким либо способом разрешить свою проблему, необходимо создавать своё понимание действительности, пригодное для объяснения и преобразования реального мира. Чтобы человек научился создавать решения, удовлетворяющие требованиям всего его социального окружения, ему необходимо мыслить композиционно, то есть, руководствуясь определёнными правилами, законами, нормами, пригодными для общества любой культуры, и с помощью которых возможно создать нечто новое на основе правильной и понятной композиционной структуры.

В настоящее время предпосылки к развитию композиционного мышления были ярко проявлены в живописи (А.В.Свешников), графике (Зорин Л.Н.), архитектуре (Черная Е.А., Леденева Г.Л.), театре (Малочевская И. Б.). Можно заметить, что это только художественно-творческие сферы. Возникает вопрос, возможно ли развивать композиционное мышление в других областях наук? Возможно, но в системе образования пока что эту возможность не используют, либо развивают эту идею недостаточно эффективно. Для современного образования необходимо чтобы человек готов был использовать свои знания композиционных основ, чтобы быть конкурентоспособным и гибким в окружающем его поликультурном обществе. В связи с этим возникло противоречие между насущной необходимостью развивать композиционное мышление у бакалавров в обучении, обеспечивающем их устойчивость в современном мире, и недостаточной проработкой учебных программ, направленных на достижение подобной цели.

Нами были рассмотрены отдельные концепции, методы и подходы по развитию композиционного мышления. Первой для аналитического разбора была взята «Образовательная модель В.Ф. Шаталова». Её концептуальная идея

заключается в том, что эффективная технология обучения позволяет раскрыть потенциал каждого учащегося за счет активизации работы психофизиологических механизмов, обеспечивающих восприятие, анализ и систематизацию информации, а также создания благоприятных психологических условий для полноценной самореализации личности. В.Ф. Шаталов использует системный подход в обучении. Учащиеся выступают в учебном процессе как субъекты учебно-воспитательного процесса, а технология обучения строится на опорных сигналах и опорных конспектах. Применяется принцип ассоциации, управление учебно-воспитательным процессом базируется на категориях «оценка», «повторение», «контроль» и «самоконтроль» [3].

Данная модель обучения опирается на такой психический процесс, как «память». Перед тем как приступить к обучению, в учащемся необходимо развить его способность к запоминанию правил композиции, и её структурных элементов на основе идеи об опорных сигналах и конспектах. При этом у учащихся одновременно развивается образное видение получаемой ими информации, что так же важно при построении композиции. Однако этот подход нельзя использовать как единственный метод для развития композиционного мышления, возможно использовать только конкретные его части.

Известны методы проблемного и проектного обучения. Проблемное обучение основывается на построении учебной деятельности через решение познавательных учебных задач или заданий, имеющих незаполненные места, недостаточные условия для получения ответа. Проблемное обучение организуется на основе проблемных вопросов, задач, заданий и ситуаций [2]. Метод проектного обучения частично похож на первый, но он имеет более подробную структуру. Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых учащиеся: самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах; развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения); развивают системное мышление [4].

Проблемное и проектное обучение в отличие от образовательной модели Шаталова В.Ф. имеют противоположный смысл. Если В.Ф. Шаталов опирался на сигналы, на процесс воспроизведения необходимой нам информации более эффективным способом, то проблемное и проектное обучение не ориентированы на воспроизведение существующего, они направлены на поиск новых идей. Как известно, в структуру композиционного мышления входят и другие способности, которые необходимо развивать у учащегося. К ним относятся: творческое воображение, т.е. способность к представлению не существующих объектов в данном окружении и удержанию их в сознании, мысленно манипулировать ими, а также дивергентное продуктивное мышление-способность, которая служит средством поиска и порождения оригинальных композиционных идей и допускает существование нескольких верных вариантов ответов решения задачи, отвечающих замыслу. Эти подходы способствуют развитию композиционного мышления, но их недостаточно.

Ещё одним объектом аналитического исследования стал эвристический метод активного социологического тестирования анализа и контроля (МАСТАК). Его сущность состоит в игровой командной пошаговой разработке и применении пособия, содержащего конкретные рекомендации по совершенствованию деятельности пользователей данного материала. Учащиеся сами выдвигают

новые рекомендации по какой-либо теме, а затем совместно анализируют эти идеи и оценивают их по балловой шкале [5].

Данный метод интересен тем, что он позволяет научить учащихся анализировать свою работу, а также работу своих одноклассников. Во-первых, учащийся слышит анализ не только исходящий от самого себя, но также он слышит и анализ других людей. Во-вторых, происходит достаточно тесная связь работы учащихся друг с другом, то есть если кто-то что-то не выполнит, то цель анализа не получится, поэтому все должны отвечать за свои действия и не принуждать коллектив к повторному проведению анализа. Этот метод может использоваться только как метод контроля.

Кроме концепций и методов, также были проанализированы другие подходы по развитию композиционного мышления. Первым из них была рассмотрена учебная программа развития визуально-пластического, композиционного мышления режиссеров школы Товстоногова. Данная программа разработана для начальных курсов специальности режиссёрского мастерства. Она основывается на использовании ежедневных тренингов для достижения поставленной цели (построение сценических композиций без человеческих фигур, но с использованием музыки, звуков на определённые темы; композиции по мотивам картин; преобразование краткого изречения в зрелищное представление). Кроме этого, в программе используются и другие методы, такие как ведение творческого дневника, написание контрольных рефератов, дискуссии, беседы, посещение музеев [1].

В данном подходе описаны достаточно интересные методы по формированию композиционного мышления. Нужно отметить, что в режиссёрской школе каждый вид какого-либо творческого задания по композиции проводится в начале каждого урока, в основном используется игровой метод. Это необходимо для активизации учащихся на дальнейшую работу, а также одновременно с этим студенты получают полезную информацию из области композиции в процессе своей деятельности. Стоит также выделить ещё один интересный приём данного подхода – это ведение учащимися «дневников», что способствует пониманию учащимися материала, который он изучает. Самоанализ своих работ, анализ работ одноклассников, необходим при обучении композиционным законам.

Второй была рассмотрена педагогическая программа Н.А. Долгих: «Обучение композиции в логике компетентностного подхода». Построение курса предполагает этапное обучение студентов: формирование понятийного аппарата через систему условно схематизированных образов, отражающих основное содержание базовых понятий композиции; развитие способности «видеть» окружающий мир под определенным, предметно специализированным углом зрения; развитие воображения – основы образного мышления. Особенности данной программы: увеличение объёма теоретической части, использование графических упражнений, коллективный анализ учебных композиций и анализ своих работ, выполнение практических учебных заданий по композиции сопровождается формированием творческих навыков. Ещё одной особенностью является использование семантического подхода в обучении за счёт семантико-графических упражнений (ассоциаций) [6]. Однако этот подход основан на использовании, больше теоретических приёмов, нежели – практических.

На основе проведённого анализа можно предположить, что композиционное мышление будет развиваться более успешно, если учебная программа по развитию композиционного мышления будет содержать в себе темы, разделы, дидактические единицы, отражающие сущность композиционного мышления, его компоненты и структуру, а также включает технологию создания композиционных продуктов. Было решено, что педагогический процесс будет основываться на

элементах проблемного, проектного обучения, а также будет использовать задачи, направленные на творческий поиск идей. Также предполагается, что средством обучения по развитию композиционного мышления является web-сайт, включающий темы, разделы, связанные с технологией построения композиционных объектов. Данное средство позволит учащимся делать сравнительные характеристики композиционного и некомпозиционного продукта, научит их создавать совершенно новые решения.

За основу построения новой образовательной программы может быть принят подход Н.А. Долгих, так как он более проработан, включает конкретные этапы для развития композиционного мышления, построенные с учётом психофизиологических особенностей учащихся. Методы, которые будут использоваться в программе, были отобраны целым комплексом и расформированы по конкретному использованию. Методы проблемного обучения, различные творческие задачи и тренинги будут использованы во время обучения, методы проектов, ведения дневника, метод МАСТАК – во время контроля знаний учащихся. Все перечисленные методы и подходы нельзя использовать по отдельности для достижения поставленной цели. В совокупности они смогут дать достаточно эффективный результат по развитию композиционного мышления. Для этого необходима проработка новых интересных заданий. На дальнейшую реализацию данной работы, остаётся лишь подготовить необходимый материал, средство обучения и провести опытно-экспериментальную работу по реализации поставленной цели, адаптированных к системе подготовки бакалавров педагогического образования.

Список литературы

1. Малочевская И.Б. Библиотека студента // Режиссерская школа Товстоногова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://millionsbooks.org/>, свободный - Загл. с экрана.
2. Нистоцкая В. Инновационные методики обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-42552>, свободный - Загл. с экрана.
3. Образовательная модель В.Ф. Шаталова как технология интенсивного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.referat.ru/referats/view/15936>, свободный - Загл. с экрана.
4. Проектное обучение // ЯГПУ, Отдел образовательных информационных технологий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cito-web.yspu.org>, свободный - Загл. с экрана.
5. Эвристические методы анализа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.coolreferat.com/Эвристические_методы_анализа, свободный - Загл. с экрана.
6. Долгих Н.А. Обучение композиции в логике компетентностного подхода. Научная редакция «Психология и педагогика», 2009 г. – С. 164-168

Вахрушева И.Е.
МБДОУ №207, г. Ижевск

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Детство - это то, что дается каждому из нас только на очень короткий промежуток времени, это то чувство, которое мы с нежностью храним всю жизнь и

передаем его следующему поколению. Поэтому от нас, от взрослых, зависит, что именно наши воспитанники пронесут с собой по жизни и передадут своим детям. А это значит - мы должны научить детей любить свою семью, Родину, уважать окружающих их людей, знать историю, быт и культуру своего народа, быть толерантными к традициям и культуре народов, проживающих рядом с ними.

Проблема поликультурного образования приобретает особую актуальность в полиэтническом многофункциональном российском обществе. Цель его - формирование человека, способного к эффективной жизнедеятельности в многофункциональной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур. Социокультурная ситуация в Российской Федерации, а также в Удмуртии характеризуется многообразием народов и их культур. Людям настоящего и особенно будущего, придется жить и трудиться в многонациональной и поликультурной среде. Однако традиционно человек вступает в мир как носитель идеалов, ценностей, верований, норм поведения собственного народа, слабо подготовленный к пониманию и уважению инокультур. На этой почве произрастают неприязнь, вражда, насилие, конфликты, которые не только блокируют самореализацию личности, но вызывают состояние нестабильности, как в масштабах отдельных стран, так и мира в целом. Поэтому подготовка подрастающего поколения к жизни и труду в поликультурном пространстве должна начинаться уже в детском саду, т.к. дети уже с раннего возраста начинают испытывать влияние разных культур.

Каким образом надо осуществлять эту работу? Какие эффективные формы и методы работы использовать с детьми дошкольного возраста?

Коллектив нашего муниципального дошкольного учреждения нашел свой путь решения выше перечисленных вопросов. С 2002 года в МБДОУ №207 разрабатываются и успешно внедряются в практику работы с детьми инновационные технологии: «От чистого истока» (краеведение) (разработчик: И.Е.Вахрушева), «Обучение удмуртскому языку детей дошкольного возраста» (разработчики: Т.А.Маркова, Е.В.Миронова), «Использование малых фольклорных жанров с целью развития речевой активности у детей, имеющих общее недоразвитие речи» (разработчик: О.М.Поздеева). С 2006 года коллектив ДОУ является соавтором инновационного проекта по нравственно-патриотическому воспитанию детей «Семья – носитель национального воспитания детей» (совместно с Центром дошкольного образования и воспитания Октябрьского района г. Ижевска).

Данные инновационные технологии нашли своё отражение в Основной образовательной программе ДОУ (в части программы, формируемой участниками образовательного процесса), разработанной в соответствии с новыми Федеральными государственными требованиями. На каждую инновационную технологию разработаны план-программы, конспекты совместной деятельности взрослых и детей, конспекты праздников и развлечений, сделана подборка различных игр (пальчиковых, артикуляционных, дидактических).

Инновационные технологии разработаны с учётом специфики дошкольного учреждения, т.к. детский сад посещают дети разных национальностей, имеются коррекционные группы для детей с отклонениями в речевом развитии. Но в тоже время, все инновационные технологии тесно взаимосвязаны между собой и имеют общие цели и задачи.

Основная цель данных инновационных педагогических технологий – это создание условий, обеспечивающих нравственно-патриотическое развитие детей дошкольного возраста, формирование у них национального самосознания, толерантного отношения к людям других национальностей, интереса к культуре русского и удмуртского народов, воспитание любви к Родине.

Основные задачи:

- формирование любви к родному дому, семье, малой родине, краю, к большой родине – России;
- приобщение детей к основам национальной культуры и быта и развитие межличностных отношений;
- развитие потребности в активном, творческом преобразовании и сохранении окружающей среды в соответствии с национальными традициями русского и удмуртского народов.
- воспитание целостной личности, сочетающей в себе нравственные, моральные, гражданские и многокультурные черты.

Но в тоже время, каждая инновационная технология имеет и свои собственные, специфические задачи.

- Приобщение детей к удмуртской культуре посредством обучения удмуртскому языку, раннее языковое образование. («Обучение детей удмуртскому языку»);

- Коррекция речевых недостатков у детей, имеющих общее недоразвитие речи через использование произведений устного народного творчества («Использование малых фольклорных жанров с целью развития речевой активности у детей, имеющих общее недоразвитие речи»);

- Ознакомление детей с историей и культурой родного края, природным, социальным и рукотворным миром. Воспитание у детей любви к родному городу, к его прошлому и настоящему («От чистого истока»);

- Ознакомление детей с народными традициями воспитания детей в русских и удмуртских семьях, формирование представлений о семейных и календарных обрядах и праздниках, участии в них взрослых и детей. («Семья – носитель национального воспитания детей»).

Образовательный процесс в рамках инновационных технологий в нашем ДОО направлен на тесное взаимодействие педагогов, детей и родителей: применение комплексного подхода к организации работы как с семьями детей (как мигрантов, так и с «коренными» жителями столицы) по приобщению к традиционной народной русской и удмуртской культуре, так и работу с детьми по формированию интереса к познанию этнокультурного многообразия мира, знакомства с традициями, обычаями, обрядами русского и удмуртского народов.

Взаимодействие участников педагогического процесса в ходе реализации инновационных технологий включает: партнёрскую совместную деятельность педагога и ребёнка в течение дня, личностно-ориентированный подход к детям, педагогику сотрудничества взрослых и детей, интеграцию педагогического процесса, взаимодействие с родителями.

Большое внимание уделяется организации среды для реализации задач по инновационным технологиям. Основными условиями образовательной среды для реализации наших педагогических инновационных технологий являются:

- Научно-методические – связаны с использованием основных идей в области нравственно-патриотического воспитания, позволяющих осуществлять интеграцию содержания комплексной программы «Радуга» под редакцией Т.Н.Дороновой и коррекционную программу Н. В.Нищевой «Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР», парциальных программ и организацию экспериментальной работы.

- Кадровые – повышение квалификации, профессиональной компетентности и мастерства педагогов по вопросам нравственно-патриотического воспитания, по раннему языковому образованию детей дошкольного возраста, по коррекционной работе с детьми, имеющими отклонения в развитии.

- Материально-технические – организация музейно-образовательного пространства детского сада (организация мини-музея старинного быта, стариной обрядовой куклы, мини - уголка по знакомству детей со знаковыми культурами и народными традициями земледелия, уголков родного края); создание макетов («Достопримечательности родного города», «Лесной уголок родного края», «Наш микрорайон»); приобретение методических пособий, познавательной и детской литературы, краеведческого материала; организация логопедических уголков в группах.

- Психологические – создание благоприятного эмоционального климата для творчества и самовыражения детей, родителей и педагогов.

- Организационно-педагогические – освоение интегрированного подхода, технологии проектирования, проблемного и исследовательского методов обучения (разработаны схемы интеграции образовательных областей при реализации задач инновационных технологий, обозначено содержание работы по каждой образовательной области)

- Социально-культурные – расширение связей с учреждениями, работающими в нравственно-патриотическом направлении, по раннему языковому образованию; с учреждениями культуры г. Ижевска; (с Национальным музеем, с Домом Ремёсел, с библиотекой №18, с национальным классом школы №70). Взаимодействие в Городской методической сети в статусе опорных площадок по проблемам: «Культурологический подход к пониманию традиций как формы закрепления значимого социального опыта», «Включение этнокультурного компонента в разные виды деятельности детей».

С позиции содержательно-целевого подхода в рамках данных инновационных технологий выделяются следующие компоненты образовательного процесса:

- когнитивный. Ребенок овладевает знаниями о родном крае, родном городе, о России и Удмуртии, традиционных способах труда и деятельности людей. Это развивает этническую идентичность, формирует чувство национального достоинства и гордости от осознания принадлежности к своему народу;

- аффективный. Ребенок накапливает опыт эмоционально-волевого отношения к окружающему миру, к людям другой национальности. Это развивает способность быть активным участником межкультурного диалога;

- деятельностный. Ребенок вооружается системой интеллектуальных и практических навыков и умений, которые влияют на формирование национального характера личности, закрепление в ней лучших традиционных национальных качеств;

- креативный. Ребенок накапливает творческий опыт освоения народной культуры, необходимый для решения разнообразных проблем жизни и деятельности в современном обществе.

Приобщение детей к удмуртской культуре посредством обучения удмуртскому языку начинается с 5-летнего возраста в национальной группе ДОУ. Данная инновационная технология предполагает усвоение языкового материала на основе разнообразных лексических тем: «Приветствие», «Дикие и домашние животные», «Птицы», «Цвета», «Счёт», «Фрукты и овощи», «Одежда и обувь», «Части тела», «Продукты питания», «Посуда», «Квартира, мебель», «Времена года», «Деревья», «Детский сад», «Времена года», «Удмуртская республика», «Игрушки». По каждой лексической теме ведётся работа над соответствующими прилагательными, обозначающими цвет, величину, качество, и над глаголами. По тематическому признаку проводится и отбор словарного минимума, необходимого для элементарного общения. Работа над словом – это не только введение новой

лексики и организация её запоминания, но и начало работы над связной речью. Именно с односложного предложения начинается речь ребёнка, овладевающего неродным языком. Вся работа по обучению детей удмуртскому языку носит игровой, сказочный характер. Важным средством в обучении детей удмуртскому языку является народный фольклор, т.к. удмуртский народный фольклор несёт в себе черты национальных традиций, содержит много информации, что, в свою очередь, побуждает ребёнка наблюдать, размышлять, активно пополнять тем самым словарь. Грамотная речь взрослого – основное наглядное средство в обучении детей удмуртскому языку. Поэтому важно создавать условия, чтобы дети как можно больше слышали неродную речь, которая должна исходить, прежде всего, от окружающих взрослых, а затем от самих детей. Формы работы используются самые разнообразные: различные виды совместной деятельности взрослого с детьми как в непосредственно образовательной деятельности, так и при проведении режимных моментов (во время игровой, трудовой деятельности, при проведении режимных моментов, различных видов гимнастик, наблюдений и т.д.).

Содержание инновационных технологий «Краеведение», «От чистого истока» предусматривает поэтапное изучение в детском саду, начиная с 3-х летнего возраста, культуры русского и удмуртского народов. С целью формирования у детей любви к своей Родине, уважения к традициям и обычаям русского и удмуртского народов проводятся различные виды игр, ознакомление с произведениями различных фольклорных жанров, занятия продуктивными видами деятельности, театрализованные игры и представления, посиделки, совместные творческие проекты и конкурсы.

В процессе поликультурного образования в рамках инновационных технологий детей знакомим с обычаями, традициями, обрядами, особенностями быта, искусства русского и удмуртского народов. Дети являются участниками обрядовых праздников и развлечений: "Масленица", «Рождество», «Акашка», «Гербер», «Праздник русской берёзки», «Нуны-сюан» («Свадьба младенца») и др. Для наглядной демонстрации оформляем познавательные уголки: «Славу Удмуртии ковали», «История семьи в истории Отечества», «Город начинался с ...завода». «Родина моя – Россия»

В рамках инновационных проектов «От чистого истока», «Семья – носитель национального воспитания детей», «Обучение детей дошкольного возраста удмуртскому языку» выстроена чёткая система работы с родителями. Прикосновение к истории своей семьи вызывает у ребенка сильные эмоции, заставляет сопереживать, внимательно относиться к памяти прошлого, к своим историческим корням. Взаимодействие с родителями по данному вопросу способствует бережному отношению к традициям, сохранению вертикальных семейных связей. Система ценностей изменяется в течение жизни и зависит от возраста, интересов, мировоззрения. У ребенка же – зависит от этнической и религиозной принадлежности семьи, профессии родителей, традиций и обычаев, эстетических, нравственных и познавательных потребностей близких людей. Доброй традицией нашего ДООУ стало проведение посиделок совместно с родителями. «Праздники нашего детства: Зимние Святки», «Народные игры. Игры наших бабушек и дедушек», «Осенины»... На такие посиделки приглашаются люди разных поколений (дети родители, бабушки, дедушки, прабабушки) и разных национальностей. Смех, игры, пение прерываются рассказами-воспоминаниями старшего поколения, стихами и рассказами детей. После таких совместных посиделок дети узнают много нового и интересного о прошлом родного края, о народных традициях и обычаях. А взрослые на какое-то время вновь ощущают себя детьми, вспоминают наиболее яркие моменты своего детства и молодости.

Вот почему наши дети с нетерпением ждут таких вечеров и спрашивают: «А когда ещё будут у нас встречи?». Взрослые же благодарны за полученное удовольствие от общения с детьми и друг с другом. Они как бы вновь открывают для себя своих детей, помогают лучше понять друг друга, формируют чувства толерантности. В такие посиделки каждая семья вносит свой уклад жизни, свои традиции и обычаи.

В течение года во всех возрастных группах проходят встречи с интересными людьми (с рукодельницами, очевидцами интересных событий, с людьми различных профессий), совместные творческие проекты «Герб моей семьи», «Генеалогическое древо» «Дедушкин фотоальбом».

В целом, инновационные педагогические технологии позволили вывести коллектив нашего дошкольного учреждения на более высокую стадию развития; повысили авторитет дошкольного учреждения среди родителей и коллег; раскрыли творческий потенциал воспитателей, педагогов и специалистов, а главное, вывели на новую стадию стандарты развития дошкольника.

Дерюшева К.В.
Удмуртский государственный университет

СУЩНОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

В современном информационном обществе, главной ценностью становится самостоятельное приобретение нового знания, полученного благодаря беспрепятственному доступу к информации и наличию базовых умений и знаний, как грамотно обработать ее, при этом обмен информацией не имеет ни пространственных, ни временных границ. Общество, в котором мы живем, в отличие от индустриального и постиндустриального в гораздо большей степени заинтересовано в том, чтобы его граждане обладали высокой способностью ориентироваться в огромном потоке информации, осуществлять поиск и получать необходимые данные за малые промежутки времени, с максимальным эффектом использовать сведения, полученные из различных информационных источников, – именно такие требования предъявляют сегодня к выпускникам учебных заведений заказчики образования – представители рынка труда.

Исходя из этого, важнейшей задачей современного образования становится подготовка выпускника, владеющего эффективными методами работы с информацией, способного воплощать свои знания и опыт в самостоятельном творческом продукте, готового к саморазвитию и самореализации, как в профессиональном, так и в личностном планах. В связи с этим возникает потребность в высоком уровне формирования информационной компетентности учащихся.

Термин «информационная компетентность» появился в 1992 году в проекте Совета Европы «Среднее образование в Европе», где получил трактовку как владение компьютерной техникой, готовность к ее применению, способность поиска и анализа информации.

Понятие «информационная компетентность» достаточно широкое и определяемое на современном этапе развития педагогики неоднозначно (О.Б. Зайцева, А.Л. Семенов, В.Л. Акуленко, М.Г. Дзугоева, Н.Ю. Таирова, О.М. Толстых). Так, в исследованиях учёных (О.Б. Зайцева, А.Л. Семенов, В.Л. Акуленко, М.Г. Дзугоева, Н.Ю. Таирова, О.М. Толстых) понятие «информационная компетентность» трактуется как:

- сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определённого набора личностных качеств (О.Б.Зайцева) [3];

- новая грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств (А.Л.Семёнов) [5];

- интегральная характеристика личности, предполагающая мотивацию к усвоению соответствующих знаний, способность к решению задач в учебной и профессиональной деятельности с помощью компьютерной техники и владение приемами компьютерного мышления (П.В. Беспалов) [2].

Анализ литературы (Акуленко 2004; Базаева 2005; Пахарев 2004; Пьяных 2007; Сергеева 2005; Сенкевич 2005; Таирова 2001; Темербекова 2009; Тришина 2004) позволяет сделать вывод, что информационная компетентность - это интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности.

Мы же, в след за О.Н. Ионовой, понимаем информационную компетентность, как качество личности, представляющее собой совокупность знаний, умений и ценностного отношения к эффективному осуществлению различных видов информационной деятельности и использованию новых информационных технологий для решения социально-значимых задач, возникающих в реальных ситуациях повседневной жизни человека в обществе [4].

Мы предполагаем, что информационная компетентность это способность выпускника:

- осуществлять поиск информации,
- интерпретировать информацию,
- систематизировать и структурировать информацию,
- критически оценивать информацию,
- анализировать полученную информацию с позиции решаемой им задачи,
- делать аргументированные выводы,
- использовать полученную информацию при планировании и реализации своей деятельности в той или иной ситуации,
- представлять информацию в различных формах и на различных носителях, адекватных запросам потребителя информации.

А также умения и навыки, связанные с получением, переработкой и освоением имеющейся информации.

Опираясь на вышеизложенное, мы определяем, что одним из наиболее важных компонентов компетентности является умение работать с информацией. Однако анализ ситуации по формированию информационной компетентности показывает, что большинство работ и программ по этой теме направленно на формирование умений работать с компьютерными технологиями, технической составляющей, в частности использованию технических средств (компьютера, банка данных, электронных носителей и др.). В этом случае процесс формирования информационной компетентности сводится к простому формированию умения использовать технические средства для сбора, хранения, передачи и обработки информации. Можно сделать вывод, что компьютер является только инструментом получения новых знаний, а не способом развития информационной компетентности учащихся.

В качестве альтернативы такому методу обучения работе на компьютере должен выступать путь интеграции чисто технических моментов и содержательных задач различного рода. Руководящим принципом тут выступает положение о том, что конечным результатом обучения должно стать не понимание того, как функционирует компьютер, а способность использовать его в качестве инструмента решения разнообразных задач, коммуникации, организации деятельности, в частности – исследовательской, а также основной упор следует делать на умение работать с информацией. А это, в свою очередь, влечет за собой существенное изменение общей методики преподавания и конкретных акцентов.

В современной науке проблемой формирования информационной компетентности занимаются многие авторы. В России можно отметить труды таких, известных ученых, как А.М. Атаян, А.И. Бочкина, Г.Г. Воробьева, Н.Б. Зиновьева, Н.И. Гендина, В.А. Каймина, Б.Е. Стариченко и др.

Большие возможности для формирования компетенций всех видов предоставляет образовательная область технология, содержание которой направлено на формирование в процессе обучения не только знаний, навыков, но опыта отношений, опыта деятельности и получение продукта этой деятельности.

Таким образом, анализ развития и формирования ключевых компетенций позволяет сделать вывод о том, что разработка технологии формирования информационной компетентности учащихся подросткового возраста в системе технологического образования является необходимостью в общеобразовательной школе, а информационная компетентность предполагает не только наличие умений работы с компьютерной техникой и интернетом, но и умения работать с информацией, такими, как осуществлять поиск информации, интерпретировать информацию, систематизировать и структурировать информацию, критически оценивать информацию, анализировать полученную информацию с позиции решаемой им задачи, делать аргументированные выводы, использовать полученную информацию при планировании и реализации своей деятельности в той или иной ситуации, представлять информацию в различных формах и на различных носителях, адекватных запросам потребителя информации. Только при наличии этих умений ученик будет способен ориентироваться в потоке информации.

Список литературы

1. Ахаян А.А., Кизик О.А. Структура информационной компетентности выпускника профессионального лица. [электронный ресурс] // Всероссийская конференция «Информационные технологии в образовании - 2003» , секция II, подсекция 3. URL: <http://ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-3305.html>
2. Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированного обучения // Педагогика. № 4. 2003. С. 41-45.
3. Зайцева, О.Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий [Текст]: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. / О.Б.Зайцева.- Брянск, 2002. - 19 с.
4. Ионова О. Н. Концептуальные основы формирования информационной компетентности взрослых в системе дополнительного образования. // Дополнительное профессиональное образование.-2006.-№4(28).
5. Семёнов, А.Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании [Текст] / А.Л.Семёнов. - М.: Изд-во МИПКРО, 2000. - 12 с.

МЕТОДИКА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В современной быстроменяющейся рыночной среде организации могут добиться успеха только в том случае, если им удастся поднять методы своей работы на качественно новый уровень.

Организации вынуждены работать гибко, создавая новые системы отношений как с социумом, так и со своими сотрудниками, вырабатывать адекватные происходящим изменениям стратегии инновационного развития кадрового потенциала, пересматривая приоритеты в инновационном развитии организации в целом [1].

Стратегия инновационного развития кадрового потенциала организации не только строится на подготовке кадрового потенциала, но и зависит от имеющихся кадровых ресурсов и резервов, а также от состояния инвестиционной активности сотрудников. Кроме того, приходится вносить существенные поправки в связи с жёсткими финансовыми ограничениями.

Стратегия инновационного развития кадрового потенциала организации конкретизируется в планах по формированию и повышению эффективности использования кадрового потенциала.

Стратегия инновационного развития кадрового потенциала организации включает в себя следующие составляющие:

- стратегию использования персонала;
- развитие персонала, его обучение и переподготовку;
- единые принципы и технику кадрового регулирования;
- прогноз спроса на персонал, его качество, количество, квалификацию, специальность, структуру;
- прогноз предложений персонала;
- оценку ожиданий от инвестиций в процессы инновационного развития кадрового потенциала;
- выбор методик совершенствования мотивационной составляющей для кадров с точки зрения инновационного развития кадрового потенциала.

В настоящее время, в основе формирования и реализации стратегии инновационного развития кадрового потенциала образовательных учреждений лежат две последние обозначенные составляющие [2]:

- 1) понимание ожиданий результата от инвестиций в кадровый потенциал;
- 2) построение мотивационной составляющей процесса инновационного развития работников организации, так как именно она обеспечивает возвратность средств, инвестированных в работников.

Именно эти две последние составляющие стратегии инновационного развития кадрового потенциала формируют успешность современного образовательного учреждения.

С позиций ожиданий результата от инвестиций в инновационное развитие кадрового потенциала на первый план выходит оценка результата, соотнесенная с произведенными затратами.

С позиций службы управления персоналом наиболее важны количественные и качественные показатели, характеризующие масштабы проведенной кадровой работы и их влияние на результаты работы организации. С точки зрения работника, в основе оценки уровня инновационного развития

кадрового потенциала будет лежать степень достижения личностно значимых целей, задач и потребностей.

Потребностная оценка тесно связана с целевой. Она в большей степени отражает достижение ожиданий в определенных функциональных областях: повышение производительности труда; повышение качества труда; сокращение длительности управленческого цикла; снижение текучести кадров и т.п.

Результатная оценка в рамках формирования стратегии инновационного развития кадрового потенциала организации - это характеристика степени фактической реализации объективных возможностей достижения максимально полезного результата при заданных или минимальных затратах.

Она может оцениваться с помощью традиционного сопоставления всех полученных эффектов с произведенными затратами на формирование и инновационное развитие кадрового потенциала.

Препятствием для определения уровня кадрового потенциала в рамках формирования стратегии инновационного развития кадрового потенциала организации является сложность измерения показателей эффекта, обеспечение их репрезентативности и количественной определенности.

Несмотря на относительную легкость субъективных суждений об эффективности, более предпочтительны объективные оценки, опирающиеся на количественные данные [3].

Отождествление эффективности с той ее частью, которая поддается прямому измерению, может бездоказательно привести к выявлению высокой или низкой эффективности. Описательные же показатели позволяют отразить качественную сторону результатов.

Для дальнейшего изучения и освоения управленческого опыта специалистами департамента образования разработана модульная программа повышения профессионализма управленческих кадров в период между обязательным (1 раз в 5 лет) повышением их квалификации.

Цель модульной программы – обеспечение каждому руководителю возможности построения индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального и личностного роста.

Формами участия государства в поддержке инновационной деятельности являются:

- активное вмешательство в управление и финансирование этой деятельности;
- упор на рыночные отношения;
- промежуточный вариант.

При этом финансирование инновационной сферы проводится либо посредством прямого бюджетного инвестирования, либо на базе контрактных соглашений. Обоснованным представляется стремление к совершенствованию системы анализа, оценки и контроля качества образования и научно-инновационной деятельности, формирование систем управления качеством функционирования образовательных организаций.

Действенность и жизнеспособность системы образования в государстве определяется профессиональным потенциалом специалистов, имеющимися ресурсами этой системы и основными механизмами реализации инновационных нововведений.

Кадровый потенциал образовательного учреждения в общем виде представляет собой численность работников, с присущими им профессиональными квалификационными навыками, творческими и физическими возможностями таких параметров учета и оценки, как возраст, мотивация профессиональных достижений, состояние профессиональной деятельности,

роль в коллективе в привязке к таким этапам, как вхождение в профессию, продвижение в профессии, сохранение и поддержание профессионального уровня, завершение профессиональной деятельности.

При соотношении данных частных характеристик по отдельным кадрам с задачами, вытекающими из инновационного развития организации, можно составить характеристику кадрового потенциала работников общеобразовательных учреждений: только 15% педагогических работников имеют возраст старше пенсионного.

Однако 45% из них имеют педагогический стаж более 20 лет. Это свидетельствует о том, что более половины всех преподавателей имеют огромный опыт своей деятельности, но получили образование более 20 лет назад, при других социально-экономических условиях. Вызовы времени обусловили возникновение риска снижения качества педагогического ресурса [4].

На основе модульной программы повышения профессионализма управленческих кадров «От “неосознанной некомпетентности” к “неосознанной компетентности”» будут сформированы целевые группы слушателей в результате выбора руководителями модулей, необходимых им для дальнейшего профессионального образования.

Модульная программа предполагает, что участники образовательного процесса могут выбрать минимально возможное число модулей или освоить всю программу. По итогам посещения модульной программы повышения профессионализма управленческих кадров слушателям будут выданы сертификаты.

Тьюторское сопровождение слушателей модулей программы будут выполнять руководители 31 образовательного учреждения, опыт которых был выбран руководителями МОУ для освоения в рамках работы «Школы руководителя».

Современные руководители образовательных учреждений должны сочетать в своей деятельности профессионализм и инновационную активность [5].

Именно такие кадры должны обеспечить построение механизма постоянного обновления содержания образования, проектирование новых современных форм учебного процесса.

Основными факторами, формирующими инновационную активность руководящих кадров, являются:

- материальная заинтересованность, когда руководители повышают свой уровень инновационной активности с целью повышения материального достатка, но опосредованно это позволяет на более высоком уровне решать стоящие перед организацией задачи;

- информационно-коммуникативный, когда руководители за счет применения информационно-коммуникативных технологий значительно повышают мотивацию педагогов и, как следствие, качество обучения;

- материально-технический, когда повышение фондовооруженности организации ведет к удовлетворению потребности в изучении и использовании ранее не применяемого оборудования;

- кадрово-компетентностный, когда возникает необходимость расширить знания предметной области и получить надпредметные знания и компетенции.

Направления модернизации российского образования в качестве основных целей развития образования в России определяет повышение его качества, доступности и эффективности.

В целях создания необходимых условий для достижения нового современного качества образования намечены основные направления и меры реализации образовательной политики на всех уровнях управления, в том числе и

обеспечение повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования по всем направлениям проводимой инновационной деятельности.

Список литературы

1. Коростелев А.А. Технология анализа результатов работы образовательной системы на основе информационного обеспечения // Информатика и образование. 2008. № 7. С. 33-35.
2. Монахов В.М., Арнаутов В.В., Нижников А.И. и др. Технология проектирования траектории профессионального становления будущего учителя. - М.: «Перемена», 1998. – с. 18-19
3. Коростелев А.А., Воронин В.Н. Повышение качества аналитической деятельности внутришкольного управления: теория. - М.: Издательство комплекс МГУПП, 2007 – 220 с.
4. Руководитель современного образовательного учреждения: слагаемые эффективной работы (отчет по итогам социологического исследования). - Тольятти: Изд-во Фонда «Развитие через образование», 2001. – 176 с.
5. Коростелев А.А. Теоретический аспект ролевого значения аналитической деятельности руководителей образовательных учреждений во внутришкольном управлении // Вестник психотерапии. 2007. № 24 (29). С. 96-100.

Елганов А.Р.

Удмуртский государственный университет

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНО-БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДОУ

Современные подходы к организации образовательного процесса в детском саду имеют глубокие корни в истории дошкольной педагогики. В сущности можно говорить о трех подходах к этому вопросу.

Первый заключается в понимании дошкольного образования как пропедевтики школьного обучения в прямом смысле. Специфичность образовательного процесса в детском саду не выступает как таковая. Ключевым оказывается вопрос о преемственности дошкольной и школьной ступеней образования. Академические учебные предметы и их совокупность, представленные в простых начальных содержаниях, составляют «тело» образовательного процесса в детском саду. Каждый из учебных предметов (занятий в детском саду) существует сам по себе, вне связи с другими, и разворачивается в логике последовательно усложняющихся содержаний определенной отрасли знания (математики, основ грамоты, экологии и пр.);

Второй подход к организации образовательного процесса в детском саду связан с объединением и выстраиванием занятий дошкольника под единым радикалом, который в современной психологии называют задачей возрастного развития. Предтечей такого подхода была система дошкольного образования Ф. Фребеля, впервые организовавшего в первой половине XIX века образовательное учреждение для дошкольников под названием «Детский сад». Возрастная задача понималась Ф. Фребелем как гармоническое развитие внутреннего мира ребенка, совпадающего в своей дифференциации с многообразием природного и духовного мира;

Третий подход связан с так называемой «Новой школой» - с развернувшимся в первой трети XX века движением против формализованного академического школьного обучения, построенного на словесных методах (Ж.-О. Декроли в Бельгии, Дж. Дьюи в США, намного позже – С. Френе во Франции). Суть этого направления – придание целостности и осмысленности образовательному процессу через сближение его с реальной жизненной практикой детей. Оно захватило и дошкольное образование, как бы противопоставляясь выхолощенной системе Ф. Фребеля, а в дальнейшем – искусственной, сужающей детские горизонты системе М. Монтессори.

Разобрав подходы к организации образовательного процесса в детском саду, постараемся теперь описать модель его организации – своего рода структурный каркас, который может быть положен в основу вариативных образовательных программ.

Три общих типа моделей образовательного процесса, которые можно условно обозначить следующим образом: учебная модель; комплексно-тематическая модель; предметно-средовая модель.

Учебная модель характеризуется организацией содержания образования по принципу разделенных учебных предметов (по сферам познания или по видам деятельности), каждый из которых имеет свою логику построения. Такая структура образовательных содержаний тесно связана с определенной функцией (позицией) взрослого – учительской: инициатива и направление деятельности принадлежит всецело взрослому.

Образовательный процесс осуществляется в дисциплинарной школьно-урочной форме, удерживающей детей в рамках учебного предмета, и не может быть иным. Предметная среда обслуживает урок и приобретает вид «учебных пособий».

Комплексно-тематическая модель (в классической форме идущая от педагогической системы Ж.-О. Декроли) использует более органичную для ребенка дошкольника организацию образовательных содержаний: тема как сообщаемое знание о какой-либо сфере действительности, представляемое в эмоционально-образной, а не абстрактно-логической форме. Реализация темы в разных видах детской активности («проживание» ее ребенком в игре, рисовании, конструировании) вынуждает взрослого к выбору более свободной позиции, приближая ее к партнерской. Менее жесткой в этой модели становится и организация предметной среды.

Стандартный набор тем придает систематичность образовательному процессу, однако в целом последний направлен, скорее, на расширение осведомленности ребенка об окружающем, чем на его развитие. Модель предъявляет довольно высокие требования к общей культуре и творческому потенциалу взрослого.

Суть *предметно-средовой модели* заключается в том, что содержания образования проецируются непосредственно на предметную среду, минуя взрослого как деятельного носителя. Классический вариант этой модели целиком построен на концептуально обоснованной, искусственно и жестко ограниченной предметной среде (система М. Монтессори). Взрослый в этой модели – лишь организатор предметной среды, его функция – подбор развивающего материала, который автодидактичен, сам провоцирует пробы и фиксирует ошибки ребенка.

Топография образовательной среды не меняется на протяжении всего дошкольного возраста, меняется лишь сам ребенок, вычерпывая в процессе многократных упражнений развивающее содержание, заложенное в предметном материале. Ограничение образовательной среды только предметным материалом и ставка на саморазвитие ребенка в этой модели приводит к утере

систематичности образовательного процесса и резко сужает культурные горизонты дошкольника. При этом, как и учебная, данная модель технологична и не требует творческих усилий от взрослого.

Особенности этих классических моделей-прототипов необходимо иметь в виду при конструировании оптимальной модели образовательного процесса для дошкольного возраста. Во всяком случае возможно использование положительных сторон комплексно-тематической и предметно-средовой моделей: ненавязчивая позиция взрослого, разнообразие детской активности, свободный выбор предметного материала.

В настоящее время в дошкольных образовательных учреждениях идет модернизация дошкольного образования. В связи с этим определяются новые цели, задачи и направления в работе ДОУ.

Согласно действующему нормативному правовому обеспечению системы дошкольного образования Российской Федерации, а именно Федеральным государственным требованиям к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (далее – ФГТ), утвержденный приказом Минобрнауки России от 21.11.2009 г. № 655, предполагается следующая модель организации образовательного процесса:

I. Совместная деятельность взрослого и детей:

1. Непосредственно образовательная деятельность.

Основные формы: игра, наблюдение, экспериментирование, разговор, решение проблемных ситуаций, проектная деятельность и др.;

2. Решение образовательных задач в ходе режимных моментов.

II. Самостоятельная деятельности детей.

1. Разнообразная, гибко меняющаяся предметно-развивающаяся и игровая среда.

Выводы:

- доминирующая на сегодняшний день учебная модель построения образовательного процесса противоречит теоретико – методологическим принципам ФГТ;

- в основе должен лежать комплексно – тематический принцип построения образовательного процесса. Темы, в рамках которых будут решаться образовательные задачи, должны быть социально значимыми для общества, семьи, государства, кроме того, должны вызывать личностный интерес детей, положительное эмоциональное отношение. Принцип комплексно – тематического планирования тесно связан с принципом интеграции организационных форм, различных видов детской деятельности;

- учебный блок в прежнем его понимании не может и не должен присутствовать в практике дошкольного образования. Проведение занятий как основной формы организации образовательного процесса целесообразно в возрасте не ранее 6 лет.

Проблемы безопасности по праву относят к глобальным. Именно поэтому в настоящее время сформировалась новая образовательная область, которая так и называется «Безопасность жизнедеятельности».

Ее основная цель — подготовить ребенка к безопасной жизни в окружающей среде (природной, техногенной и социальной).

Фактор безопасности складывается из нескольких составляющих. Назовем некоторые из них:

- оберегать жизнь и здоровье (биологическая безопасность);
- сохранять целостность недвижимого имущества (материальная безопасность);

- сохранять нравственное, морально-психологическое благополучие и формировать уверенность и защищенность человека (социальная психологическая безопасность).

Можно выделить основные источники опасностей для ребенка-дошкольника:

- опасности, с которыми он может столкнуться дома (или бытовые);
- опасности контактов с незнакомыми людьми (дома и на улице);
- опасности, подстерегающие его на улице и дороге;
- опасности на природе.

Согласно ФГТ, содержание психолого-педагогической работы с детьми ведется по освоению ими 10 образовательных областей. В нашей работе, мы акцентируем внимание на образовательной области «Безопасность», т.к. вся работа по разработке технологий будет основываться на данной образовательной области.

Образовательная область «Безопасность» в ФГТ, ее основные цели:

- формирование основ безопасности собственной жизнедеятельности;
- формирование предпосылок экологического сознания (безопасности окружающего мира)

Задачи:

- формирование представлений об опасных для человека и окружающего мира природы ситуациях и способах поведения в них;
- приобщение к правилам безопасного для человека и окружающего мира природы поведения;
- передача детям знаний о правилах безопасности дорожного движения в качестве пешехода и пассажира транспортного средства;
- формирование осторожного и осмотрительного отношения к потенциально опасным для человека и окружающего мира природы ситуациям.

Освоение образовательной области «Безопасность» в дошкольном возрасте осуществляется в разнообразных формах:

Непосредственно образовательная деятельность	Режимные моменты	Самостоятельная деятельность детей
Формы организации детей		
Индивидуальные; Подгрупповые; Групповые	Групповые; Подгрупповые; Индивидуальные	Индивидуальные; Подгрупповые
- Совместные действия; - Наблюдения; - Беседа; - Просмотр и анализ мультфильмов, видеофильмов, телепередач	- Совместные действия; - Наблюдения; - Беседа; - Чтение; - Рассматривание - Игра; - Проектная деятельность; - Просмотр и анализ мультфильмов, видеофильмов, телепередач	- Создание соответствующей предметно-развивающей среды

Таким образом, для системы дошкольного образования установлены Федеральные государственные требования, в которых определены обязательные образовательные области и основные задачи образовательных областей.

Изменения такого рода предполагают изменение подходов к организации воспитательно-образовательного процесса: в данном случае не через систему занятий, а через другие, адекватные возрасту формы образовательной работы с детьми дошкольного возраста.

Кабанова А.Н.
МБОУ ДОД «ДДТ», г. Ижевск

ВИРТУАЛЬНЫЙ ИНТЕРАКТИВНЫЙ МУЗЕЙ КАК СРЕДСТВО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Удмуртская Республика – один из многонациональных субъектов Российской Федерации, где мирно соседствуют и проживают представители более 100 национальностей.

Национальные культуры являются достоянием и гордостью не только самих народов, но и человечества в целом и представляют собой неисчерпаемый источник народной мудрости, эстетического и культурного разнообразия. Сегодня отчетливо осознается необходимость развития национального самосознания и культуры межэтнического взаимодействия подрастающего поколения, воспитания толерантности, в этом и заключается актуальность данного проекта.

Общественная жизнь такова, что ребенок, начиная с дошкольного возраста, попадает в различные культурные потоки. Поэтому для равноправного и полноправного существования в обществе учащиеся должны знать и уважать национальные и культурные особенности различных народов, проживающих рядом. В образовании необходим поликультурный подход, который позволит ребенку осознать свою этническую и национальную идентичность, а также сформировать основы этнической толерантности.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России говорится: «Базовые национальные ценности лежат в основе целостного пространства духовно-нравственного развития и воспитания школьников, т.е. уклада школьной жизни, определяющего урочную, внеурочную и внешкольную деятельность обучающихся. Для организации такого пространства и его полноценного функционирования требуются согласованные усилия всех социальных субъектов – участников воспитательного процесса: семьи, общественных организаций, включая детско-юношеские движения и организации, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ, традиционных российских религиозных объединений.

В 2008 году «Дом детского творчества» получил статус городской опорной площадки Управления образования Администрации города Ижевска по нравственно-этическому воспитанию детей, подростков и молодежи в рамках программы «Каждый народ – золотой фонд России», содержание которой было ориентировано на Концепцию государственной национальной политики Удмуртской Республики. В рамках программы были реализованы достаточно крупные проекты, было проведено много фестивалей, конкурсов, мероприятий, мастер-классов и многое-многое другое.

За время реализации программы накопилось достаточно много: фотографий, сценариев, различных видео- и аудио-материалов и самое главное – в рамках программы проходило тесное сотрудничество с представителями

национально-культурных общественных организаций. Поэтому, на наш взгляд, виртуальный музей является логическим заключительным этапом реализации программы и в тоже время её продолжением.

Цель проекта: приобщение широкой аудитории к изучению культурных ценностей народов, воспитание этнической толерантности подрастающего поколения на основе современных информационных технологий.

Из всего вышесказанного вытекают **задачи проекта:**

- расширение этнокультурного пространства;
- включение большего количества детей, подростков и молодежи в этнокультурный диалог;
- формирование у учащихся культуры межнационального общения;
- развитие и внедрение инновационных форм работы в образовательный и воспитательный процесс.

Под значимостью проекта можно понимать следующее:

1. Недостаточная информированность подрастающего поколения об этнических особенностях народов и национальностей, проживающих на территории города Ижевска и Удмуртской Республики.

2. Социальная адаптация детей, подростков и молодежи к жизни в условиях многонациональной среды.

3. Развитие информационных технологий как эффективный инструмент музейного направления.

4. Содействие формированию единого культурно-информационного пространства.

В настоящее время современное общество быстро развивается в направлении перехода к обществу информационному, в котором ключевую роль играют информационные ресурсы: Интернет, электронные образовательные учебники, пособия, дистанционные технологии. Использование информационных технологий и сети Интернет в образовательном учреждении предельно актуально и связано с организацией учебно-воспитательного процесса, что позволяет педагогу реализовать свои педагогические идеи, представить их вниманию коллег, сделать процесс обучения и воспитания занимательным и увлекательным. Развитие информационных технологий позволяет разрабатывать, создавать новые инновационные формы учебной, воспитательной и культурно-досуговой деятельности с обучающимися, их родителями, педагогами в рамках учреждений образования детей, направленную на создание системы духовно-нравственного, национального воспитания детей, подростков и молодежи для освоения ими духовных и культурных ценностей, этнической толерантности, уважения к истории и культуре своего и других народов.

Виртуальный музей - это более современная и прогрессивная форма создания образовательного сайта. Само слово "музей" уже привлекает внимание определенной категории посетителей, которая по своему качественному составу отличается от посетителей форумов, блогов, чатов и др. Виртуальный музей-сайт является средством формирования и пополнения информационного банка о культурных событиях партнеров, выпуска пресс-релизов о совместной деятельности, анонсирования акций, мероприятий, способствующих развитию многостороннего межрегионального сотрудничества в области культуры и межнациональных отношений, осуществления подготовки и проведения совместных мероприятий и проектов в сфере реализации культурных потребностей и интересов народов (презентации книг, творческие встречи с писателями др.).

Виртуальный интерактивный музей «Каждый народ – золотой фонд России» (www.goldmuseum.ru) включает в себя информацию о самобытной культуре,

обычаях, традициях народов по следующим разделам: историческая справка, обычаи и традиции, праздники, национальный костюм, фольклор, музыка, национальная кухня, контакты, национально-культурные общественные организации (информация, контакты, адреса), фотогалерея, календарь событий, артефакт дня, новостной блок.

Особенностью данного музея является его открытость. Открытость виртуального музея по определению означает его доступность любому пользователю из любой точки мира в любое время. Посетитель виртуального музея, будь то ребенок или взрослый, может познакомиться с самобытной культурой народов, проживающих в Удмуртской Республике, а также принять участие в играх, викторинах, видео-уроках, мастер-классах. Может сам быть не только простым посетителем, но и создателем, зарегистрировавшись и получив возможность пополнять музей новыми экспонатами, таким образом, формируя единое культурно-информационное пространство между участниками проекта.

Такая деятельность виртуального музея вписывается в рамки международного проекта электронных музеев «Музеи без границ». Виртуальный музей - это интеллигентная и творческая подача информации, новая реальность, которая выходит за рамки традиционного представления о музее с его постоянными экспозициями и временными выставками.

Надо отметить, что реального музея с такой широкой тематикой не существует. Виртуальный интерактивный музей «Каждый народ – золотой фонд России» - это сайт, оптимизированный для интерактивного показа экспонатов музея. Экспозиция виртуального музея постоянна лишь в своём развитии, время работы выставок может длиться годами и их количество связано только с новыми идеями и может быть ограничено лишь тематикой музея, которую при желании можно расширить или изменить. Экспонаты реального музея со временем приходят в негодность, а оцифрованные коллекции виртуального музея можно хранить бесконечно долго.

В настоящее время в сети Интернет с каждым годом появляется все больше виртуальных музеев различных тематик, информационную ценность которых трудно переоценить, поскольку посетить виртуальный музей значительно проще и быстрее, чем собраться посетить реальный музей. К тому же реальные музеи, как правило, отражают ограниченную традиционную тематику, а виртуальные отличаются разнообразием и необычностью своих экспозиций.

Виртуальный музей ориентирован в первую очередь на детей школьного возраста. Материалы можно использовать и в учебном процессе и в воспитательной работе как методический и лекционный материал в связи с включением в школьную программу курса «Основы религиозных культур и светской этики», для создания презентаций, написания докладов, способствует развитию информационных технологий. Помимо этого планируется проведение конкурсов, викторин, научно-практических конференций, он-лайн-встреч.

Мы надеемся, что использование виртуального музея в воспитании детей будет способствовать в дальнейшем:

- расширению этнокультурного пространства, включение большего количества детей, подростков и молодежи в этнокультурный диалог;
- формированию у учащихся культуры межнационального общения;
- сотрудничеству с национально-культурными организациями, образовательными учреждениями всех уровней города и республики, учреждениями культуры;
- научно-методическому сопровождению и поддержке проекта научными и музейными работниками; работе с научно-популярной, методической литературой.

- увеличению количества посетителей виртуального музея;
- развитию и внедрению инновационных форм работы в образовательный и воспитательный процесс; постоянному пополнению экспонатов музея и открытию новых залов.

Считаем, что музей в области межнациональных отношений будет способствовать взаимному обогащению и пониманию национальных культур, углублению и дальнейшему развитию связей между народами, проживающими на территории г.Ижевска.

Таким образом, объединение современных информационно-коммуникационных технологий в образовательной, творческой среде с глобальной сетью Интернет, позволяет организовать современное информационное пространство, создающее новые возможности в совершенствовании образовательного процесса, дает возможность обучающимся духовно и интеллектуально развиваться, повышает эффективность процесса поликультурного и толерантного воспитания детей.

Конев Д.Б.

Удмуртский государственный университет

НЕПРЕРЫВНОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Множество научных открытий, огромное число изобретений, создание глобальных промышленных, транспортных, коммуникационных, энергетических, информационных систем сделали жизнь каждого человека в цивилизованном пространстве динамичной и непрерывно изменяющейся. В этих условиях современные социо-культурные отношения стали требовать, особенно от специалистов с высшим образованием, не просто определенной суммы знаний и умений, но и, независимо от их специализации, навыков особого рода – способности человека адаптироваться в тех или иных неожиданно возникших (непредсказуемых) условиях, а также умений при необходимости адаптировать среду для возможности принятия инновационных решений.

В большей мере решение задачи формирования подобных навыков приходится на современную систему высшего образования. Для поддержания благополучного протекания образовательного процесса необходимо создать все условия для самосовершенствования обучающегося как субъекта устойчивого развития самого себя и среды своей жизнедеятельности. [1]

В последние годы в педагогической практике наблюдается колоссальный рост потока научной информации, в том числе изменяется характер и скорость ее распространения. Имеющиеся возможности обучающегося к ее усвоению и преобразованию ограничены, в то время как потребность в освоении возрастающего объема необходимой информации диктуется как потребностями развития человека, так и современными темпами изменения среды и деятельности в ней. Решение этой проблемы в значительной степени определяется системой образования. Однако содержание высшего профессионального образования далеко не всегда соответствует реальному состоянию окружающей нас действительности в силу невозможности учета всех динамично изменяющихся в ней событий и явлений. Тем самым студент, как и любой человек для достижения успеха в жизни, определяет для себя потребность заниматься самообразованием, однако понимание самого явления самообразования не всегда в педагогической практике трактуется однозначно. В

большинстве случаев оно рассматривается как самостоятельная работа обучающихся и рациональное распределение на нее времени, либо, что еще более ошибочно, как дополнительное образование. Далекое не вся подобного рода деятельность является самообразованием, так как в практике она зачастую предзадана кем-то извне, в данном случае в большей степени преподавателями и родителями, что заранее определяет направление развития личности обучающегося и лишает его возможности самореализоваться.

Высшим смыслом обучения студента в вузе является максимальное раскрытие способностей и воспитанности, проявляющееся в его реальном поведении. Переход от обязательного обучения на первоначальных этапах к умению учиться самостоятельно в течение всей последующей жизни является весьма принципиальной проблемой педагогики высшей школы. [2]

Надо заметить, что самообразование не имеет статуса социального института (и, по всей вероятности, никогда его не обретет), потому в большей мере реализуется во внеучебной среде. Всё чаще в научной практике самообразование рассматривается как вид деятельности, ведущей и базовой социальной функцией которого является самореализация человека. Самообразование - это по-настоящему свободный и в то же время наиболее сложный вид образовательной деятельности, поскольку связан с процедурами саморефлексии, самооценки, самоидентификации и выработкой умений и навыков самостоятельно обретать актуальные знания и на их основе осуществлять практическую деятельность. Также нельзя забывать, что самообразование неотделимо от основного фундаментального образования. Оно существует как бы параллельно, постоянно взаимодействуя и дополняя его. Если образование – это отдельный период жизнедеятельности человека, то самообразование можно рассматривать как его сущностное качество, проявляющее себя в течение всей жизни, как культурный принцип и норму деятельности человека. Самообразование – это непрерывный процесс, и он будет продолжаться ровно столько, сколько человек будет на это способен.

Несмотря на множество инновационных педагогических технологий в наше время подходы к самообразованию обозначены не четко. Зачастую за броской вывеской скрываются все те же в достаточной мере традиционные методы и приемы учебной деятельности. Система образования по-прежнему основана на принципе передачи знаний, в то время как отбор содержания проходит без участия студента, что в свою очередь воспитывает «привычку» получать установленное кем-то знание.

С другой стороны, большинство педагогических технологий, какими бы они не были, не могут учесть всех особенностей каждой отдельно взятой личности, а многообразие всех методик и методов обучения зачастую ставят в тупик как молодого, так и опытного специалиста при их выборе.

Выходом из данного положения может быть создание такой «гибкой» педагогической технологии, которая обладала бы свойством «подстраиваться» под определенный тип личности самим студентом. Другими словами, предложить обучающемуся по конкретной методике самому выстроить для себя ту технологию образования, которая удовлетворит его познавательные потребности и поможет определить его дальнейшую образовательную траекторию. В основе такой методики лежит некая технология самообразования, на основе которой человек образует себя сам.

Таким образом, мы можем утверждать, что современному студенту в условиях динамично развивающихся систем отношений необходимо обладать навыками непрерывного самообразования, но достаточно ли он сам готов к их овладению без какой-либо специально организованной подготовки с

уверенностью сказать нельзя, и способны ли существующие на данный момент федеральные государственные образовательные стандарты разрешить эту проблему – вопрос открытый.

Актуальность формирования компетентности самообразования студентов в системе высшего профессионального образования становится очевидной задачей современных педагогов. Но также стоит учесть, что наличие научно-обоснованных разработок по решению этой проблемы на сегодняшний день крайне мало. В этих условиях необходимо уточнить понятие «компетентность самообразования», рассматривая его с точки зрения рефлекслируемого процесса построения целей, содержания и структуры собственной деятельности субъекта и отображающего свойства и тенденции современного мира. Кроме того, нам представляется, что формирование такой компетентности должно быть основано на единстве и взаимозависимости учебной и внеучебной деятельности, а процесс самообразования рассматриваться как некоторая модель проектной деятельности, где в качестве объекта проектирования принята деятельность самого субъекта.

Список литературы

1. Овечкин В.П. Содержание технологического образования: основания, принципы, условия проектирования / Монография. – Москва-Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотичная динамика», 2005. – 220 с.
2. Окунева О.А. Роль самообразования студентов в процессе формирования математической культуры будущих менеджеров // Сборник научных работ «Естествознание и гуманизм», том 4, №4. -Томск, 2007.— С.23-25.
3. Конев Д.Б. Формирование навыков самообразования // Актуальные проблемы технологического образования: опыт, проблемы, перспективы : сб. материалов Междунар. заоч. науч.-практ. конф., Мозырь, 22-23 окт. 2009 г. / Мозыр. гос. пед. ун-т им. И. П. Шамякина ; отв. ред. В. А. Коноплич. - Мозырь, 2009. – С. 38-40.

Мухачева Е.В.

Удмуртский государственный университет

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В наше время Россия вступила в постиндустриальную и информационную эпоху. Проблемы, в том числе и технологические, решаются при наличии необходимой и достоверной информации. При этом динамично развивающийся рынок труда требует постоянного обновления профессиональных знаний, образования «в течение всей жизни». Более частыми становятся перемены рода деятельности, следовательно, на первое место выходит не столько содержание образования, сколько *компетентность* выпускника, формируемая за счет его активной образовательной позиции. В настоящее время недостаточно обеспечить обучающегося определенной суммой профессиональных знаний, образовательный процесс должен быть нацелен на то, чтобы выпускники были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни.

Более точно, на наш взгляд, сформулировал современные требования к результатам образования академик Н. Д. Никандров, который определил базисные цели современного образования как *воспитание человека*:

- *способного самостоятельно выбирать жизненные цели, избегая как крайностей коллективизма, так и крайностей индивидуализма;*
- *ориентированного на поступательное общественное и личное развитие в рамках тех идей, которое общество для себя избирает;*
- *быстро адаптирующегося к изменяющимся условиям жизни и готового активно влиять на эти условия для достижения, как общественного прогресса, так и личного успеха[1] .*

Т.е. человека являющегося субъектом устойчивого развития в современном неустойчивом мире. Данные цели отражают изменения в отношении к проблемам образования, происходящие в настоящее время в педагогическом сообществе. Обеспечение условий достижения названных целей – основная задача современного образования и, в первую очередь, преподавателя как главного организатора учебного процесса, направленного на достижение обучающимися востребованных обществом компетенций. Как же педагогу способствовать этому? Что надо изменить в учебно-воспитательном процессе? Каким же, наконец, должен быть современный урок?

Выявлению направлений совершенствования деятельности современного преподавателя поможет, на наш взгляд, сравнение основных характеристик современной образовательной парадигмы с традиционными подходами, которые существовали и работали длительный период.

Современная образовательная парадигма – это модель, в рамках которой рассматриваются изменения в деятельности современного преподавателя [2].

1. Если при традиционном подходе образовательный процесс ориентирован на *обучаемых* (обучаемый уверен, что преподаватель знает, что ему нужно), то в сегодняшних условиях – необходимо, что бы образовательный процесс был ориентирован на *обучающихся* (они сами знают, что хотят получить в процессе обучения);

2. Если при традиционном подходе формируются.... (личность, знания, умения), то в инновационных технологиях ... личностные знания добываются, ... распознаются потребности и мотивы, оказывается помощь в саморазвитии;

3. Если при традиционном подходе ... учат отвечать правильно на поставленные преподавателем вопросы, то сегодня необходимо ... учить самостоятельно ставить, задавать вопросы;

4. Если при традиционном подходе ... учат приобретать знания впрок («авось пригодятся»), то инновационные технологии... учат приобретать знания в деятельности, моделирующей будущую профессиональную или любую другую;

5. Если при традиционном подходе ... учат усвоению всего, что учебник (или преподаватель) последовательно «излагает» по известному плану, то сегодня необходимо... учить принимать участие в определении собственной образовательной траектории и уровня образования;

6. Если при традиционном подходе ... учат усвоению «готовой» (сформулированной, найденной) информации, сегодня требуется... готовность к непрерывному продолжению образования, поиску новой информации;

7. Если при традиционном подходе...гарантируется обязательный заданный минимум информации, содержания образования, то для осуществления развития личности необходимо...предоставлять разнообразную информацию в соответствии с принципом "избыточности", которую обучающиеся выбирают и оценивают самостоятельно;

8. Если при традиционном подходе ... при оценке качества образовательного процесса учитываются в основном формальные результаты достижений обучающихся, то сегодня...при оценке качества образовательного

процесса наряду с другими показателями учитывается удовлетворенность потребителей образовательных услуг ;

9. Если при традиционном подходе ... ориентация преподавателей и обучающихся на постоянный и неизбежный контроль сверху, то в современной организации обучения... участники образовательного процесса, прежде всего, постоянно ориентируются на самоанализ и самокоррекцию;

10. Если при традиционном подходе ... учебно-методические материалы ориентированы в основном на содержание, требуют большого объема сопроводительной работы со стороны преподавателя, то современные учебно-методические материалы в большей степени берут на себя функцию управления познавательной деятельностью обучающихся

На основании анализа можно отметить, что если старая парадигма, существовавшая десятилетия, соответствовала стабильности, отсутствию потребности в постоянных изменениях системы образования, то черты и особенности современной образовательной парадигмы определяются быстро меняющимися общественными отношениями и находятся в процессе непрерывного формирования, неустойчивости. Новая образовательная парадигма предполагает существенные изменения целей, содержания, педагогических позиций, технологий обучения. Обновляющейся профессиональной школе требуются такие методы обучения, которые формировали бы активную, самостоятельную и инициативную позицию учащихся в учении, формировали бы не просто умения, а компетенции, т.е. умения, непосредственно сопряженные с опытом их применения в практической деятельности.

Таким образом, можно констатировать, что наиболее востребованной становится педагогическая деятельность, основанная на идее гуманизации образования, когда преподаватель в большей степени помогает, способствует продвижению студента, в новых условиях организует образовательный процесс, ориентированный на потребности обучающегося[2].

К сожалению, создать новые условия обучения взамен сложившимся не просто. Деятельность преподавателей, как правило, характеризуется повторяемостью действий, что, в свою очередь, порождает определенные *стереотипы*. В частности, оставаясь в русле привычного информационно-контролирующего подхода, преподаватели часто провоцируют, по словам А. Г. Асмолова развитие «эффекта выученной беспомощности»: обучающийся, привыкая к жесткому регламенту, беспрекословному выполнению инструкций, начинает уклоняться от самостоятельного поиска и решения сложных задач [3, с. 12].

К негативным аспектам сложившейся образовательной практики может быть отнесен и тот факт, что отсутствие ясно осознанной цели обучения, репрессивные формы стимулирования учебной деятельности (штрафы, отработки, угроза лишения стипендий), господство репродуктивных форм обучения над продуктивными приводят к ситуации, когда качество образования попадает в зависимость не столько от системы преподавания, сколько от случайных факторов (хороший преподаватель, хороший студент). В результате хороший специалист получается чаще вопреки существующей системе образования, нежели благодаря ей.

Отмеченные негативные аспекты в значительной степени обусловлены тем, что организация учебной деятельности, как правило, осуществляется по схеме «Учение впрок», когда логика «от представления информации к ее закреплению» не способствует использованию проектных технологий, проблемных методов и т.д. Данный подход характерен тем, что

- Преподаватель – информатор, контролер.

- Превалирует видимая исполнительская деятельность преподавателя.
- Студенты проявляют пассивность, зависимость от преподавателя.

Последовательность же действий следующая:

1. Педагог- представление информации,
2. Студент - восприятие, понимание, применение
3. Педагог- контроль.

Преодоление названных отрицательных стереотипов может идти в направлении гуманизации образования, ориентации на интересы обучающихся и их практическую деятельность с уходом от информационно-контролирующего подхода в организации образовательного процесса. Такому подходу соответствует схема «Учение в деятельности» [4], когда информация предоставляется обучающемуся для решения конкретных профессиональных ситуаций, проектных задач и обучение отличается тем, что:

- Преподаватель – организатор, консультант.
- Превалирует скрытая деятельность преподавателя по планированию, проектированию курса.
- Студенты наряду с преподавателем занимают активную позицию.

Основные же действия преподавателя заключаются в подборе и описание конкретной ситуации, деятельность студентов заключаются в следующем:

1. Планирование,
2. Поиск информации,
3. Работа с конкретной ситуацией,
4. Обсуждение,
5. Самоконтроль.

Завершается данный цикл контролем со стороны педагога.

Для успешного внедрения преподавателем данной модели обучения на уроке необходимо придерживаться ряда условий и требований.

Одним из них является, по словам В. В. Краевского, направленность образовательного процесса на возможно полное развитие тех способностей личности, которые нужны и ей, и обществу, приобщение к активному участию в жизни, «соединению бытия индивидуального человека с культурой» [5, с. 163]. При этом важными характеристиками образовательного процесса должны быть *доброжелательное отношение* его участников друг к другу, *уважение личности* всех его участников.

Еще одно условие – создание *«ситуации успеха» обучающегося*. «Ситуация успеха» [6, с. 113] становится условием перерастания положительного отношения к учению в *активное*, творческое, если у субъекта деятельности формируются:

- приятное чувство успеха, вызванное преодолением трудностей;
- эмоции радости, интеллектуального подъема в процессе решения учебных задач;
- удовлетворение, вызванное преодолением трудностей, *выбранных самим обучающимся*;
- осознание недостаточности своих знаний и умений в ситуациях преодоления;
- устойчивая потребность в самообразовании.

Включение студентов в *деятельность по осмыслению собственных ошибок*, уже совершенных или потенциально возможных, является не менее важным моментом. Развивая умение выявлять и критически анализировать собственные ошибки, мы готовим его к будущей профессиональной и социальной деятельности. Оценочные, рефлексивные компоненты, предполагающие сформированность умений выбора стратегий деятельности, оптимальной

технологии достижения результата, необходимы в настоящее время специалисту в любой профессиональной сфере.

Задаче изменения образовательной ситуации на уроке также должно отвечать использование *современных образовательных технологий*. Педагогическая деятельность должна быть направлена не только на передачу молодым знаниям и убеждений, но и на подготовку их к самостоятельной деятельности и принятию решений в изменившихся условиях. Это обстоятельство должно учитываться современным преподавателем при выборе форм и методов организации учебной деятельности студентов.

Реализация названной модели «учение в деятельности» требует новых компетенций преподавателя по построению урока с учетом всех вышеперечисленных условий. Обучающийся не может оставаться пассивным потребителем знаний, он сталкивается с необходимостью самостоятельного поиска подходящих форм и уровней образования, новых источников информации. В этой связи перед преподавателем встает задача *учета новых потребностей* обучающихся, организации такого учебного процесса, в котором эти *потребности могут быть удовлетворены*.

Таким образом, потребности современной образовательной системы, востребованность обучения по схеме «Учение в деятельности», а также изменившаяся позиция современного обучающегося, настроенного на личностное развитие и профессиональное самоопределение, не позволяют преподавателю оставаться на устоявшихся позициях, обосновывают необходимость ориентации педагогической деятельности на требования новой образовательной парадигмы, для которой характерна *позиция преподавателя – помощника и консультанта*.

Список литературы

1. Никандров, Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий/ Н. Д. Никандров. – М., 2001. – 304 с.
2. Сурнина, Т. Ю. Подготовка преподавателей к реализации тьютерских технологий в профессиональной деятельности : дис. канд.пед.наук: 13.00.08./Т.Ю. Сурнина. – Новосибирск, 2008. – 187с.
3. Асмолов, А. Г. Культурно–историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во ин-та практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 768 с.
4. Скок, Г. Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: учеб. пособие для преподавателей / Г. Б. Скок ; отв. ред. Ю. А. Кудрявцев. – М. : Педагог. о-во России, 2000. – 102 с.
5. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика/ В. В. Краевский. – М. : Академия, 2007. – 347 с.
6. Коротаева, Е. Хочу, могу, умею: Обучение, погруженное в общение / Е. Коротаева. – М. : КСП ; Изд-во ин-та психологии РАН, 1997. – 224 с.

**Наумова Л.А., Овечкин В.П.
Удмуртский государственный университет**

РАЗВИТИЕ АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ УСЛОЖНЯЮЩЕГОСЯ МИРА

Современный этап развития общества характеризуется быстрым темпом изменений и усложнений различных сфер жизни. Одной из главных причин данного явления является процесс глобализации. Глобализация – это процесс всевозрастающего воздействия различных факторов международного значения

на социальную действительность в отдельных странах [1]. Одним из факторов глобализации является информационный обмен между странами. Информация в современном мире приобрела наибольшую ценность. Информация стала универсальным средством воздействия на человека как субъекта жизнедеятельности, развития его общественного и индивидуального сознания, личностных и профессионально-личностных качеств, поведения и деятельности. Увеличилось многофункциональное назначение информации как ценности, продукта науки и культуры, что вызывает у субъекта познания потребность к аналитическому отношению к ней и определяет критерии качества образования и образованности индивида, особенно в аспекте профессиональной подготовки.

Всё это требует от специалиста любой сферы деятельности способности и готовности подвергать любую информацию критическому анализу, что требует развитого аналитического мышления. Не случайно, что формирование аналитического мышления объявлено одной из задач высшего образования. Согласно третьему направлению Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., «возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, требует формирования современного мышления у молодого поколения». Последнее выступает психологической необходимостью усвоения информации на основе систематизации, интеграции, глобализации, инновационно-творческого ее применения и создания.

Выступая частью информационной культуры личности, аналитическое мышление обеспечивает ей оптимальную ориентацию в мире, профессии, человеческих отношениях, ускоряя процесс социализации, и построение адекватной формы поведения и деятельности в сложных, критических ситуациях бытия [2].

Однако уровень развития аналитического мышления у студентов на сегодняшний день не всегда отвечает возросшим требованиям общества к уровню выпускника. Таким образом, существует противоречие между насущной необходимостью целенаправленно формировать у студентов аналитическое мышление в рамках современного образования, обеспечивающего их конкурентоспособность в современном обществе, с одной стороны, и недостаточным уровнем проработанности механизмов, методов, подходов достижения подобной цели, - с другой. Это противоречие является основанием проблемы неопределенности педагогической технологии развития аналитического мышления студентов.

Один из подходов формирования аналитического мышления студентов на занятиях по математике был разработан Играковой О. В. Данный подход заключался в следующем: сначала ведется отработка приема обобщения, которая строится на наблюдении конкретного материала (эмпирическое обобщение), затем при постепенном уменьшении конкретизации и расширении области абстракции студенты переходят к образно-понятийному (теоретическому) обобщению. Работа по формированию данных мыслительных операций включает решение заданий сначала на использование во взаимосвязи одной или двух мыслительных операций (например, анализ-синтез + сравнение), затем постепенно предлагаются задания с использованием при решении остальных операций (анализ-синтез + сравнение + абстрагирование + обобщение) и различные их вариации. Завершающим этапом работы с группой студентов является решение «многокомпонентных», содержательных, комплексных заданий на применение большинства перечисленных мыслительных операций. Также в данном подходе были использованы задания творческого характера, которые предусматривают составление различных задач и вопросов, например, дополнить

или изменить условие задачи в нужном направлении, обнаружить недостающее или избыточные данные или их противоречивость; заменить данное условие равносильным; перечислить те вопросы, на которых были основаны все рассуждения.

Можно сделать вывод о том, что при формировании аналитического мышления основной упор делался на задания, которые выполняли студенты. Задания постепенно усложняются и, тем самым, требуют применения большего количества мыслительных операций. Используются задания творческого характера, которые подразумевали, что студенты должны будут сами изменить условия задачи, и составить свою задачу. Одновременно использовалась коллективная поисковая деятельность, дискуссии, споры, где проводился совместный поиск решений. В результате исследования, проведенного Игровой О. В. были выделены: этапы усвоения учебной информации с применением анализа; аналитико-интенсивные задачи, которые помогают студентам научиться логически выстраивать свои рассуждения. [3].

Данный подход применялся на занятиях по математике, поэтому основной упор делался на решение задач, однако данная технология будет применима не на всех дисциплинах, так как аналитические задания не всегда можно составить для некоторых специфических предметов. Также не наблюдается, каким именно образом передаётся содержание предмета, для более эффективного развития аналитического мышления, по нашему мнению, оно должно передаваться в аналитически выстроенной последовательности.

Учитывая сказанное можно предположить, что наиболее эффективно аналитическое мышление будет развиваться, если основной упор при формировании аналитического мышления будет сделан на задания, имеющие аналитический характер, при решении которых студентам необходимо использовать мыслительные операции анализ, синтез, обобщение, сравнение. При этом задания должны усложняться постепенно, их сложность зависит от количества применяемых при решении мыслительных операций. Повышению эффективности способствуют методы беседы и дискуссии – студенты вместе с преподавателем будут обсуждать проекты и возникающие проблемы. Связующей системой может стать метод проектов, суть которого заключается в том, что учащиеся в течении изучения курса выполняют этапы проекта – на каждом занятии будет выполняться один из этапов проектирования, где помимо изучения новой темы будет происходить обсуждение проектов учащихся, их проделанной работы. Содержание предмета, которое передается учащимся должно быть аналитически выстроено, то есть у учащихся должно складываться верное представление об изучаемом предмете, о том, почему он подается именно в данной последовательности.

Список литературы

1. Глобализация [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.univer.omsk.su/omsk/socstuds/glob/index.html>
2. Егоров В. А. Формирование профессионально-аналитического мышления студентов образовательного учреждения юриспруденции/ Автореферат. – Липецк, 2006 152 с.
3. Игрова О. В. Формирование аналитического мышления у студентов педагогического вуза: На примере изучения математики/ Автореферат. – Славянск-на-Кубани, 2006.- 139 с.

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РИСКИ И РЕШЕНИЯ

По-разному развиваются общества, по-разному мыслят люди. Одной из самых явных причин этих различий являются принятые к реализации модели педагогического образования. Использование той или иной модели педагогического образования приводит к «формированию» в различных учебных заведениях разных выпускников – будущих учителей, а, следовательно, и их учеников, по-разному воспринимающих окружающий мир, с различными целевыми установками и степенью готовности жить и творить в современном мире. Следовательно, принятая к реализации модель педагогического образования является важнейшим элементом устойчивого развития общества и государства в целом.

На сегодняшний день можно выделить несколько реализованных моделей педагогического образования: европейская, американская (обе относятся к так называемой рационалистической модели образования), советскую (традиционная модель) и японскую (модель развивающего образования). В последнее десятилетие все больше обозначаются модели педагогического образования Финляндии, Китая, Индонезии и других стран. Каждая из них имеет свои особенности и отвечает определенным условиям развития общества.

В современном мире корректировка принятых к реализации моделей педагогического образования и разработка новых обусловлена следующими обстоятельствами: ускоряющаяся интеграция, глобализация, унификация культур и технологий, повышение темпов перемен, нестационарность принимаемых решений. Желания получить образование становится все больше. Можно выделить проблемы, обусловленные этими обстоятельствами: увеличивается системное отставание содержания педагогического образования от реального состояния существующих областей знаний; повышение продуктивности деятельности; нарастающее противоречие между современными требованиями к проявлению творчества учителем и его недостаточной подготовленностью к самостоятельному выявлению проблем, недостатков, противоречий и задач и т.д. Как отмечается в докладе Международной комиссии по образованию для XXI века, представленном ЮНЕСКО, система образования и, прежде всего, школьная система, обвиняется в том, «что она застыла и целиком погружена в прошлое, использует устаревшие методы для передачи устаревших же знаний, вызывая тем самым скуку у школьников и студентов, а то и отвращение к учебе» [1].

Обзор реального состояния российского педагогического образования дает понять, что во многих отношениях оно является неудовлетворительным. Этому способствует ряд факторов общественной жизни современной России: снижается уровень успеваемости российских школьников; необходимость общей реформы университетов в связи с европеизацией и глобализацией; наконец, нехватка в обществе учителей естественнонаучного цикла (именно в этом цикле требуется все большее опережение современного состояния, что не под силу системе образования в рамках действующей модели). Так, например, педагоги, несколько лет проработавшие в школах с полной отдачей, сегодня жалуются на чрезмерность предъявляемых к ним требований: на школу как институт ложится все больше воспитательных задач, и учителя ощущают себя недостаточно квалифицированными для их выполнения. Кроме того, они подвергаются критике со стороны общественности и родителей. Неудовлетворенности учителей

способствуют проблемы с дисциплиной учеников, и тот факт, что в российских школах все больше работают и учатся представители разных культур.

Очевидно, что принятая к реализации модель педагогического образования на десятилетия вперед закладывает вектор развития государства. При этом, потенциальные кризисы преодолеваются уже сегодня за счет создания новых моделей педагогического образования (подходов к формированию содержания, методов, форм, средств, технологий, моделей обучения и воспитания). При этом за рубежом педагогическое образование стало реальным средством выхода экономики из кризиса. В нашей стране кризис педагогического образования совпал по времени с социально-экономическими катаклизмами. И если за рубежом уже осознали, что единственным действенным средством выхода общества из социально-экономического кризиса является система педагогического образования, то в нашей стране еще не сложилась эта норма – педагогическое образование пока не считается эффективным средством преодоления кризисных явлений в социально экономической среде, в том числе и в образовании. Тем не менее, сейчас многими российскими педагогами, учеными осознается кризис отечественного педагогического образования, отыскиваются пути выхода из него, но, как правило, эти средства заимствуются из – за рубежа: двухуровневая система обучения, тьюторство, кредитно – модульные технологии, балльно – рейтинговая система оценивания, единый государственный экзамен, «подушевое» финансирование, переход к автономным образовательным учреждениям, метод проектов, компетентностный подход, дистанционное обучение и многие другие. Очевидно, что сегодня большинство внедряемых в систему педагогического образования новшеств являются импортируемыми, причем этот импорт осуществляется на всех уровнях, при этом не происходит должная адаптация и апробация к особенностям современного российского образования, и, что самое главное, не в полной мере учитываются стратегические перспективы развития российского общества.

Можно констатировать, что в мировом процессе вывода системы педагогического образования из кризиса, нашей стране пока отводится роль страны второго технологического круга: сейчас осуществляется крупномасштабный импорт элементов модели педагогического образования "второй свежести" из развитых капиталистических стран.

Такая стратегия (стратегия заимствования) развития отечественного педагогического образования «консервирует» отставание России от развитых стран мира. Одной из действенных концепций развития является концепция «прорыва», суть которой состоит в том, что при решении крупных стратегических задач нельзя ориентироваться на то, чтобы догонять. Нужно выбирать те направления, где можно сделать прорыв, и ориентировать на них новое поколение. В педагогическом образовании эта концепция также находит успешное применение – те страны, которые предлагают «прорывные» модели педагогического образования, как правило, становятся лидерами и в социально – экономической сфере [2].

Реализующаяся сейчас в нашей стране модель педагогического образования имеет советские корни. Так, например, подготовку будущих учителей осуществляют профильные институты (например, учителей географии готовят на географическом факультете и т.д.). В модели подготовки педагогов силами профильных институтов бесспорное преимущество имеют специальные науки (предметные). Они знакомят студентов со структурой и содержанием предмета так, будто речь идет о подготовке молодого поколения ученых, они занимают львиную долю времени и энергии студентов, и в итоге последние воспринимают себя как специалистов по этим предметам (при этом нужно понимать, что простое

увеличение времени на изучение педагогических наук в этой модели проблему не решит). Изучение педагогических наук явно остается на периферии. Методика преподавания отдельных предметов, как правило, является как бы частью соответствующих специальных наук и поэтому находится в их тени. Получается, что основной акцент делается не на связь со сферой профессиональной деятельности учителя, а на специально-научные знания, передаваемые будущим учителям.

Таким образом, имеющаяся система педагогического образования предлагает студентам "лоскутное одеяло", сшитое из отдельных знаний – знаний, которые они могут связать в единое целое, а могут и не связать. Следствием такого подхода является то, что в сознании будущих педагогов педагогические науки отделяются от "собственно" предметно-научного обучения, а их изучение рассматривается и оценивается как нечто лишнее. Целое поколение учителей привыкло думать, что основы педагогических наук приносят мало пользы в будущей профессии.

Совершенствование педагогического образования всегда являлось непреходящей заботой общества. Однако результаты научно-практической педагогической деятельности при всем их многообразии и широте не удовлетворяют возрастающие и изменяющиеся образовательные потребности человека и общества. Поиски направлений, стратегий и механизмов совершенствования образования осуществляются в рамках сложившейся когнитивно-репродуктивной образовательной парадигмы, в которой в качестве концептуального ориентира приняты научные знания, сложившиеся представления об опыте деятельности и ее культурных нормах. Эти традиционные концептуальные образовательные ориентиры не ведут к качественным изменениям [3].

Основное противоречие педагогического образования заключается в том, что, с одной стороны, современная реальность может быть определена как нестационарная, изменяющаяся существенно и неопределенно за относительно короткие промежутки времени, а устойчивость человека и общества в этой среде напрямую зависит от их адекватной по темпам способности адаптироваться к этим изменениям среды и культуры (культурных ценностей). Но, с другой стороны, результаты действия сложившейся исторически образовательной системы (когнитивно-репродуктивная), способствующие подготовке человека к жизнедеятельности в реальной действительности, определены на основании анализа состояния, свойств и закономерностей медленно меняющейся (квазистационарной) реальности и перестали в полной мере соответствовать изменившимся и непрерывно изменяющимся свойствам и условиям нестационарной среды.

Основываясь на этом, в современной системе педагогического образования с неизбежностью должна выстраиваться иная образовательная парадигма, которая может быть условно названа как креативно-деятельностная (упреждающая будущую реальность). В этой парадигме ценностно-смысловой идеей является, прежде всего, ориентация: на формирование саморазвивающейся, самоопределяющейся личности, способной выявлять и прогнозировать проблемы, разрешать их и строить сценарии собственной жизнедеятельности; на подготовку человека-творца устойчивой среды; на новизну процесса и результата деятельности человека; на культуру инновационного (интенсивно-продуктивного) типа, а не только на традицию; на высшие культурные ценности, а не на ценности «массовой культуры». Креативно-деятельностная (упреждающая) образовательная парадигма может быть обозначена термином

«инновационное образование». При этом нужно учитывать, что подготовка будущего педагога должна строиться с упреждением [4].

Таким образом, неудовлетворенность современной системой педагогического образования находит все большее понимание в обществе. Декларации о подготовке «нового учителя» звучат все громче, но целостной сбалансированной концепции педагогического образования, отражающей проблемы и тенденции современного общества, его кризисное состояние и пути выхода из него, не создано. Возникает вопрос: каким должен быть современный учитель, чтобы он успевал в таких условиях (нелинейности, неопределенности, неравновесности, открытости и сложности) в режиме реального времени оптимизировать свою деятельность, пережить, усвоить огромный экспоненциально возрастающий поток информации.

Уже сейчас востребовано такое образование, которое позволит обучающимся не только усваивать и запоминать информацию, использовать готовые алгоритмы («рецепты») для разрешения имеющихся проблем, но, прежде всего, подготовит их к выявлению и осознанию проблемы, нахождению исходной информации для ее решения, созданию более продуктивных идей, оцениванию альтернатив и рисков, прогнозированию, решению сложных дилемм.

Переход к инновационному педагогическому образованию основан на признании относительности современного знания, опыта и отношений, а эта относительность и переменчивость, которые являются свойством изменяющегося мира, должны стать атрибутом (компонентом) образования – его содержания и процесса. Учитывая, что система образования как социальная подсистема призвана выполнять функцию подготовки человека к жизни и деятельности в обществе и изменяющейся культурно-технологической среде, модель структуры педагогического образования должна включать, по крайней мере, три блока (компонента, модуля) [5]:

1) сложившуюся совокупность знаний, опыта и отношений в определенной области, эволюцию их развития в зависимости от потребностей и зависимость потребностей от достигнутых результатов. Это знание об исследованной в науке и реализованной в практике преобразовательной деятельности человека и общества;

2) совокупность противоречий, проблем (трудностей, препятствий) и конкретных задач, тенденций развития области знаний, их основания, зависимость от изменившихся потребностей. Это, образно говоря, знание о незнании;

3) совокупность знаний и опыта поиска новых решений известных и вновь возникших проблем, то есть методология и методы активизации творческого мышления, технология проектной творческой деятельности. Это является условием и средством достижения более высокого качественного результата и снижения негативных последствий деятельности.

В настоящее время во всех странах Европы активно обсуждаются проблемы модернизации педагогического образования. Обсуждения и точки зрения во многом расходятся, однако, для всех стран характерно признание значимости стратегии «обучение в жизненной перспективе». В связи с этим возникает необходимость в определении (выявлении) свойств и закономерностей существования и развития современного педагогического образования с учетом «упреждения по времени», построении теоретико-методологических основ педагогического образования на основе уточнения культурных ценностей-идеалов и ценностей-норм.

В УдГУ на кафедре Теории и методики технологического и профессионального образования уже несколько лет выстраивается система

педагогического и профессионального образования. Мы пришли к выводу о том, что модель педагогического образования должна включать указанные модули, при этом эти модули должны быть наполнены содержанием не только в специальных науках (предметных), но и в профессиональных (педагогических). Возможно, что отдельные дисциплины/курсы могут быть интегрированы, но при этом важно учитывать, что каждый модуль и в специальной и в профессиональной подготовке имеет свои цели и задачи. Очевидно, что в связи с переходом на двухуровневую систему подготовки произойдет дифференциация указанных модулей по уровням: бакалавриат – первый модуль и частично второй и третий, магистратура – третий модуль и частично второй и первый. Так, например, в направлении подготовки «Педагогическое образование» (бакалавриат) для наполнения второго и третьего модулей разработаны, апробированы и реализуются следующие взаимосвязанные между собой авторские курсы: Экономика образования; Инноватика; Общая технология; Защита прав интеллектуальной собственности; История техники и технологическая культура; Профессиональная этика; Системы поиска и обработки информации; Основы системного анализа; Эстетика и дизайн; Основы экологической культуры; Проектирование технологии обучения; Основы творчества и проектной деятельности; Методология образования; Технология профессионального самообразования; Проектирование средств обучения; Проектирование технологии изготовления изделий; Инновационные технологии в образовании; Методика профессионального самоопределения; Маркетинг в образовании; Моделирование и конструирование технических систем; Моделирование и конструирование декоративно-прикладных изделий; Творческая мультимедийная мастерская; Творческая мастерская программирования. В направлении подготовки «Педагогическое образование» (магистратура) второй и третий модули представлены следующими взаимосвязанными курсами: История и современные проблемы науки и образования; Методология и методы научного исследования; Философия науки и образования; Математическое моделирование в образовании; Социальная экология; Теоретико-методологические основы инновационного образования; Инновационные технологии в науке и образовании; Информационно-коммуникационные технологии в науке и образовании; Психология профессиональной деятельности; Педагогическое прогнозирование и проектирование; Проектирование образовательной среды; Основы системного анализа; Основы управления качеством образования; Системы поиска и анализа информации, Защита прав интеллектуальной собственности; Проектирование мультимедийных средств обучения; Проектирование технических средств обучения; Педагогическая антропология; Аксиология педагогического образования; Логика и аргументация в гуманитарных науках; Методы педагогического творчества; Технология самообразования; Педагогические инновации в отечественной и зарубежной школе; Основы бизнес-процессов в педагогическом образовании; Маркетинг в педагогическом образовании. Учебные дисциплины не являются «автономными», а связаны в единую систему на основе указанных модулей. «Предметные» и «педагогические» дисциплины рассматриваются с точки зрения образовывания субъекта устойчивого развития. Соответствующим образом выстраивается и содержание практик.

Предложенная модель педагогического образования ведет к качественному изменению в содержании подготовки будущего педагога и позволяет учитывать возрастающие и изменяющиеся образовательные потребности человека и общества. Представленная модель педагогического образования заключается в опережающем развитии специального и профессионального циклов, в смещении акцентов в них в сторону того "нормативного будущего", которое связывается с устойчивым развитием человека и общества.

Список литературы

1. Урсул А.Д. Образовательная революция XXI века в перспективе устойчивого будущего // «Знание, Понимание, Умение» 2009, №2, стр. 11-19
2. Причинин А.Е. Инновационное российское образование- шаг вперед? // Совершенствование педагогического процесса в образовательном учреждении. Материалы городской научно – практической конференции. МОУ Лицей №18, Сарapul. 2011. с. 57 – 64
3. Овечкин В.П., Причинин А.Е. Основания методологии инновационного образования в нестационарной культурно – технологической среде // Социальный мир человека – Вып. 3: Материалы 3 Всероссийской научно – практической конференции «Человек и мир: конструирование и развитие социальных миров», 24 – 25 июня 2010г. – Часть.1: Направления социальной психологии / Под ред. Н.И. Леонова. – Ижевск: ERGO, 2010. – с. 144 – 147.
4. Причинин А. Е. Инновационное образование: основания принципа «упреждения реальности» // научный, информационно-аналитический журнал «Образование и общество» № 1 (72). Январь-февраль, 2012. – 61-68.
5. Овечкин В.П., Причинин А.Е. Инновационное педагогическое образование: область повышенного риска // Вестник Удмуртского университета. Серия философия, социология, психология, педагогика. / Главный ред. Н.И. Леонов. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2012. №2. – с. 34 – 40.

Титов А.В.

Удмуртский государственный университет

ПРОЦЕДУРЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ И ИХ ОСНОВНЫЕ РИСКИ

Стремление повысить качество образования за счет постоянной разработки и внедрения новых образовательных проектов приводит к появлению как желательных, так и нежелательных последствий, что в свою очередь снижает их эффективность. Во многом это связано с тем, что в настоящее время в системе образования уделяется недостаточно внимания прогнозированию, идентификации и управлению возможным рискам реализации образовательных проектов.

Риск – это неопределимый атрибут любого образовательного проекта, преследующего цель повысить эффективность и качество той или иной идеи. Том Демарко в своей книге [1] пишет: «Проект без риска — удел неудачников. Риски и выгода всегда ходят рука об руку». Все, что мы можем и должны делать при разработке любого проекта в условиях недостаточной информации – это идентификация и управление рисками.

Управлять рисками, связанными с внедрением и продвижением новых образовательных проектов, достаточно сложно, особенно принимая во внимание очень высокую долю неопределенности. Тем не менее, анализ образовательных рисков и их систематизация уже может дать инструменты к управлению рисками. Девиз разработчиков ПО из Microsoft: «Мы не боремся с рисками – мы ими управляем». Цели управления рисками проекта – снижение вероятности возникновения и/или значимости воздействия неблагоприятных для проекта событий».

Идентификация рисков — это выявление рисков, способных повлиять на проект, и документальное оформление их характеристик. Это итеративный процесс, который периодически повторяется на всем протяжении проекта, поскольку в рамках его жизненного цикла могут обнаруживаться новые риски.

Исходные данные для выявления и описания характеристик рисков могут браться из разных источников. В первую очередь это база знаний. Информация о выполнении прежних проектов может быть доступна в архивах предыдущих проектов. Следует помнить, что проблемы завершенных и выполняемых проектов, это, как правило, риски в новых проектах.

Другим источником данных о рисках образовательного проекта может служить разнообразная информация из открытых источников, научных работ, маркетинговая аналитика и другие исследовательские работы в данной области.

Для сбора информации о рисках также применяют различные подходы: опрос экспертов; мозговой штурм; метод Дельфи; карточки Кроуфорда.

Каждый проект обладает своей степенью чувствительности к факторам внешней среды, требует своего комплекса условий для реализации. От степени чувствительности проекта зависит степень риска и план минимизации рисков по ходу внедрения.

Не существует исчерпывающих контрольных списков рисков образовательного проекта, поскольку нет даже ясной классификации проектов. В качестве критериев классифицирования образовательных проектов выделяют: масштаб применения, период применения, характер результата, форма, профиль знаний, количество участников, характер контактов (уровень участников). Поэтому необходимо внимательно анализировать особенности каждого конкретного проекта, процедур его выполнения (создания).

Создание проекта представляет собой процесс проектирования, начинающийся с предпроектных исследований, которые связаны с формированием совокупности требований к результату проектирования. Далее создается сам проект в виде описаний, схем, чертежей, алгоритмов, программ, расчетов и т.п. Затем оцениваются результаты проектирования путем проведения измерений, испытаний, экспертиз и сопоставляются полученные результаты оценивания с требованиями к проекту [2].

Проекты, при создании которых недостаточно хорошо и основательно прорабатывались эти этапы, могут быть отнесены к рискованным, поскольку появляются дополнительные факторы риска, повышающие вероятность качественного или количественного ухудшения состояния какого-либо его компонента.

Каждый этап предполагает выполнение определенных процедур, сопровождающихся своими трудностями и неопределенным, заранее неизвестным результатом. То есть, можно говорить о неминуемых рисках в осуществлении процедур проектирования, а значит и о потенциальных рисках разрабатываемых проектов.

На первом этапе, при формировании образа результата в виде его проекта изучается конъюнктура рынка (спрос-предложение), выполняется прогноз развития потребностей, выделяются недостатки аналогов, осуществляется поиск новых решений. При невыполнении или недостаточном анализе этих процедур риски образовательного проекта увеличиваются. Так, например, если не была изучена конъюнктура рынка, возникает риск невостребованности разрабатываемого проекта в случае неудовлетворительного спроса, либо его недостаточность в случае избыточного спроса. Если не выполнялся прогноз развития потребностей, значит проект рискует оказаться невостребованным в будущем, либо наоборот недостаточным. Если не изучались аналоги и их недостатки, значит проект будет лишен конкурентных преимуществ и его эффективность может оказаться низкой.

Образовательный проект разрабатывается для реальных условий, поэтому при его создании применяются такие решения, которые либо существуют

реально, либо их осуществление не связано с непреодолимыми научно-техническими и социальными препятствиями. Применение непроверенных решений, фантастических идей, недоступных средств и ресурсов увеличивает риск неосуществления проекта, более того делает его практически нереализуемым.

К числу факторов риска образовательного проекта могут быть отнесены также квалификация и количество людских ресурсов, привлеченных к его созданию и реализации. Отсутствие кадров требуемой квалификации (дефицит специалистов) и соответствующего спектра профессий создает существенные, часто непреодолимые трудности в осуществлении образовательного проекта в некотором конкретном регионе.

Если образовательный проект предполагает участие людей в определенных оформленных условиях с применением конкретного оборудования, средств труда, то эта внешняя и внутренняя обстановка должна быть безопасной, эргономичной и эстетичной, поскольку от этого зависит не только трудоспособность персонала и производительность труда, но также психологическое состояние людей, которое может переноситься ими за пределы образовательного проекта (например, в семью) и влиять на других людей. Кроме того, благоприятные и удобные условия способствуют стремлению человека к собственному интеллектуальному и духовному развитию. В противном случае, возникают риски текучести кадров, плохой производительности труда, что, несомненно, негативно скажется на сроках реализации проекта.

Таким образом, предпроектные исследования являются чрезвычайно ответственным и сложным этапом проектирования, от которого зависит качество и конкурентоспособность всего образовательного проекта. Результаты предпроектных исследований представляют собой задание на выполнение образовательного проекта.

Далее начинается сам процесс проектирования (создания) образовательного проекта, который состоит из пяти взаимосвязанных этапов. К ним относятся [2]:

1. Технологическая отработка (доработка) задания на проектирование с целью повышения ее технологических свойств. Оценке подвергаются требования задания, связанные со следующими возможностями: обеспечение образовательного проекта ресурсами соответствующего качества; получение требуемых результатов с помощью доступных процессов и средств; комплектования образовательной проекта трудовыми ресурсами и др. Отсутствие анализа проекта по этим направлениям создает условия для формирования рисков отсутствия результатов в определенные сроки из-за возможного увеличения затрат на проектирование ввиду неэффективного выбора ресурсов. При этом, необходимо также учитывать возможные риски, связанные с ошибкой в оценке необходимых ресурсов для осуществления проекта. Поэтому в проведении технологической отработки могут и должны принимать участие профессионалы высокого уровня из разных отраслей человеческой деятельности – психологи, педагоги, менеджеры, маркетологи, экологи, врачи и др. Эффективность выполнения технологической отработки задания на проектирование может быть оценена через количество возникающих на последующих этапах проблемных ситуаций. Чем их меньше, тем более качественно выполнен этап технологической отработки. Результатом выполнения данного этапа является доработанное задание на проектирование.

2. Разработка технологического проекта. Задача этого этапа состоит в том, чтобы: сформировать совокупность необходимых воздействий (состав, структура, параметры) на объекты преобразования, обеспечивающих получение требуемых

результатов; установить определенную последовательность (маршрут) осуществления этих воздействий; построить образ исходного состояния объектов преобразования; определить и разработать средства преобразования. Результат действия на этом этапе анализируется по трем группам параметров качества – функциональным, технологическим и эксплуатационным. Анализу подвергаются применяемые материалы, размеры и точность их выполнения, энергетические параметры и параметры их носителей, форма представления и состав информационного продукта и др. Анализ продукции позволяет определить в общих чертах виды процессов и средств, пригодных для осуществления проектирования; установить сходство и различие в сравнении с аналогичными образовательными проектами, а также выбрать в качестве аналога лучший образовательный проект, если таковой существует. Среди возможных рисков образовательного проекта, вследствие отсутствия анализа функциональных, технологических и эксплуатационных качеств, могут быть выделены следующие риски: несоответствие результата проектирования замыслу (основной идее) проекта; вероятность получения отрицательного, либо нежелательного (неточного) результата проектирования по функциональным и эксплуатационным параметрам (реализация несоответствующей функциональности); отсутствие результатов в установленные сроки; отсутствие конкурентных преимуществ проекта по функциональным и эксплуатационным характеристикам. Технологический проект, основу которого составляет технологический процесс, представляет собой исходную информацию для разработки организационного проекта.

3. Разработка проекта организации преобразования (создания). На данном этапе предусматривается разработка комплекса мероприятий, связанных с осуществлением процесса преобразования в пространстве и времени. Организационный проект служит упорядочению, оптимальному расположению и наиболее эффективному взаимодействию всех элементов системы. Главная цель состоит в создании условий, обеспечивающих получение требуемого результата (качество, количество, ассортимент) в заданные сроки с минимальными затратами. Проект организации преобразовательного процесса включает: выбор метода организации преобразовательного процесса; дробление процесса преобразования на отдельные относительно самостоятельные функциональные элементы и выделение их в элементы организационной структуры; построение схем размещения оборудования и рабочих мест во взаимосвязи с движением, хранением и расходом материально-энергетических ресурсов; определение необходимого потенциала трудовых ресурсов, связанных с деятельностью по организации процесса создания образовательного проекта; построение организационной структуры. Данный этап проектирования также очень важен, поскольку отсутствие или недостаточная проработка перечисленных составляющих элементов организации создания проекта может стать причиной отсутствия результатов в установленные сроки, причиной возникновения дополнительных затрат, низкой производительности, нарушения спецификаций.

4. Разработка экономического проекта. На данном этапе решается задача оценки эффективности создания образовательного проекта. По существу экономический проект строится на измерении и обеспечении наиболее эффективных условий превращения некоторого исходного количества денежных средств в некоторое большее количество этих денежных средств. В данном случае, деньги рассматриваются не как средство обогащения, а как универсальный измеритель качества образовательного проекта. Уровень качества, в конечном счете, измеряется через разность между количеством денег, полученных от реализации результата проектирования и количеством денег,

затраченных на получение этого результата. Эта разница, как правило, бывает больше нуля. Однако часто затраты на преобразовательную систему превышают получаемые доходы. В этом случае проект создается и действует для получения результата, не поддающегося денежному измерению (повышение качества образования). В других случаях эффект действия преобразовательной системы проявляется в достаточно отдаленном будущем. В системе образования это проявляется в наиболее явном виде. Состав и структуру затрат можно разделить на четыре части: затраты на материальные, энергетические и информационные исходные ресурсы; затраты на осуществление процессов проектирования, которые расходуются в течение достаточно длительного времени и включаются в себестоимость продукта небольшими частями (оборудование, здания и сооружения, коммуникации и др.); затраты на трудовые ресурсы, их поддержание в работоспособном состоянии и восстановление; затраты на предотвращение или устранение последствий проектной деятельности. В экономическом проекте устанавливается соотношение затрат между собой и динамика (тенденция) их изменения. Доходы, получаемые в результате действия преобразовательной системы, распределяются по нескольким направлениям: компенсация издержек (затрат); уплата налогов и плата по договорным обязательствам; формирование фондов развития и экономического стимулирования. Разность между величиной дохода и величиной затрат представляет собой прибыль. Часть прибыли расходуется на совершенствование действующей преобразовательной системы (разработка или приобретение новых процессов, средств преобразования, методов и форм организации, совершенствование системы управления и др.) и результатов ее действия. Другая ее часть расходуется на экономическое стимулирование персонала. Остаточная часть прибыли (если таковая образуется) может быть израсходована, например, на создание новых образовательных проектов, на кредитование, на благотворительные и спонсорские пожертвования и на другие цели.

По- существу, на данном этапе проектирования задается жизнеспособность и потенциал образовательного проекта, поскольку его эффективность напрямую зависит от таких социально-экономических и природно-климатических факторов риска как: востребованности (отношение к проекту), кадрового потенциала и условий труда, тенденции социально-экономического развития региона, демографической ситуации, природных ресурсов, расположения и связи с транспортными сетями и т.д. Конечно же, риски образовательного проекта будут ниже если доля затрат, связанных с обеспечением основных операций по его созданию будет максимальной.

5. Разработка проекта системы управления. Любой процесс требует наличие управляющих воздействий, особенно если результат ее действия отличается от требуемого. Объектами управления являются все элементы процесса проектирования - технологические, экономические, организационные и собственно управленческие. Управленческие мероприятия разрабатываются и осуществляются персоналом с помощью средств управления. В состав персонала управления входят руководители всех рангов, а также специалисты и вспомогательный персонал. Различают оперативное (тактическое) и перспективное (стратегическое) управление. Оперативное управление связано с принятием решений и осуществлением мероприятий в текущем времени ("сегодня"), а перспективное управление осуществляется на основе прогнозирования возможных изменений в будущем. Обычно применяется следующая последовательность принятия и осуществления управляющих воздействий: сбор (получение) действительных результатов (измерение, учет, контроль); сопоставление действительного и требуемого результатов, в т.ч. с учетом

прогнозируемых изменений; разработка (планирование) и реализация управляющих мероприятий (координация, распоряительство, стимулирование). Структура системы управления представляет собой совокупность (иерархию) элементов (субъектов управления) и строится с учетом характера управляющих воздействий (технологические, организационные, экономические, управленческие), типа (акт, норма, разовое или повторяющиеся) и способа воздействия (материальное, финансовое и моральное воздействие и стимулирование).

Проект системы управления строится с целью решения основной задачи - получение требуемого результата с наименьшими затратами. Таким образом, управленческое воздействие является необходимым этапом процесса создания образовательного проекта в противном случае есть риски получения результата, который будет существенно отличаться от требуемого. Кроме того, может возникнуть риск отсутствия результата в установленные сроки.

Дробление процесса проектирования на технологический, организационный, экономический и управленческий этапы достаточно условно, т.к. при выполнении каждого этапа одновременно учитываются параметры других этапов. Более точно процесс проектирования можно определить как единый процесс, в котором последовательно решаются преимущественно технологические, организационные, экономические и управленческие задачи. В случаях, когда на каком-либо этапе не удастся отыскать оптимальных решений, обеспечивающих достижение требуемых параметров, делаются попытки внесения изменений в предыдущие этапы. Это достигается путем создания новых, не бывших ранее решений. Такие попытки повторяются, как правило, многократно до тех пор, пока по всем этапам проектирования не обеспечиваются требуемые параметры, а результаты общего проекта соответствовать установленным в задании.

Образовательный проект перед его осуществлением должен быть каким-то образом оценен. В общем виде оценка осуществляется путем сопоставления ожидаемых результатов с требуемыми, которые установлены заданием на проектирование. Также это производится путем определения достоверности ожидаемых результатов, т.е. установления степени вероятности достижения ожидаемых результатов после практической реализации проекта.

В настоящее время имеется достаточно большой арсенал средств оценки результатов проектирования. К ним относятся различные методы, виды и формы анализа, синтеза, сравнения, экспериментальной проверки, моделирования, экспертизы, нормативного контроля, измерений, испытаний и др. Выбор способа оценки образовательного проекта зависит от его размеров и сложности, а также от уровня новизны.

В то же время результаты, полученные от сопоставления и экспертизы результатов проектирования, не могут гарантировать объективную оценку проекта. Решение задачи оценки свойств разрабатываемой системы возможно путем выбора достаточного количества критериев оценки, установления соотношений между элементами системы (структурная и функциональная взаимозависимость), изучения связей между ними (структуры) по всем выбранным критериям.

Оценка ожидаемых результатов и их достоверности в значительной степени зависит от качества проведения этапа предпроектных исследований, степени полноты требований к преобразовательной системе, составляющих основу задания на проектирование.

Сопоставление итогов оценки ожидаемых результатов проекта с требуемыми результатами, установленными заданием на проектирование, позволяет принять решение о реализации проекта или его доработке. При этом

процесс доработки проекта осуществляется до тех пор, пока ожидаемые результаты не будут соответствовать требуемым. Однако такое соответствие не гарантирует адекватности действительных и требуемых результатов преобразовательной системы после ее реализации. Это отражает объективную особенность проектировочного процесса - никакая сколь угодно подробная проработка элементов системы и их связей не способна учесть все многообразие действующих факторов и возникающих свойств реальной системы.

На эту особенность накладывается, кроме того, фактор "запаздывания" - за период времени, в течение которого создается образовательный проект, происходят изменения реальной среды и связанное с ними "отставание" требований, зафиксированных в задании. То есть, уровень требований в момент завершения проекта превышает уровень требований в момент начала проектирования. И чем сложнее система, чем дольше создается проект, тем больше степень ее запаздывания.

Поэтому доработка и совершенствование образовательного проекта осуществляются и после окончания процесса проектирования до тех пор, пока затраты на обновление системы дают эффект (экономический, социальный, политический). Снижение прироста эффекта служит своеобразным сигналом "старения" системы и необходимости ее замены на принципиально новую. При этом необходимо учитывать риск возникновения непрекращающегося потока изменений, что может увести разработчика проекта от генеральной линии (идеи).

Исследование выполнено в рамках гранта Президента РФ № МК-122.2012.6

Список литературы

1. Демарко Т., Листер Т. Вальсируя с медведями. Управление рисками в проектах по разработке программного обеспечения. М.: Компания р.т. Office, 2005.
2. Симоненко В.Д., Овечкин В.П. Основы технологии: Эксперимент. учебник для студ. технол. фак. вузов. Брянск: НМЦ Технология, 1999.

Чукурнева Т.В.

Удмуртский государственный университет

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ

Одним из интенсивных методов включения молодого поколения российских граждан в общественную жизнь является социальное проектирование. Под социальным проектированием понимается создание моделей решения актуальных социальных проблем на основе сбора и анализа информации о причинах возникновения и характерных чертах данного типа проблем. Социальное проектирование является ярким примером проведения общественной политики, а значит и проявления элементов гражданского общества. Таким образом, актуальность социального проектирования особенно для государств, переживающих период становления институтов гражданского общества, очевидна.

Успешность и эффективность социального проектирования в школе зависят от многих факторов, важнейшими из которых являются:

- Добровольность участия в проекте;
- Оптимальное распределение времени работы над проектом;
- Эффективное распределение обязанностей между участниками проекта;
- Корректная позиция педагога;

- Поддержка проекта администрацией школы;

Практика социального проектирования является сравнительно новым элементом в современной российской системе образования и воспитания.

Социальное проектирование – это творческий процесс конструирования системы социальных действий, направленных на преодоление существующих социальных проблем, на позитивные изменения, на развитие социальной ситуации. Социальное проектирование – технология социального воспитания учащихся образовательных учреждениях. Главный педагогический смысл этой инновационной технологии – создание условий для социальных проб личности. Именно социальное проектирование позволяет воспитаннику решать основные задачи социализации: формировать свою Я - концепцию и мировоззрение; устанавливать новые способы социального взаимодействия с миром взрослых.

Под социальным проектированием понимается деятельность:

- социально значимая, имеющая социальный эффект;
- результатом которой является создание реального (но не обязательно вещественного) «продукта», имеющего для подростка практическое значение и принципиально, качественно нового в его личном опыте;
- задуманная, продуманная и осуществленная подростком;
- в ходе которой подросток вступает в конструктивное взаимодействие с миром, со взрослой культурой, с социумом, через это взаимодействие формируются социальные навыки подростка.

Социальное проектирование является одной из множества деятельностей современного подростка и молодого человека, сочетаясь и пронизывая другие ее виды. Социальное проектирование можно рассматривать как мотивационную компоненту, как методический прием организации образовательного процесса. Неотъемлемой составляющей проектирования представляется межличностное общение.

Обратимся к сущности понятия «социальное проектирование». Деятельность по созданию проекта называется проектированием. А проект представляет собой описание конкретной ситуации, которая должна быть улучшена и конкретных методов и шагов по ее реализации. Еще проект – это средство управления деятельностью, наиболее приземленная, конкретная и выполнимая форма для учреждения/организации. Социальное проектирование есть способ выражения идеи улучшения окружающей среды языком конкретных целей, задач, мер и действий по их достижению, а также описание необходимых ресурсов для практической реализации замысла и конкретных сроков воплощения описываемой цели.

Социальный проект – это модель предлагаемых изменений в ближайшем социальном окружении в виде: а) словесного описания предполагаемых действий по осуществлению указанных изменений; б) графического изображения (чертежей, схем и т.д.); в) числовых показателей и расчетов, необходимых для осуществления планируемых действий.

В настоящее время в арсенале воспитательных средств в учреждениях образования детей занимает прочное место осуществляемая под руководством педагога проектная деятельность воспитанников.

Социальные проекты могут научить детей самостоятельно разрешить самые разные жизненные ситуации. Проекты гражданско-патриотической направленности актуализируют проблему познания и осознания учащимися своей Малой Родины, активизируют работу отрядов социального шефства, ориентируют подрастающее поколение на ценности отечественной культуры, прививают детям чувство гордости за свою страну. Проекты спортивно-оздоровительного направления развивают инфраструктуру здорового отдыха, блокируют рост

детского травматизма, содействуют здоровому образу жизни подростков, формируют культуру здоровья, потребности в занятиях физической культуры и спорта. Проекты познавательного направления модернизируют образовательный процесс школы, способствуют достижению качественных результатов в обучении, формируют ответственность ребенка перед обществом, государством, родителями, самим собой. Трудовое воспитание через проектную деятельность формирует адекватное представление об общественно-полезном труде, способствует осознанию общественной и личной значимости труда, перспектив своего участия в нем и т.д.

Работа с проектами может быть полностью выбрана из целей, поставленных себе детьми в реальной жизни. Очевидны и преимущества этого инновационного подхода к образованию: высокая мотивация, энтузиазм и заинтересованность детей, связь полученных знаний с реальной жизнью, выявление лидеров, развитие кооперации и научной пытливости, самоконтроль, лучшая закреплённость знаний, сознательная дисциплинированность группы и т.д. Педагоги, использующие этот метод, с удовольствием используют его в своей практике, как доступный обеим сторонам инновационный подход в современной образовательной и воспитательной системе.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
БЕЗОПАСНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ,
ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

Алабужева С.В.
Удмуртский государственный университет

**ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
БЕЗОПАСНОСТИ ВОСПИТАНИЯ ПРИЁМНЫХ ДЕТЕЙ**

В настоящее время в нашей стране отмечается рост количества сирот и беспризорных детей. А также увеличивается число усыновлений и появляются новые варианты устройства детей, лишённых родительского попечительства. При воспитании приёмных детей семьи сталкиваются с определённым рядом проблем. Появление в семье приёмного ребёнка требует изменения существующих семейных отношений, многое во взаимоотношениях с ним зависит от того, насколько легко семья приспосабливается к изменяющимся требованиям среды и внутрисемейной ситуации.

Характер детско-родительских отношений при воспитании приёмных детей определяется тремя ключевыми факторами:

1. Мотивом усыновления.

2. Наличием или отсутствием тайны усыновления и отношением приёмных родителей к родным родителям ребёнка.

3. Степенью гибкости-ригидности семейной системы.

Дисфункциональные мотивы усыновления детей, могущие привести к определённым сложностям при воспитании приёмных детей.

Мотив первый. В истории семьи была смерть родного ребёнка, и родители хотят найти ему замену. В этом случае детско-родительские отношения характеризуются симбиотическим взаимодействием. Ребёнок нагружается определёнными ожиданиями со стороны родителей, не учитывающих его индивидуальные психологические особенности. Для ребёнка характерно негативное самоотношение, низкая самооценка, он страдает от недостатка эмоциональных контактов с родителями. Такая семья имеет жёсткие внешние границы размытые внутренние. Для членов семьи характерна ригидность в выборе ролей, негибкость, то же касается и семейных правил. В семье присутствует множество планов, регулирующих коммуникацию, вероятны скрытые конфликты между супругами.

Мотив второй. Семья не может иметь детей по медицинским причинам, поэтому решает усыновить ребёнка. Здесь детско-родительские отношения характеризуются гиперопекой, большим количеством ожиданий у родителей по поводу ребёнка, для семьи характерны проблемы в супружеских отношениях. Сплочённость семьи высокая, причём мать с ребёнком объединены, а отец находится на периферии.

Мотив третий. Семья хочет сделать «доброе дело», взять в семью ребёнка, заботясь о детях вообще и желая делом помочь им. При этом детско-родительские отношения характеризуются симбиотической при связанностью, необходимостью для родителей постоянного выражения благодарности за их поступок. Для приёмных родителей характерна особая необходимость в любви, её нехватка, что связано с недостатком любви в супружеской подсистеме.

Мотив четвёртый. Семья берёт приёмного ребёнка для реализации педагогических способностей, желая с помощью успешного воспитания сделать из «трудного» ребёнка достойного и успешного. Для приёмных родителей этого типа характерно постоянно тревожное ожидание «проявления неблагоприятного генофонда», недоверие к себе как к родителю, идеализация семейной ситуации. При этом наблюдается два варианта поведения родителей при воспитании приёмных детей. В первом случае родители часто обращаются за помощью к врачам и психологам, нередко их дети находятся в больнице на лечении. Во втором случае родители ставят воспитание на центральное место, они активно изучают литературу, посещают и организуют различные сообщества, в которых обсуждаются темы, связанные с воспитанием приёмных детей. Здесь имеет место недоверие к себе как к родителю, страх оказаться плохим родителем, стремление постоянно доказывать и показывать свою любовь и заботу к ребёнку.

Мотив пятый. Одинокaя женщина, не имея собственной семьи, решает создать её путём усыновления ребёнка в неполную семью. Для детско-родительских отношений характерна симбиотическая привязанность, трудность сепарации. На ребёнка возлагается обязанность сделать счастливой приёмную мать, ведь для этого его и взяли. Ребёнок функционально и психологически выполняет роль супруга, границы между детской и родительской подсистемой размыты. У ребёнка могут возникать трудности сепарации в подростковом возрасте, он нагружается ожиданиями, которые должны предъявляться супругу (например, должен быть с матерью всегда, поддерживать её во всём и т.д.)

Велика также связь между индивидуальными особенностями ребёнка, характером его отношений с приёмными родителями и наличием в семье тайны усыновления, а также отношением приёмных родителей к родным родителям ребёнка.

Наличие тайны усыновления может вызвать дисфункцию в отношениях детей и приёмных родителей.

1. Ребёнок не знает о том, что он приёмный. Со стороны родителей присутствует постоянный страх раскрытия тайны, тревожность, подозрительность, отношения между родителем и ребёнком теряют свою ясность. Для ребёнка характерна тревожность, негативное самоотношение, недостаток общения с близкими. Коммуникации в семье нарушены, внешние границы очень жёсткие, семья закрыта от общества, настороженно относится ко всему, что за её пределами. Для таких семей характерна повышенная сплочённость и замкнутость, много правил, регулирующих коммуникации. Родители, рассказывающие кому-либо тайну усыновления, вступают в коалицию с этим специалистом.

2. В семье была тайна усыновления, но она была неожиданно раскрыта. Детско-родительские отношения отличаются недоверием к приёмным родителям, развиваются фантазии по поводу родных родителей. Страх потери семьи наблюдается как у ребёнка, так и у родителей.

3. В семье формально отсутствует тайна, но ребёнок знает только сам факт усыновления или у него недостаточно информации о нём. У ребёнка нарушено представление о семье как о целом, о её границах, есть страх потери семьи. Такие дети включают в семью посторонних людей, не могут назвать родственников, определить родственные отношения. В конце концов, у ребёнка возникает подспудное стремление к родной семье.

4. В семье нет тайны усыновления, но обесценивается роль родных родителей. Для ребёнка характерно негативное самоотношение, так как обесценивая родных родителей, приёмные родители частично обесценивают и

самого ребёнка.. Самими родителями семейные отношения представляются благополучными.

На детско-родительские отношения в приёмных семьях негативно влияют дисфункциональные семейные правила и границы.

1. Семьи с ригидностью семейных правил. Появление ребёнка сопряжено с необходимостью изменять привычки и правила всей семье. Часто она к этому не готова. Детско-родительские отношения отличаются холодностью, родители разочарованы в ребёнке, недовольны семейным функционированием.. Для ребёнка характерно негативное самоотношение, недостаток эмоционально-личностного общения с приёмными родителями.

2. Семья с жёсткими семейными ролями. Если система принимает ребёнка, приходя с его появлением в равновесие, то любое изменение социальной ситуации в дальнейшем или просто изменение ребёнка в связи с развитием или другими факторами может привести к расшатыванию системы. В такой ситуации семья должна «приспособиться» к изменениям, что может быть затруднено в силу ригидности ролей и функций. Вследствие этого возникает кризис. Симптоматическое поведение. Детско-родительские отношения сопровождаются неуверенностью родителей в ребёнке, частыми разочарованиями в нём, отсутствием принятия ребёнка. Для детей характерно агрессивные проявления, асоциальное поведение.

3. Ситуативная необходимость в приёмном ребёнке. В тех случаях. Когда через некоторое время после приёма ребёнка происходят изменения семейной ситуации, а приёмный ребёнок был нужен для решения ситуативных задач, также могут возникать проблемы в детско-родительских отношениях. Детско-родительские отношения характеризуются конфликтностью, негативным отношением членов семьи к приёмному ребёнку, негативным самоотношением у ребёнка, недостатком эмоционально-личностного общения, негативным и агрессивным отношением к изменению семейной ситуации и некоторым членам семьи.

Возможных проблем можно избежать. Очень многое зависит от самих родителей. Обязательная проработка мотивов усыновления, значение тайны усыновления, отношений к родным родителям ребёнка и повышение гибкости семейной системы будут являться гарантом того, что семья. Усыновив ребёнка, сделает его счастливым и будет счастлива сама.

Баранова З.Я.

Удмуртский государственный университет

ПРОБЛЕМЫ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ И РЕСУРСЫ ДЛЯ ИХ РЕШЕНИЯ: К ВОПРОСУ О ФОСТЕРНОМ ВОСПИТАНИИ В ГЕРМАНИИ

Система заботы о детях, лишенных родительской опеки в Германии претерпела изменения с 70-х годов прошлого столетия, когда такие дети воспитывались в государственных учреждениях.

Сегодня приоритет за профессиональными семьями, которые называются фостерными. Хотя, конечно же, определенная доля государственной заботы о детях, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, несомненно существует и в Германии.

Не вдаваясь в подробности о видах фостерного воспитания в Германии, остановимся лишь на анализе некоторых источников, где немецкие

исследователи описывают проблемы, с которыми сталкивается ребенок, попадающий в систему фостерного воспитания Германии.

Думается, что эти проблемы носят общечеловеческий, а не национальный характер и вполне могут быть соотнесены с проблемами российских детей, оставшихся без родительского попечения и принятых в семью (будь то приемная, или патронатная).

Немецкие исследователи выделяют ряд проблем и задач, с которыми сталкиваются дети, определенные на воспитание в фостерные семьи.

Объединяя их в единую модель, Klaus Wolf обозначает следующие:

- проблемы развития;
- проблемы, связанные с обязательствами еще до размещения ребенка в фостерную семью;
- проблемы, связанные с обязательствами в период перемещения ребенка в фостерную семью;
- проблемы, связанные с обязательствами в фостерной семье
- проблемы, связанные с обязательствами, которые возникнут, либо при следующем перемещении ребенка, либо в его будущем [7].

На вершину этой модели Klaus Wolf ставит задачи развития, объясняя при этом, что «детям в любом обществе придется иметь с этим дело. Как правило, это общечеловеческие задачи с их конкретными модуляциями в зависимости от времени и социальных обстоятельств». Но для приемных детей некоторые из этих задач развития носят особый характер. Если в кровной семье такая задача, как создание реалистичного образа родителей неизбежно влечет за собой разочарование (по мнению K Wolf) в детском сознании, то для приемных детей, эта задача, носит гораздо более сложный характер [7].

Дети, не имеющие семью (или с нею разлученные) без повседневного взаимодействия с родителями, иногда переполнены огромными ожиданиями, иногда такие дети озлоблены и разочарованы, а порой испытывают и те и другие чувства одновременно. Конечно же, такие дети нуждаются в особых ресурсах. MüllerSchlotmann описывает [4], как трудно для них, сформировать реалистичный образ, особенно, если дело касается образа матери. Тем не менее, это не является невыполнимой задачей, но, однозначно она особенно трудна, так как решить ее в одиночку, или со своими сверстниками невозможно. Одним из вопросов, который становится особенно актуальным с точки зрения развития детей следующий: Будут ли приемные (фостерные) родители оказывать поддержку детям? Если нет, то есть ли другие люди, способные с этой задачей справиться? Кто может выступить в качестве «ресурса» для решения данной задачи?

Социальные работники должны задуматься в случае, если приемные родители не поддерживают ребенка, не работают на задачу его развития, то есть ли другие люди, которые могут помочь в решении этой задачи, и оказаться ресурсом для решения проблемы развития?

Следующей проблемой, встающей перед детьми, которых определяют в приемную семью, исследователи фостерного воспитания в Германии считают «обязательства перед размещением в приемную семью». С этой проблемой связаны все вопросы, касающиеся небезопасной привязанности, опыта пренебрежения и насилия, изменение отношений между поколениями, которые описаны Blandow и др [3]. В Германии такие проблемы часто связаны с большим количеством различных и частых размещений ребенка, изменениями места его жительства, разрывом отношений, и т.д.

Об обязательствах при переходе в приемную семью (незнакомые ситуации среди незнакомых людей)пишут многие ученые в Германии. Так, Reimer провела

исследование, где рассматривала такие темы, как «беспокойство приемных детей о судьбе братьев и сестер», «утрата отношений и ориентаций и необходимость переориентировать себя» (Blandow тоже рассматривал эти вопросы). Некоторые исследователи изучали изменение у детей представлений о семье, образа семьи в сознании детей, что для них настоящая семья [1, 2, 3,4].

Следующий раздел в модели Klaus Wolf относится к задачам и проблемам, возникающим непосредственно в приемной семье.

Со ссылкой на Winnicot, B. Steimer называет стратегию приемных детей, испытавших чрезмерное насилие, как желание и стремление быть любимыми. Она цитирует Winnicot, говоря, «По-видимому, ребенок только начинает верить в то, что он может быть любим после того как он познал ненависть по отношению к себе сполна» Прибегая к психоаналитической теории, Winnicot удается, на наш взгляд, сделать вполне убедительные выводы [5]. В другом теоретическом контексте, Mueller-Schlotmann описывает ужасные последствия чрезмерного насилия над детьми [4]. Этот аспект представляет собой яркий пример того, как отчаянная попытка ребенка справиться с ситуацией может вызвать серьезные проблемы для приемных родителей. К Wolf пишет в этой связи: «Если бы родители поняли, с чем пытается справиться ребенок, то это знание помогло бы родителям иначе взглянуть на ситуацию и помочь детям развить выносливость, чтобы преодолеть этот трудный путь вместе с ребенком. Такие приемные родители могут стать основным ресурсом для включения ребенка в новый опыт и отказ от той поведенческой модели, которая способствует тому, что дети становятся отвергнутыми даже и в приемной семье» [7].

Однако следует отметить, что приемные родители, в свою очередь, тоже зависят от ресурсов, таких как, например профессиональные консультации, которые помогали бы им справляться с этой сложной задачей.

Последняя группа проблем, по мнению К. Wolf, относится к периоду после времени, проведенного ребенком в приемной семье, а также планированию будущей жизни [7].

По сравнению с другими детьми, многие приемные дети имеют экстраординарные, необычные проблемы, с которыми они сталкиваются и вынуждены их решать. К. Wolf, подводя итоги своего исследования, пишет: «Если понимать детские проблемы в каждом конкретном случае, т.е., понимать какие проблемы испытывает конкретный ребенок в определенный момент времени, то можно установить, какие именно ресурсы необходимы и как ребенок может получить доступ к этим ресурсам. Несмотря на то, что фостерная семья является очень важным источником для поддержки детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, необходимо быть осторожным с точки зрения принятия той или иной модели социализации, которая воспринимает ребенка исключительно как члена семьи, и ожидается, что все виды социализации должны быть достигнуты только в приемной семье. К сожалению, семья не в состоянии это сделать. Да и не нужно этого делать, если мы воспринимаем область, в которой мы позиционируем ресурсы для развития ребенка как имеющий более широкий диапазон».

Список литературы

1. Blandow, Jürgen (1972): Rollendiskrepanzen in der Pflegefamilie. Analyse einer sozialpädagogischen Institution. München: Juventa.
2. Blandow, Jürgen (2004): Pflegekinder und ihre Familien. Geschichte, Situation und Perspektiven des Pflegekinderwesens. Weinheim, München: Juventa.
3. Blandow, Jürgen; Frauenknecht, B. (1990): Dauerpflege, Adoption und Tagesbetreuung. Materialien zum Fünften Jugendbericht. München.

4. Müller-Schlotmann, Richard (1998): Integration vernachlässigter und misshandelter Kinder in Pflegefamilien. Eine Handreichung für Jugendämter, Beratungsstellen und Pflegeeltern. Regensburg: Roderer (Theorie und Forschung Psychologie, Bd. 509; Bd. 163).

5. Steimer, Brigitte (2000): Suche nach Liebe und Inszenierung von Ablehnung. Adoptiv- und Pflegekinder in einer neuen Familie ; qualitative Auswertung von Erstinterviews. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

6. Wolf, Klaus (1999): Machtprozesse in der Heimerziehung. Münster (jetzt München).

7. Wolf, Klaus Research on life in foster care families in Germany. Режим доступа: http://www.uni-siegen.de/foster-care-research/network_conferences/1st_conference/files/vortrag_wolf_reimer.pdf

Беляева Е.И.

МКЛПУ «Специализированный Дом ребенка», г. Воткинск

ИЗ ОПЫТА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РИНОЛАЛИЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА

Контингент детей, воспитывающихся в домах ребёнка, отличается определённой спецификой. Чаще всего это дети недоношенные, имеющие в анамнезе неблагополучное течение внутриутробного периода и родов, неблагоприятную наследственность. Воспитанники домов ребёнка растут в условиях социальной депривации, лишённые родительской ласки. У всех детей имеются речевые нарушения, Участились случаи заболевания ринолалией. Ринолалия - это анатомический дефект речевого аппарата при котором происходит нарушение тембра голоса и звукопроизношения. Различают закрытую и открытую формы ринолалии. Причина закрытой формы - органические изменения в носовом пространстве или функциональные расстройства нёбно-глоточного смыкания. Органической причиной открытой ринолалии, помимо других, является врождённое расщепление твёрдого или мягкого нёба. Этот анатомический дефект вызывает расстройство дыхания, питания, речи и слуха. Голос у детей с ринолалией - глухой, тихий, с выраженным носовым оттенком. В некоторых случаях открытая ринолалия сопровождается расщелинами губы, нарушением зубных рядов. Такие дети, стесняясь уродства лица и дефектов речи, избегают общения со сверстниками и взрослыми, в некоторых случаях бывают агрессивными.

Учитывая всё вышесказанное, можно сделать вывод: ребёнок с самого начала своей жизни, воспитывающийся в условиях депривации и имеющий патологию в своём развитии, остро нуждается в комплексной медико-психолого-педагогической помощи, а также, в регулярных занятиях с учителем-дефектологом. Особенностью воспитанников домов ребёнка является отставание от сверстников в психическом развитии, пассивное отношение к своему дефекту. Отсутствует необходимый объём стимулирования, что ведёт к медленному продвижению в работе. Проводя коррекционную работу, необходимо учитывать все эти особенности.

Рассмотрим конкретный случай ринолалии у Ани В. Поступила в дом ребёнка с диагнозом: врождённая левосторонняя расщелина губы и нёба. Ане сделана хейлопластика. Взята на занятия в возрасте 3 лет. Логопедическое обследование показало: левосторонняя сквозная расщелина твёрдого и мягкого нёба, на верхней губе послеоперационный шов, подвижность губ ограничена,

переключаемость движений недостаточна, открытый боковой прикус слева. Язык оттянут назад, движения его неточные. Дыхание преимущественно ключичное. Речь Ани состоит из отдельных слов и простой фразы из 2 слов. Речь малопонятна, с назальным оттенком. Все согласные звуки заменяет звуками **п, м**, артикуляция гласных искажена. Заключение психиатра: задержка психического развития на резидуально- органической основе. Так как Ане была сделана только хейлопластика и велась подготовка к уранопластике целью проводимой с ней коррекционной работы было:

Подготовить нёбную занавеску после уранопластики.

Выработать направленную воздушную струю и затормозить ключичный тип дыхания.

Активизировать движения лицевой мускулатуры, улучшить мимику.

Занятия проводились ежедневно по 15- 20 минут. На каждое занятие «приходил» сказочный герой и предлагал поиграть с ним, или помочь ему выполнить то или иное упражнение. Аня с желанием включалась в игру-занятие. Начинались занятия с массажа лица. Поглаживающими движениями массировался Ане лоб, нос, щёчная область, проводилось разминание рубца между пальцами. Для развития подвижности верхней губы Аня самостоятельно перед зеркалом выполняла такие упражнения как:

- закусив нижнюю губу поднимала и опускала верхнюю губу;
- втягивала обе губы в рот.

Следующий этап- выработка направленной через рот воздушной струи. Здесь был использован приём, который удобен на занятиях с маленькими детьми. Это упражнение- имитация поплёвывания. Аня слегка высовывала кончик языка между зубами, при этом сильнее напрягались губы, что способствует выработке более тонких движений, а затем старалась выплюнуть язычок. Для снятия напряжения с мышц шеи использовались мелкие крошки, которые клались на кончик языка. Для облегчения выполнения этого упражнения на первых занятиях Ане прикрывались носовые ходы указательным пальцем. Затем перешли к лёгкому дутью на поддувалочки, пушинки. Дыхание у Ани было преимущественно ключичным, жизненная ёмкость лёгких снижена, отчего выдох был короткий и быстрый. Поэтому главной задачей стала постановка диафрагмально-рёберного дыхания, которое позволяет увеличить жизненную ёмкость лёгких, регулировать скорость выдоха, фонировать в грудном регистре, благодаря чему, удлинится выдох и уменьшается носовой резонанс голоса.

Упражнения по постановке диафрагмально-рёберного дыхания были начаты с положения лёжа на спине. Аня, лёжа на кушетке, училась вдыхать через нос «полный живот». Для тактильного контроля она клала одну руку на живот, другую - на грудь. Иногда «приходил» сказочный персонаж, который садился Ане на животик и предлагал покачать его:

Ты животик надувай

И меня ты покачай.*(упражнение повторяли 3 раза в день по 5-6 дыхательных циклов).*

Коррекцию дыхания проводились и на занятиях по лечебной физкультуре. Совместно с инструктором ЛФК, был разработан комплекс упражнений, включающий работу над дыханием и работу по укреплению мышц брюшного пресса. Этот комплекс был разделен на 4 месяца. В него входят такие упражнения, как «Дровосек», «Паровозик», «Звёздочка», сопровождаемые художественным словом.

Так как уранопластика Ане ещё не сделана, с первого занятия были включены в работу упражнения для развития сегментов нёба. Для этого целесообразно произносить гласные **а, э**, так как **а**- единственный гласный

нижнего подъёма, при его произнесении корень языка опускается наиболее низко. Э- гласный среднего подъёма, переднего ряда. При произнесении этого звука происходит наибольшее перемещение спинки языка вперёд, что очень актуально при ринолалии. Аня произносила звуки с широко открытым ртом, что обеспечивало визуальный контроль. Начинали с поочерёдного пропевания: **а-а-а-а, э-э-э-э**. При этом, обязательно надо следить за тем, чтобы язык находился у нижних резцов. Если он «убегает», то следует выполнить упражнение «Чей блинчик» (выкладывание широкого языка на нижнюю губу). Затем отрывистое произнесение гласных **а, э**.

Выполнять эти упражнения следует по 2- 3 раза подряд не менее 5 раз в день, вплоть до операции.

Во время пропевания, Аня осуществляла тактильный контроль, положив ладонь себе на грудь, чтобы ощутить их произнесение в грудном регистре.

В результате проведённой с Аней коррекционной работы, были получены следующие результаты:

Улучшение мимики, активизации движений лицевой мускулатуры, улучшили артикуляцию звуков **а, э**.

Получили слабую, но сознательно направленную воздушную струю.

Подготовили нёбную занавеску к смыканию после уранопластики.

Коррекционную работу в послеоперационный период после уранопластики рассмотрим на примере Миши Б.

Миша поступил в дом ребёнка с диагнозом: врождённая расщелина твёрдого и мягкого нёба. В первые 1,5 года Миша часто болел ОРЗ, трахеитом, т.е. рос соматически ослабленным ребёнком.

В 3 года ему была сделана уранопластика. На 7е сутки Миша выписан из больницы, состояние удовлетворительное.

Логопедическое обследование показало: на твёрдом и мягком нёбе послеоперационный шов, нёбо узкое, язычок уволя не сформирован. Язык оттянут назад, тонус снижен, подвижность недостаточна, уздечка короткая. Дыхание преимущественно ключичное.

В звукопроизношении участвует корень языка. Почти все согласные звуки заменяет на звуки **к, г**. Гласные звуки редуцированные, артикуляция их искажена. Голос тихий, монотонный, при фонации выдох смешанный.

Коррекционная работа с Мишей началась через 2 недели после операции. Занятия проводились ежедневно по 10- 15 минут.

Цели работы:

1. Активизация мышц мягкого нёба.
2. Развитие речевого дыхания.
3. Восстановление чувствительности нёба.

Двигательная активность нёба развивается постепенно в течение 6- 8 месяцев. Всё это время приходится повторять артикуляционные упражнения.

Занятия с Мишей начались с проговаривания гласных **а, э**, сначала распевно, затем на твёрдой атаке. Во время произнесения гласных, необходимо следить, во-первых, за тем, чтобы кончик языка был у нижних резцов, а, во вторых, за тем, сколько раз во время фонации поднимается нёбо.

На первых занятиях было 1- 2 подъёма, затем нёбная занавеска провисала. Тогда это упражнение прекращали до следующего занятия. Количество упражнений на каждом занятии устанавливали строго индивидуально. Ещё один момент - при пропевании гласных, надо добиваться, чтобы ребёнок произносил их голосом средней громкости.

Для растяжения свежих рубцов применялся такой приём, как проглатывание мелких порций воды. Это упражнение очень нравилось Мише. Ему

на корень языка капалась из пипетки вода, а он с удовольствием её проглатывал. Так же использовали приёмы: позёвывание при максимальном открытии рта и покашливание.

Известно, что восстановить чувствительность нёба помогает массаж. Массаж твёрдого и мягкого нёба был начат на 20ый день после операции. Делали его 3 раза в день. Применялись разглаживающие, вибрирующие и разминающие движения. Начинался и заканчивался массаж с полоскания рта раствором фурацилина.

После операции работа над дифференциацией ротового и носового выдоха была возобновлена. Для этого использовалась дыхательная гимнастика по Ипполитовой:

1. Вдох и выдох через нос.
2. Вдох через нос, выдох через рот.
3. Вдох через рот, выдох через нос.
4. Вдох и выдох через рот.

Во время выполнения гимнастики были использованы такие приёмы:

- механическое зажимание нерабочей части
- использование поддувалочек, пушинок
- поплёвывание на язык
- сдувание пушинок со звуками **п,ф**

Анализируя проделанную работу можно сделать выводы:

1. Удалось растормозить нёбную занавеску.
2. Удлинился речевой выдох, уменьшилась назальность речи.

Необходимо напомнить, что вся вышеописанная работа велась с воспитанниками дома ребёнка, которые, находясь в условиях депривации, отстают от сверстников в нервно- психическом и физическом развитии. Они не всегда осознают тяжесть своего дефекта, относятся к нему пассивно. Например, Миша не всегда понимал предъявленные ему требования, иногда отказывался идти на занятия, быстро утомлялся. В таких случаях использовались игровые приёмы или вручались сладкие призы.

Таким образом, коррекционная работа с детьми с ринолалией всегда имеет комплексный характер и направлена на личность ребёнка, на особенности его развития. Так как наша цель - адаптировать ребёнка к условиям окружающей среды, создать предпосылки нормального общения со сверстниками и взрослыми, надо максимально использовать средства, которые запускают механизмы саморазвития ребёнка.

Горшунова Г.В.
Специализированный Дом ребенка, г. Ижевск

ИЗ ИСТОРИИ СОЗДАНИЯ ДОМА РЕБЕНКА

История создания Дома ребенка в городе Ижевске тесно переплетается с историей создания здравоохранения в республике. Революция, гражданская война, эпидемия, голод уносили тысячи жизней, случались и другие катастрофы, которые оставляли после себя много сирот, калек, просто несчастных детей и подростков. Чтобы оградить детей от влияния криминала, организовать учение, воспитание, в России организуется сеть Домов ребенка, детских домов, приютов.

В 1919 году в Ижевске было трудовых школ 1 ступени-35, 2 ступени-5, ясли-1, детские сады-7, приюты-9. В городе было 5 врачей, 14 фельдшеров и 4 сестры милосердия. При исполнительном комитете было создано 10 отделов, в том числе

комиссариат здравоохранения, продовольственный отдел, совет народного образования, отдел хозяйства, отдел социального обеспечения и др.

Идея создания Дома матери и ребенка возникла еще в 1919 году, но из-за нехватки кадров, денежных средств и подходящего помещения не была осуществлена. Тем не менее, в отделе социального обеспечения появляется подотдел охраны материнства и младенчества под руководством М. Рябовой.

В смете расходов по отделу социального обеспечения сообщается, что предполагается занять деревянное здание, в котором необходимо установить прачечную, ванную, исправить печи, провести электричество. Необходимо приобрести столы, стулья, детские кровати, детское белье, халаты для матерей, кухонные принадлежности, белошвейную машину и другие хозяйственные мелочи, за всем этим, необходимо было послать представителей в Центр. В смете указывалось, что для приобретения всего необходимо и переоборудованного здания необходимо 812 тысяч рублей 450 рублей.

В отчете подотдела материнства и младенчества от 1 сентября 1920 года указывается, что в Дом младенца принято 7 детей в августе месяце. Со 2 августа 1920 года организована комиссия по приему –передаче секции охраны материнства и младенчества из отдела социального обеспечения в отдел здравоохранения под руководством школьно-санитарного врача А.Осиповой. Профессор Перевощикова в своей книге «Судьба моя - дети» указывает, что А.А.Осипова являлась одной из создателей Дома ребенка.

Первый Дом ребенка был рассчитан на 40 детей, назвали его домом младенца и находился он в непригодном помещении по адресу ул. Коммунальная, 179 (ныне ул. М. Горького, в районе кинотеатра «Удмуртия»). Заведующая этим Домом была Н.Васильева.

Дату переезда в более приспособленное здание первые сотрудники Дома младенца, видимо и стали считать датой открытия Дома ребенка-осень 1922 года.

Дети все прибывали, появилось огромное количество детей-сирот, мест в Доме младенца не хватало и вскоре открылся еще один Дом матери и ребенка №2, по адресу ул.Береговая 145 (сейчас этой улицы нет, на ее месте набережная пруда).Руководила вторым Домом ребенка медсестра В.Дмитриева.

К 1922 году в Удмуртии было открыто 8 домов ребенка (2 в Ижевске, в селе Завьялово, в селе Пурга, в селе Кыйлуд, в Глазовском районе - 2, в селе Дебесы).Количество в этих Домах ребенка было от 20 до 60 человек.

У каждого детского учреждения были свои шефы. Над Домом ребенка №1 шефствовали Облисполком и Управление, ответственный В.Русинов.Над Домом матери и ребенка №2 шефствовал Облристрибунал, ответственный Т.Медведев.Для шефов была создана специальная инструкция.

Судя по ежемесячным отчетам жизнь в Домах ребенка была сложной. Не хватало медперсонала, медикаментов, молока, продуктов. Продукты выдавались по карточкам, молоко скупали у населения, какое-то время сотрудники Дома ребенка держали корову, чтобы выхаживать детей, но тем не менее еды и лекарств не хватало, дети болели и умирали. Ежемесячно из 30-40 детей умирало от 5 до 15 детей, чаще всего от желудочно-кишечных инфекций. Дом ребенка рассчитан на 25 мест, в наличии 50 детей

Из отчетной карточки Дома ребенка за ноябрь месяц 1923 года мы можем выяснить, какими чаще всего заболеваниями болели дети (в скобках общая цифра по городу Ижевску). Заболеваемость: сифилис - 1(3), трахома - 3(35), чесотка - 3(54), стригущий лишай - 2, инфлуэнция - 12(16), бронхит - 2(21), малокровие -1 (16), конъюнктивит - 8(66), глисты - 2, экзема - 2(25), гнойное воспаление уха - 1(8), эпилепсия - 1, слепота - 1(12), золотуха - 2 (27). Прочие заболевания: дизентерия(6), кожные(8), туберкулез - (5), отит (5), ожог (1), ангина

(2), нервность (2), воспаление желез (1), язва(2), плеврит (2), малярия (1), корь(5), воспаление легких (5), цинга (1), катар легких (1), фурункул (1), ревматизм(1).

Далее в отчете указывалось, что амбулаторно лечилось 4 человека, в больнице - 1, в изоляторе - 3, на месте - 33. Врачебная посещаемость регулярно - 4, экстренно - 7, умерло за месяц - 7 детей.

Из доклада «О положении дела Охраны Материнства и младенчества в Ижевском уезде 1922г.». «...Заботы по охране Материнства и младенчества до сих пор ограничивалось содержанием двух закрытых учреждений Дома матери и ребенка на 20 мест и Дома младенчества, рассчитан также на 20 мест и одни ясли - заведение открытого типа. Средства, отпускавшиеся на охрану Материнства и младенчества, настолько ничтожны, что с большим трудом и дефектами удается содержать вышеуказанное заведение. Несмотря на то, что такие закрытые заведения менее желательны, чем ясли и пр. Без них обойтись невозможно, т.к. контингент детей в них набирается в основном из подкидышей.

В уезде из-за отсутствия специального лица-инструктора никакой работы не ведется. Нужно отметить крайний недостаток в диетпродуктах, молоке, недостаточно белого хлеба, сахара такой же кризис с обувью и бельем (нет фланелевого белья для грудных детей).

Плохое питание кормилиц сказывается на их молочности и нередки случаи, когда кормилица не может кормить не только двух детей, но и одного своего.

Для организации, для планомерной работы в этой области, необходим прежде всего специальный человек, врач с подготовкой, с общественной жилкой, свободный от других обязанностей, могущий себя посвятить исключительно этой деятельности, путем организации работы в сельской местности и деревне, наиболее нуждающихся в охране Материнства и младенчества. В городе на очереди стоит вопрос об организации консультаций. Также вопрос первостепенной важности - подготовка среднего медицинского персонала, которого у нас нет. Для всего этого нужны средства.

Помещения для Домов ребенка были не приспособлены, приходилось искать более подходящие здания, адреса Домов ребенка периодически менялись ул. Сибирская-1, Бодалевский переулок (бывший Пролеткульт), Ленская, Сивкова (в доме, где позднее был кожно-венерологический диспансер), Милиционная (баклаборатория за Летним садом) и др.

И только в 1948 году оба Дома ребенка съехались в одно здание по адресу пер. Интернациональный-15. Здание было новое, кирпичное, двухэтажное построенное специально для детей Дома ребенка по проекту яслей. Увеличилось число мест в нем до 200, со штатом персонала 144 человека. Ижевский Дом ребенка становится базовым детским учреждением, одним из крупнейших Домов ребенка Советского Союза. В здании Дом ребенка находится до 1993 года, пока для него не построили лучшее типовое здание по адресу ул. Ухтомского, 19, где он находится и в настоящее время.

В первые годы заведовали Домами ребенка медики со средним медицинским образованием, а врачебные посещения были периодические для осмотра детей. Заведующая, прислуга и няня были на готовом содержании, они часто жили при Доме ребенка. В Доме ребенка принимали беременных женщин, которые не могли себя содержать, кормящих матерей с детьми, кормилиц для кормления детей.

В марте 1920 года были открыты в г.Ижевске шестимесячные курсы сестер милосердия, на них принимали девушек и женщин в возрасте от 17 до 35 лет, это позволило укомплектовать медицинские учреждения и в том числе Дом ребенка медперсоналом.

С 1924 года Домами ребенка стала заведовать врач М.Б.Быховская, затем с 1929 года М.А.Гак. Это было как бы одно учреждение, хотя находилось в разных зданиях. В персонале Дома ребенка врач-1, фельдшер-акушер, прислуга, кухарка, прачка, портниха, конюх, сторож-истопник, няни.

В Доме ребенка отмечалась большая текучесть кадров т.к. работа была сложная, ответственность большая, а зарплата низкая. Так у заведующей Дома младенца 33 рубля 50 копеек, медсестры 30 рублей 80 копеек, няни 24 рубля 20 копеек.

Эти и некоторые факты, найденные в архивах, позволяют нам узнать о времени создания Дома ребенка и его трудном существовании в годы революции, гражданской войны, голода и разрухи.

Война. Новые трудности и проблемы. Сирот направляют в детские учреждения тыла. В Ижевский Дом ребенка поступают дети из Ленинградской, Курской областей, Брянщины. Число детей увеличилось до 120 человек. Это в основном тяжело больные дети, истощенные, с дистрофией.

Усилиями персонала дети буквально возрождаются. Но многие дети гибнут. Смертность высокая, не хватает лекарств, одежды.

Золотухина Н.Н. врач проработавшая в Доме ребенка 46 лет, вспоминает « Дети прибывали и прибывали истощенные , изголодавшиеся, в болячках, царапинах, с незаживающими ранами, с безбелковыми отеками, с тяжелой дистрофией, всех и всего боявшихся, без всяких документов. У некоторых детей на ладонях были написаны имена или на шее записка с фамилией. Детей брали на вокзале, прямо из вагонов-теплушек Тяжелых детей отправляли в больницы.

Тяжелые послевоенные годы. Снова трудности с питанием, оборудованием, одеждой.

Из годового отчета 1947 года:

- молока дети получают 7 литров (вместо 140 литров)
- одежда - 2 комплекта (вместо 5)
- мыло на вес золота,
- смертность до 150 человек в год,
- многие дети заражены туберкулезом, сифилисом (почти все дети страдают дистрофией в разной степени)

В 1949 году приказом министра здравоохранения СССР вводится должность главного врача Дома ребенка. В Ижевский Дом ребенка назначается врач Мезрина В.П. в дальнейшем главными врачами были Маслова П.И.-9 лет, Мазейна Е.М.-4 года. С 1961 года по 1979 год работу Дома ребенка возглавляет главный врач Ладыгина Е.А.В 1964 году под ее руководством был произведен капитальный ремонт здания. Проведено строительство теплотрассы. Появилось паровое отопление. Построена сушилка, механизирован труд прачек, переоборудована кухня, установлена электроплита. Эти мероприятия привели к значительному улучшению в лечебно-воспитательной работе с детьми.

С 1979 года Дом ребенка возглавила Быкова Л.М. В эти годы меняется контингент детей, меньше стало детей-сирот, больше стало поступать отказных детей, детей педагогически-запущенных, а также больных детей (ДЦП, болезнь Дауна, с пороками развития). Возникла необходимость уделять больше внимания их воспитанию. Поэтому в 1984 году в состав Дома ребенка вводится педагогический персонал. Наравне с медсестрами в группах стали работать воспитатели.

В следующем 1985 году изменился статус Дома ребенка, он стал специализированным для детей с заболеваниями цнс и опорно-двигательного аппарата. В 1990 году начато строительство нового типового здания Дома ребенка.

В 1992 году здание было построено. В этом же году организовано детское медицинское объединение №1 «Нейрон», в состав которого вошел и Дом ребенка.

В настоящее время Специализированный Дом ребенка рассчитан на 100 детей. Функционируют 6 групп из них одна группа для детей со сложной неврологической патологией. Дети в Дом ребенка поступают со всей республики. В Доме ребенка созданы необходимые условия для диагностики и реабилитации детей. Основными задачами являются: углубленное исследование, оценка состояния здоровья ребенка в определенные возрастные периоды и назначение соответствующих рекомендаций с целью обеспечения его гармоничного развития, оптимального функционального состояния организм, а также раннее выявление отклонений в состоянии здоровья ребенка для организации оздоровления и лечения с целью профилактики формирования хронических болезней. Таким образом, осуществляется контроль состояния здоровья ребенка, на данном этапе, проводятся оздоровительные и профилактические мероприятия.

**Кропоткина Н.А., Чухланцева Е.М.
МКЛПУ «Специализированный Дом ребенка», г. Воткинск**

ЛОГОРИТМИКА КАК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА

В Доме ребенка особое внимание уделяется охране здоровья, в частности, укреплению их нервной системы, которая является основой обеспечения нормального развития двигательной активности, речи, памяти, внимания, мышления, сенсорного развития, игры, конструктивной и изобразительной деятельности, эстетического развития.

При организации педагогической работы в доме ребенка необходимо опираться на закономерности нервно-психического развития детей раннего возраста, учитывать его особенности: быстрый темп и неравномерность развития; низкую сопротивляемость организма детей, особенно их нервной системы; тесную взаимосвязь физического и нервно-психического развития, здоровья и поведения; наличие у детей большой потребности в ориентировочной деятельности, новых впечатлениях, двигательной активности, в положительных эмоциях, в общении со взрослым.

Анализируя вышесказанное можно сказать, что психологические проблемы (реактивность, неуравновешенность нервной системы) часто объясняются недостатком родительской ласки и любви, ранней депривацией неформального общения с взрослыми. Этот фактор накладывает отпечаток на весь дальнейший период формирования личности. Недоразвитие вследствие такой депривации включает механизмы деструктивности, что становится причиной эмоциональной холодности, агрессивности, и в то же время повышенной уязвимости воспитанников в госучреждении.

Учитывая всё это, была проведена работа по разработке занятий с использованием элементов логоритмики, как компонентов психолого-педагогической реабилитации детей в условиях Дома ребенка.

Первое понимание логоритмики основано на использовании связи слова, музыки и движения. Взаимоотношения указанных компонентов могут быть разнообразными, с преобладанием одного из них или связи между ними.

Второе понимание логоритмики обуславливает включение ее в любую реабилитационную методику воспитания и обучения.

Логоритмика – это система музыкально-двигательных и речедвигательных и музыкально-речевых игр и упражнений. Средствами логоритмики являются ходьба и маршировка в различных направлениях, игровая деятельность, упражнения.

План своей работы мы составляем в соответствии с этапом обучения, с уровнем психического и речевого развития детей, а также с учетом выявленных при обследовании индивидуальных личностных особенностей каждого ребенка. Большую роль в работе играет тесная взаимосвязь и преемственность в работе всего педагогического коллектива и единство требований, предъявляемых детям. Тесная связь в работе учителей-дефектологов, воспитателей, музыкального руководителя проявляется при совместном планировании работы.

В планировании логоритмических занятий мы используем принцип концентричного направления материала по всем разделам ежегодно изучаемых лексических тем (время года, сбор урожая, новогодний праздник, зимующие птицы и т.д.). Основа занятий может быть очень разнообразной: сказочный сюжет, воображаемое путешествие или экскурсия, фольклорные источники, сюжетные и дидактические игры.

Проводятся логоритмические занятия на учебно-игровой основе в музыкальном сопровождении.

Музыкальное оформление помогает расслабиться ребенку, и все движения выполняются свободно. Сама логоритмика положительно влияет на настроение и эмоции детей, создает уравновешенное нервно-психическое состояние, повышает общий тонус, способствует тренировке подвижности нервных процессов центральной нервной системы. Все компоненты логоритмики сопряжены с работой учителя-дефектолога. Методика реабилитационной работы и ее содержание будут зависеть от возраста ребенка, от речевого нарушения, состояния их двигательной и речедвигательной функции.

Начинается логоритмика с ходьбы. Ходьба это вводное упражнение, и оно дает установку на весь комплекс логоритмических занятий. Необходимо обращать внимание на осанку ребенка, его координацию движения в ходьбе, ориентир в пространстве. Затем включаются специальные компоненты.

Упражнения на развитие дыхания как костно-абдоминальное, так и фонационного, артикуляции, голоса, звукопроизношения в соответствии с этапами и задачами коррекционной работы.

Здесь включаются статистические и динамические упражнения. Проведение статистических и динамических упражнений физически укрепляет организм ребенка, вырабатывает навык глубокого и сильного диафрагмального, фонационного дыхания и подготавливает его к интенсивным голосовым упражнениям.

Цель – выработка дифференцированного дыхания через нос и рот, приобретение и автоматизация навыком речевого, костно-абдоминального дыхания с преимущественной тренировкой удлиненного выдоха.

Упражнения на развитие голоса – это вокальные упражнения (пропевание изолированно гласных, сочетание гласных с согласными), пение вокализов – мелодии без слов.

Цель – нормализация резонанса, развитие природных голосовых данных детей.

Упражнения на активизацию внимания.

Цель – воспитание быстрой и точной реакции на зрительные и слуховые раздражители, развитие памяти зрительной, слуховой и моторной. Обычно на активизацию внимания проводятся 1-2 упражнения.

Заключительный раздел.

Цель – снижение общей, физической и психологической нагрузки, возврат ребенка к исходному состоянию. Темп упражнения меняется в зависимости от возраста ребенка, состояния речевой функции.

Проводя определенную работу с детьми Дома ребенка, мы пришли к выводу, что, используя музыкально - двигательные приемы, эмоциональный фон, проговаривание в определенной системе и последовательности – всем этим можно достичь положительного результата в коррекционно-развивающей работе с детьми. Создавая эмоционально-благоприятный фон, желание общаться с взрослыми, друг с другом, все это ребенком переносит в повседневную жизнь. Приемы логоритмики используем не только на занятиях, но и переносим их в игры, тем самым расширяем кругозор детей, развиваем любознательность, инициативность, самостоятельность, творчество. На протяжении всего периода занятий по логоритмике замечена положительная динамика развития детей. У большей части детей преодолеваются речевые дефекты, корректируются отклонения в личностной сфере, развивая память, внимание улучшается состояние психики. Движения с музыкальным сопровождением положительно влияют на развитие слуха, дыхания, сердечную и мышечную деятельность, а в целом наблюдается снижение деструктивности, что содействует общему оздоровлению детского организма.

Логинова Ж.А.
МКОУ детский дом, г. Сарапул

ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ РЕБЕНКА, РАЗЛУЧЕННОГО С СЕМЬЕЙ, ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «КНИГИ ЖИЗНИ»

Сегодня в нашей стране в детских домах и школах-интернатах воспитывается около полумиллиона детей, оставшихся без родительского попечения.

Условия жизни и развития детей в детском доме формируют у воспитанников особую внутреннюю позицию – психологическое капсулирование: отчужденное отношение к другим и себе, восприятие себя ничейным. Традиционно семья является хранилищем информации о ребенке. Дети, которые не живут в кровных семьях, не имеют регулярного доступа к этому источнику сведений об истории своей жизни. Когда детей постоянно разлучают с людьми, с которыми они делили жизненный опыт, история их личной жизни становится фрагментарной. Им труднее развивать чувство собственного «Я» и понимать, в какой степени их прошлое влияет на поведение в настоящем. И еще менее вероятно, что они смогут понять закономерности развития своей семьи или собственной жизни, а без этого им будет сложнее сделать сознательный выбор и нести ответственность за свои поступки. Наше прошлое укрепляет нас в осознании самих себя и обеспечивает нам чувство идентичности.

По Э. Эриксону, **идентичность** понимается как тождественность человека самому себе (неизменность личности в пространстве, в том числе в пространстве социальных ролей) и целостность (преемственность личности во времени). А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых определяют идентичность как чувство обретения, адекватности и владения личностью собственным «Я», независимо от изменения ситуации.

Ребенок из семьи, особенно благополучной, признает свою идентичность или принадлежность своей семье, роду. С помощью подражания у него формируются одобряемые обществом модели поведения, способность выполнять

положительные социальные роли (роль прилежного ученика, сына, профессионала, родителя и т.д.). Ребенок, воспитывающийся в депривационных условиях, с трудом осознает свою идентичность. Он не имеет положительной модели выстраивания отношений в семье, коллективе, хотя вся его жизнь проходит в группе.

Очень трудно вырасти психологически здоровым человеком, не имея доступа к истории собственной жизни. В такой ситуации оказывается практически каждый ребенок, оставшийся без попечения родителей. Работники интернатных учреждений являются главными «хранителями» информации о прошлом своих воспитанников, но не всегда решаются познакомить детей с их семейной историей. Взрослые иногда считают, что прошлое ребенка ужасно и он не сможет справиться с этим. Однако, события жизни могут быть представлены ребенку и в позитивном виде, что поможет ему понять свое прошлое и принять его, одновременно повысит его самооценку.

Для преодоления выше указанных проблем зарубежные специалисты успешно практикуют составление «Книги жизни» ребенка.

«Книга жизни» – это вместилище информации о ребенке, письменная история его жизни, которая помогает ребенку восстановить хронологию событий. Книга жизни предназначена для того, чтобы дать возможность ребенку осознать и принять ребенком свое семейное прошлое.

«Книга жизни» может:

- представить хронологию жизни ребенка;
- повысить самооценку и способствовать формированию идентичности;
- помочь ребенку рассказать другим о своей жизни;
- помочь при разрешении проблем, связанных с отрывом от семьи;
- определить связи между прошлым, настоящим и будущим;
- усилить привязанность к новым значимым людям;
- повысить доверие к взрослым;
- помочь ребенку осознать и разобраться в сильных переживаниях в связи с событиями в прошлом;
- отделить реальность от фантазий и содержания магического мышления;
- понять хорошие и плохие стороны жизни своей кровной семьи.

Что включается в «Книгу жизни»?

«Книга жизни» — это рассказ о жизни ребенка в документах, рисунках и фотографиях. В каждой такой книге должны быть сведения о кровных матери и отце ребенка. Такое выражение как «у нас нет информации о твоём родном отце» уже как минимум признает сам факт его существования и что о нём можно говорить. Детям приятно, когда имеются сведения об их рождении, включая информацию о весе и росте при рождении, в какой день недели они родились и в каком родильном доме. В книге должно быть представлено объяснение, почему и как ребенок попал в детский дом. Важно наполнять «Книгу жизни» не только сухими фактами – должен получиться рассказ, задевающий эмоциональное восприятие. «Книга жизни» должна сопровождать их в дальнейшей жизни и постоянно пополняться новыми сведениями независимо от того, воссоединятся ли они с кровной семьей, будут ли жить с родственниками или в приемной семье, либо выйдут из под опеки социальной системы по достижении совершеннолетия.

«Книги жизни» для детей-сирот широко распространены во многих европейских странах и США, в России же зарубежный опыт сейчас активно осваивается. Уже многие детские дома пробуют составлять «Книги жизни» для своих детей, но пока мало кто готов делиться своим опытом, многие еще находятся в активном поиске подходящего варианта «Книги жизни» с учетом специфики учреждения.

В Сарапульском детском доме воспитываются дети с 3 до 7 лет с ограниченными возможностями здоровья. Работа по составлению «Книги жизни» для наших воспитанников практикуется в течение последних 10 лет. За это время было опробовано много вариантов ее заполнения. Длительное время мы использовали индивидуальные фотоальбомы, дополняя их информацией о ребенке и его семье.

В 2011 году нами был опробован электронный вариант составления и ведения «Книги жизни» в виде мультимедиа презентации. По нашему опыту данный вариант имеет ряд серьезных преимуществ:

- Экономичность. Составление электронной версии «Книги жизни» не требует каких-либо денежных средств, впервые мы можем составлять альбомы любого размера, включая всю необходимую информацию.
- Трудоемкость. С помощью программы Microsoft Office Power Point требуется значительно меньше времени для оформления «Книги жизни», у нас появились новые временные ресурсы для поиска необходимой информации.
- Качество. Книги жизни стали более красочными и интересными, ИКТ-технологии позволяют в каждой работе проявлять творчество и отразить индивидуальность ребенка.
- Практичность и сохранность. Электронную «Книгу жизни» можно рассматривать каждый день без ущерба для ее качества. При любых перемещениях ребенка он может взять ее с собой на электронном носителе, при этом всегда может воспользоваться ее резервной копией.
- У детей появилось больше возможности принимать непосредственное участие над составлением «Книги жизни», что имеет важный психотерапевтический эффект. При составлении «Книги жизни» вручную ограниченные возможности здоровья детей, особенности возраста, низкая самооценка и страх детей совершить ошибку не позволял нам привлекать детей для заполнения самых главных, а значит самых важных для них страниц.
- Использование информационных технологий многократно повысил интерес детей к составлению своей семейной истории и работе с ней. Сам по себе компьютер и работа с ним привлекают ребенка, мобилизуют его, позволяют избежать быстрого утомления.

В составлении «Книги жизни» в нашем детском доме принимают непосредственное участие воспитатель, социальный педагог, педагог-психолог. Однако, само по себе наличие «Книги жизни» не решает психологических проблем ребенка, разлученного с семьей, необходимо грамотно познакомить его с семейной историей и помочь отреагировать его чувства. На сегодняшний день в литературе имеются лишь рекомендации по использованию «Книги жизни», но не одной готовой практической разработки по этому вопросу нам найти не удалось. Для того чтобы «Книга жизни» имела максимальный эффект, мы разработали цикл игр – бесед для детей с использованием персонального компьютера (ноутбука).

Целью данной работы является формирование идентичности детей старшего дошкольного возраста, проживающих в условиях детского дома.

Примерный перечень игр – бесед цикла

№ п/п	Название темы	Цель игры
1.	Я – есть!	Переживание позитивного опыта рождения, принятия окружающими; формирование базового доверия к миру.
2.	Когда я был маленьким...	Раскрытие своего Я, осознание своего изменения и взросления.
	Моя внешность	Осознание себя как индивидуальности, развитие позитивного отношения к собственному телу.
3.	Я люблю	Расширение представления ребенка о себе, формирование оптимального эмоционального тонуса
4.	Я и моя семья	Формирование позитивного образа семьи, чувства принадлежности к своей семье.
5.	Я многое могу.	Повышение самооценки и развитие уверенности в себе, творческое самовыражение.
6.	Дом, в котором мы живем	Формирование представления о доме, диагностика эмоционального отношения к детскому дому.
7.	Мой родной город	Расширение представлений о своем городе, воспитание эмоционального отношения к нему.
8.	Копилка интересных событий	Формирование оптимального эмоционального тонуса, открытости внешним впечатлениям, развитие любознательности.
9.	Моя история	Формирование позитивного отношения к своей семье, формирование представлений о временной перспективе в позитивном аспекте.

С 2011 года данный цикл находится на стадии апробации, и постоянно видоизменяется в зависимости от индивидуальных потребностей и особенностей ребенка. Фактически для каждого ребенка строится своя система работы, данный перечень является ее скелетом. Игры в основном проводятся индивидуально, для того, чтобы подчеркнуть значимость каждого ребенка и уделить внимание именно его истории, объединяются в пары родные братья и сестры. Дети привлекаются к работе над их «Книгой жизни» в старшем дошкольном возрасте, по достижению ими необходимого уровня речевого и интеллектуального развития. Так как работа по пополнению «Книги жизни» ведется в течение всего времени пребывания ребенка в детском доме, процесс работы с ребенком также является непрерывным.

В настоящее время ведется работа по совершенствованию «Книги Жизни» и методики работы с ней. Планируется увеличить количество разделов и дополнить их необходимой информацией, чтобы охватить все стороны жизни ребенка. Мы стараемся привлечь специалистов органов опеки для получения дополнительных источников информации о прошлом ребенка. Также планируется работа по преемственности между интернатными учреждениями, чтобы работа по «Книге жизни» была продолжена после поступления наших воспитанников в

учреждения для детей-сирот школьного возраста. Мы уже ведем работу с принимающими семьями, большинство из них понимают важность ведения «Книги жизни» и готовы продолжить ее составление после приема ребенка из детского дома.

Результаты данной работы являются отсроченными, так как связаны с формированием идентичности ребенка, изменением его «Я-концепции». Некоторые из них будут заметны только в подростковом возрасте. По мнению В.Н. Ослон, «Книга жизни» способствует формированию взрослости у подростков, так как обеспечивает наличие знаний о своей личной истории и получение опыта восприятия ребенка со стороны других людей как достойного человека. Также мы ожидаем, что данная работа поможет нашим воспитанникам легче адаптироваться в условиях принимающей семьи и школьного интернатного учреждения, поскольку обеспечит связь между их прошлым и будущим. На сегодняшний день мы можем зафиксировать результаты на когнитивном и поведенческом уровне: дети лучше ориентируются в понятиях, связанных с социальными отношениями; в процессе работы над «Книгой Жизни» укрепляются доверительные отношения детей с педагогами, удается преодолеть некоторые эмоциональные проблемы у детей.

Мы надеемся, что данный опыт работы будет полезен всем, кто работает с детьми, оставшимися без попечения родителей, прежде всего работникам детских домов и школ-интернатов. Мы очень заинтересованы в обмене опытом по данной проблематике. Также данная разработка может быть полезна всем работникам дошкольного образования, так как ведение «Книги жизни» совместно с родителями полезно абсолютно всем детям, а особенно детям с низкой самооценкой, негативной «Я-концепцией» и другими эмоциональными проблемами.

**Масленникова Т.А.
БУЗ УР ДГБ № 3 «Нейрон» МЗ УР**

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ ДОМА РЕБЕНКА С СИНДРОМОМ ДАУНА

Проблема оказания своевременной комплексной психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями в развитии является в последние годы предметом пристального внимания ученых и практических работников системы специального образования. Эффективность решения названной проблемы определяется многими условиями, в том числе и дальнейшим изучением специфики структуры дефекта у различных категорий детей, среди которых особый интерес проявляется к синдрому Дауна - представительной и специфической популяции среди лиц с умственной отсталостью.

Известно, что синдром Дауна является дифференцированной формой психологического недоразвития. Практический опыт по обучению и воспитанию детей названной группы свидетельствует в пользу положительной социальной конформности в ближайшем для них окружении, что не может не являться показателем общего психологического развития, в том числе и интеллектуального.

Но есть проблема в развертывании психологической и педагогической помощи названной группе детей и их родителям. Нам представляется, что критериальные оценки понятий «обучаемость» - «необучаемость» для детей с синдромом Дауна должны быть ориентированы не на результативность

технологии учения в рамках нормированной педагогической системы, а на опыт их индивидуального психофизического и социального продвижения, в котором ключевую роль выполняют взрослые и развивающая среда. Гуманистические тенденции развития системы образования в Российской Федерации по отношению ко всем категориям детей требуют научно-обоснованных подходов к содержанию и разнообразию форм психологической и коррекционно-педагогической помощи детям раннего возраста с проблемами индивидуального психического и физического развития, что не является исключением детей с синдромом Дауна. Организация такого исследования могла бы создать, с одной стороны, более целостное представление о потенциальных возможностях психики детей с синдромом Дауна, а с другой, сведения такого рода позволят своевременно разрабатывать комплекс коррекционных мероприятий.

В первую очередь, хотелось бы отметить, что это синдром, а не болезнь. Термин «синдром» означает устойчивую совокупность ряда признаков. Распространенность этого синдрома не зависит ни от социального положения родителей, ни от их интеллектуального развития, ни от расовой принадлежности. Лишняя хромосома воздействует и на состояние здоровья ребенка. Могут быть нарушения здоровья: врожденные пороки сердца, часто встречаются недостатки слуха, зрения, нередко возникает заболевание щитовидной железы и сухость кожи, частые простудные заболевания.

Особенности данных детей очень различны: одни из них вялы и апатичны, другие, наоборот, возбудимы и беспокойны. Большинство из них любопытны и обладают хорошей подражательной способностью, что служит привитию навыков самообслуживания и несложных трудовых процессов. Несмотря на то, что способности к познанию у таких детей значительно ниже, чем у здоровых, эмоциональная сфера остается сохраненной. Большинство детей с синдромом Дауна ласковы, добродушны, послушны. Им не чужды чувства симпатии, смущения, стыда, обиды, хотя иногда они бывают раздражительными, упрямыми.

В структуре психического недоразвития у детей с синдромом Дауна имеется определенное своеобразие. У большинства отмечаются позднее появление и резкое недоразвитие речи: (говорить они начинают значительно позже, возникают трудности с произнесением слов, потому нередко они прибегают к языку жестов) бедный запас слов, дефект звукопроизношения в виде своеобразной дизартрии или дислалии, но понимание обращенной речи развивается быстрее активной.

Интенсивная разработка фундаментальных основ современной коррекционной педагогики и результативность психолого-педагогических исследований, предпринятых в последние годы по проблеме ранней коррекции, создали научные предпосылки для более внимательного анализа состояния проблемы, касающейся детей с синдромом Дауна, которая, не смотря на глубину и своеобразие интеллектуального нарушения располагают возможностями к развитию психической деятельности.

О важности данной проблемы говорит и тот факт, что своевременное оказание комплексной психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями имеет большое значение для социальной адаптации и признания таких детей в обществе и дальнейшем успешном обучении.

Дети, воспитывающиеся в домах ребенка, в том числе и с синдромом Дауна, лишены возможности удовлетворения основных психических потребностей в течение длительного времени. Такой потребностью на 1-ом году жизни является эмоциональное теплое, радостное общение с взрослыми. Удовлетворение этой основной потребности служит залогом безопасности психического развития детей, оставшихся без попечения родителей.

Из поставленной выше цели вытекают следующие задачи:

1. Установление факторов, эффективно влияющих на психическое и речевое развитие детей раннего возраста с синдромом Дауна.

2. Исследование уровня психического и речевого развития у детей-сирот с синдромом Дауна.

3. Выбор методов работы по оказанию логопедической помощи детям с синдромом Дауна.

В результате проведенной работы мы выявили факторы, эффективно влияющие на психическое и речевое развитие детей раннего возраста с синдромом Дауна:

Ранняя диагностика отклонений в развитии.

Ранняя организация коррекционных мероприятий со стороны разных специалистов (логопеда, психолога, дефектолога, врача ЛФК, массаж, медикаментозная терапия).

Помещение ребенка в группу сверстников, психическое и физическое развитие, которых приближено к норме (или с небольшим отставанием) все это помогает предупредить и преодолеть вторичные дефекты, а дальнейшая коррекционная работа даст положительные результаты.

Прежде, чем проводить изучение психического развития ребенка, необходимо провести анализ документации, по возможности выяснить причины возникновения отклонений, особенности предшествующего развития, особенности социальной ситуации. В зависимости от полученных результатов наметить стратегию дальнейшего исследования, обращая внимание на те сферы развития ребенка, которые могли быть повреждены или задержаны в развитии вследствие вредного влияния биологических или социальных факторов.

Для наблюдения и анализа были выбраны следующие показатели, отражающие различные формы психического развития ребенка:

• *на первом году жизни:*

1. зрительное восприятие,
2. слуховое восприятие,
3. общая моторика,
4. мелкая моторика (действия с предметами),
5. предпосылки для развития понимания речи (импрессивная речь),
6. предпосылки для развития активной речи (экспрессивная речь),
7. эмоции и социальное поведение,

• *на втором и третьем году жизни:*

1. зрительное восприятие,
2. общая моторика,
3. мелкая моторика (действия с предметами),
4. понимание речи (импрессивная речь),
5. активная речь (экспрессивная речь),
6. пространственные представления,
7. мыслительные процессы,
8. эмоции и социальное поведение.

При оценке уровня сформированности каждого показателя психического развития анализируются данные наблюдения родителей, воспитателя, логопеда, психолога, а также данные ряда психологических проб, проведенных с ребенком. Полученные результаты сравниваются с показателями возрастной нормы. Таким образом, определяется психический возраст каждой сферы психического развития.

По данным результатам обследования определяется стратегия коррекционно-педагогической работы с ребенком, которая направлена на

стимуляцию основных линий развития, формирование основных базисных характеристик его личности.

Для каждого ребенка составляется индивидуальная коррекционная программа. Эта программа предполагает стимулирующее воздействие на зону ближайшего развития ребенка, на зону ближайшего развития каждой психической и психомоторной функции. В процессе реализации коррекционные программы уточняются в зависимости от достигнутых результатов. При составлении индивидуальной коррекционной программы для ребенка необходимо руководствоваться следующими принципами:

1. Все упражнения должны осуществляться в зоне ближайшего развития ребенка.

2. Программа должна обладать достаточной гибкостью – в ходе занятий может происходить некоторая перестройка структуры занятий, форм взаимодействия с ребенком в зависимости от изменившихся условий.

3. Принцип индивидуальности должен присутствовать не только при составлении программ, но и в общении с каждым ребенком.

4. Продолжительность занятий не должна быть жестко регламентирована, в виду разной работоспособности каждого ребенка в разное время

Таким образом, определение состояния и значения уровня развития психических функций позволяет организовать целенаправленную коррекционную помощь детям, что способствует их более благоприятному и быстрому развитию. Раннее коррекционное вмешательство может изменить весь ход психического развития ребенка.

Выбирая методы работы, по оказанию логопедической и психологической помощи детям с синдромом Дауна мы опирались на их сильные стороны: хорошее зрительное восприятие и способности к наглядному обучению (используя знаки, жесты, мимику), способность к подражанию, копированию и живность и сохранность эмоциональной сферы.

Есть такое понятие – поддерживающая коммуникация, которая на определенных этапах речевого развития ребенка является основной. Цель поддерживающей коммуникации заключается в том, чтобы дать ребенку язык, с помощью которого он контактирует с окружающими и понимает, что общение помогает ему добиться удовлетворения его потребностей. Невербальные (несловесные) средства коммуникации являются основой, на которой строится общение с ребенком. Мимика, жесты, телодвижения, тактильные контакты, прикосновения – все это подкрепляет и стимулирует речевую коммуникацию. Мимика – это важнейшая составляющая процесса общения с ребенком с синдромом Дауна с первых дней его рождения и на протяжении всей жизни. Нами было установлено, что мощным стимулом в общении является зрительный контакт. Используя в своей работе жестовую речь, мы выявили, что ускоряется общее речевое развитие, помогает усваивать новые понятия. Жестовая речь всегда подкрепляется словесной, так как между развитием движений и формированием речи существует связь.

Из-за сниженного мышечного тонуса они позже начинают переворачиваться, сидеть, ползать и ходить. Это ограничивает их опыт познания окружающего мира, что, в свою очередь, обуславливает задержку психического развития. При интенсивных и систематических занятиях по общей и мелкой моторике в активной речи наблюдается положительная динамика.

Нельзя сказать, что дети с синдромом Дауна просто отстают в своем общем развитии и таким образом нуждаются только в упрощенной программе. Они имеют

определенный «профиль обучаемости» с характерными сильными и слабыми сторонами.

В последнее время растет популярность *программ ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии*. Это связано с успехами ее применения в различных странах мира. Программа «Маленькие ступеньки», разработанная в австралийском Университете Маккуэри, рекомендована к широкому использованию и Министерством образования России. В ней описывается индивидуальная работа с детьми, рассказывается, как обучить малыша навыкам восприятия речи, его двигательную активность.

На основе проведенных диагностических и коррекционных мероприятий с детьми с синдромом Дауна, воспитывающихся в домах ребенка, можно констатировать следующие положения:

1. Становление и развитие речи человека происходит в раннем детстве.

2. Развитие ребенка с синдромом Дауна починено общим закономерностям развития, но значительно отличается и не совпадает по темпу, качеству и соотношению разных психических функций, в том числе и речевых, и зависят от влияния как негативных, так и эффективных факторов, как в перинатальном, так и в постнатальном периоде.

3. Одним из ведущих факторов, способствующих качественному изменению психики и речевых функций детей с синдромом Дауна, является оказание ранней, комплексной, коррекционной и психолого-педагогической поддержки.

4. На эффективную социализацию и психическое развитие ребенка с синдромом Дауна оказывает помещение его в инклюзивную образовательную среду.

**Перевозчикова Г.Г.
БУЗ УР ДГБ № 3 «Нейрон» МЗ УР**

ПРЕОДОЛЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЁНКА

Многие выдающиеся психологи и педагоги, как отечественные, так и зарубежные неоднократно указывали на актуальность работы с детьми раннего возраста (Выготский Л.С., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б.). При этом они указывали и на то, что в раннем возрасте многие психические функции находятся в сензитивном периоде, когда они наиболее чувствительны к внешним воздействиям и интенсивно развиваются под влиянием разнообразных педагогических, психологических и иных воздействий.

Говоря об основных проблемах ранней диагностики и коррекции нарушений развития, академик РАО Лубовский В.И. указывал на актуальность проблемы ранней коррекции недостатков развития в специальной педагогике в России и в мире. Он говорил об этом так: «Что касается периода от рождения до трёх лет, то он остаётся в основном в ведении медиков. А их занимает, прежде всего, здоровье детей, их физическое, соматическое благополучие, но не сенсорное, умственное и эмоциональное развитие».

Значительной проблемой, в большей мере относящейся к России, является и то, что с каждым годом не уменьшается количество детей, находящихся в учреждениях закрытого типа (детских домах, домах ребёнка, приютах).

Семья является источником передачи социального исторического опыта и прежде всего опыта эмоциональных и деловых взаимоотношений между людьми. Таким образом, среди множества проблем, стоящих перед специалистами домов ребёнка, одной из главных, пожалуй, является преодоление факторов депривации. В доме ребёнка малыш испытывает на себе самые разнообразные виды депривации: психической, физической, сенсорной, эмоциональной. То есть, маленький ребёнок в силу своих ограниченных возможностей в доме ребёнка попадает в условия искусственного ограничения в общении, в проявлении двигательной активности, в получении впечатлений об окружающем, в наиболее полном выражении и получении самых разнообразных эмоций.

Первые годы жизни ребёнка характеризуются интенсивным развитием, в том числе и эмоциональным. Дети раннего возраста способны выражать множество эмоций: радость, восторг, удивление, тревогу, доверие, страх, стыд, гнев и другие. Ни одну из этих эмоций нельзя назвать «хорошей» или «плохой», «полезной» или «вредной» так как каждая из них чему-то учит ребёнка.

Психологами установлено, что с возрастом дети начинают лучше идентифицировать эмоции, границы эмоциональных понятий становятся более чёткими. Также было зафиксировано расширение словаря эмоций у детей по мере взросления и увеличения числа параметров, по которым различаются эмоции.

Но всё богатство эмоциональных проявлений, как и сложное психическое развитие, которого достигает ребёнок к трём годам, возможно лишь при определённых условиях его жизни и воспитания.

У ребёнка существует повышенная потребность в эмоциональном признании окружающих. И здесь, пожалуй, самым важным в эмоциональном развитии можно назвать характер взаимоотношений взрослого и ребёнка. Дети раннего возраста эмоционально внушаемы, им легко передаётся настроение окружающих, необходимо использовать данную особенность с целью воспитательного воздействия на ребёнка. В обучении маленьких детей особую роль играют положительные эмоции. Дети этого возраста, часто ещё не понимая смысла обращённой к нему речи взрослого, реагируют на её интонацию, эмоциональный настрой, легко их улавливают и заражаются таким настроением. Роль взрослого, находящегося рядом с малышом в данный момент, невероятно важна, заметить, поддержать, развить появившуюся эмоциональную реакцию не менее важно, чем услышать первый звук речи или первое движение. Эмоциональные проявления - это начало общения, не получив подкрепления со стороны взрослого, эти первые попытки могут легко угаснуть надолго и потребуются много усилий, чтобы вызвать их вновь. Потребность каждого из детей в общении со взрослыми, в новых впечатлениях, в положительных эмоциях должна быть удовлетворена - это важное условие, обеспечивающее преодоление главных признаков эмоциональной депривации.

Условия жизни детей в доме ребёнка накладывают свой отпечаток на эмоциональное состояние и, так называемый «депривационный синдром», характеризующийся различными симптомами, среди прочих включает и эмоциональное расстройство в виде искажений в формировании эмоций. Это:

- обеднёность эмоционального реагирования;
- эмоциональная ригидность;
- парадоксальность и неадекватность эмоций;
- неспособность к сопереживанию;
- малая выраженность или отсутствие эмоционального контакта;
- трудность вызывания эмоциональной реакции;
- трудность заражения эмоцией взрослого.

Всё сказанное выше ставит перед специалистами домов ребёнка, детских домов множество проблем, которые требуют своего разрешения ежедневно.

Конечно, преодоление всех выше названных расстройств, задача, которая решается комплексным воздействием различных специалистов дома ребёнка. При этом немаловажную роль может сыграть и работа такого узкого специалиста как логопед или учитель-дефектолог.

Работа логопеда с детьми в доме ребёнка позволяет решать помимо основных задач по профилактике и коррекции речевых нарушений, задачи по развитию эмоционально-волевой сферы.

Занятия с логопедом - это индивидуальные занятия, которые позволяют достигнуть доверия и эмоциональной близости с ребёнком. На логопедическом занятии ребёнок вступает в эмоционально - деловой контакт с близким взрослым, так решается задача логопеда по формированию потребности в общении.

Одной из главных задач логопеда является формирование пассивно - активного словаря. В числе этих слов должны быть и слова, обозначающие чувства, эмоции других людей, персонажей сказок и свои собственные чувства. При этом, помимо решения чисто речевой задачи, логопед помогает ребёнку понять разнообразные эмоции и переживания, а иногда просто обратить внимание ребёнка на них и научить идентифицировать эмоции свои и чужие.

Невозможно научить ребёнка выполнению произвольных мимических движений только пассивным подражанием, логопед, используя эти упражнения, активизирует проявление самых разнообразных эмоций.

Точно также активизируются эмоциональные проявления у детей при обучении пассивно-активным артикуляционным движениям с использованием различных образов («весёлый язычок», «весёлые - грустные лошадки», «толстый - худенький пузырь» и др.)

В своей работе логопеды используют разнообразные упражнения, направленные на телесный контакт или релаксацию, способствуя этим лучшему осознанию малышом своего тела, получаемых им ощущений и чувств.

Таким образом, только отдельные направления в деятельности логопеда, способствующие развитию разнообразных эмоций, мы можем определить конкретные задачи по их формированию.

Задачи могут быть следующими:

Раздел 1. Работа над мимикой и развитию произвольных движений мимической мускулатуры.

- учить дифференцировать разнообразные простые эмоции взрослого при показе перед зеркалом, затем обозначая их словом;

- учить подражать простым мимическим движениям с использованием игрушек и картинок («весёлый клоун», «бабушка - веселушка», «сердитая собака», «сова - большая голова» и т.п.);

- дифференцирование простых эмоций (весёлый - сердитый, грустный - весёлый, испугался) на предметных и простых сюжетных картинках с последующим обозначением их словом;

- учить дифференцировать более сложные эмоции при специальных показах перед зеркалом (предъявление контрастное, эмоции предъявляются в парах: весёлый - грустный, улыбнулся - удивился, испугался - улыбнулся, обиделся - улыбнулся).

- учить дифференцировать знакомые эмоции при рассматривании сюжетных картинок;

- учить определять новые эмоциональные проявления по мимике персонажей (на картинках и иллюстрациях в книгах).

Раздел 2. Развитие словаря и формирование связной речи.

- учить дифференцировать знакомые эмоциональные состояния на картинке и определять их по слову взрослого, затем самостоятельно обозначать знакомую эмоцию словом (Покажи, кто на картинке грустный? Весёлый? Кто испугался? А кто удивился?);

- учить слушать и понимать короткие рассказы, сказки, отвечать на вопросы по их содержанию. Тематика и содержание рассказов направлены на понимание различных эмоций (ласковый, сердитый, добрый, злой, грустный, весёлый, смешной, обидчивый, огорчился, испугался, скучает и др.);

- вызывать у детей чувство сопереживания игрушкам, затем реальным людям - взрослым и сверстникам, в специально организованных ситуациях, инсценировках;

- стимулировать проявление сопереживания, сочувствия знакомым персонажами из сказок, диафильмов, мультфильмов (повторное, неоднократное просматривание);

- в специально организованных ситуациях способствовать проявлению сочувствия, сопереживания реальным людям - взрослым, затем своим сверстникам:

«Настя болеет - ей больно! Она грустная, плачет, погладим её, пожалеем»,

«Кирюше поставили укол - он плачет, ему больно! Пожалеем, успокоим его»,

«Вити нет, он лежит в больнице, он там один, он скучает, хочет к нам, домой»);

- стимулировать проявление эмоциональных реакций на ситуации непосредственно касающиеся ребёнка, учить обозначать словом эмоциональные проявления (потерял сандалии - огорчился, нашёл их - обрадовался, ударился, заплакал - больно, помог другому ребёнку, отдал игрушку - добрый);

- стимулировать появление у ребёнка эмоциональной оценки ситуации, непосредственно его не касающейся (Витя грустный - он сегодня заболел. Настя весёлая - у неё день рождения. Кирилл испугался кошки. Алёна сердитая - у неё забрали куклу);

- учить устанавливать причинно- следственные связи, понимать вопрос «Почему?», объяснения типа: «...потому что...» в ситуациях, касающихся проявления различных эмоций персонажами из сказок, сверстниками или окружающими взрослыми;

- учить распознавать, а затем определять словом свои собственные эмоции, учить объяснять их с помощью словесной конструкции типа: « Мне грустно, потому что...»; « Я сердитый, потому что...»; « Я обиделся, потому что...»;

- в процессе работы по словообразованию учить использовать слова с уменьшительно- ласкательными суффиксами в повседневной жизни. Придумывать ласковые имена игрушкам, детям, взрослым.

Раздел 3. Использование работы по развитию произвольных движений артикуляционного аппарата для стимулирования различных эмоциональных проявлений и их идентификации.

- «Язычок устал. Лежит, отдыхает, я его поглажу, пошлёпаю легонечко, ласково, пусть отдыхает, а я про него стишок расскажу»;

- «Язычок боится. Собачка идёт! Испугался язычок, спрятался в домик. Он боится выглядывать, в домике сидит. Испугался!»;

- «Язычок любопытный. Он хочет посмотреть, где же собачка? Язычок любопытный, он выглянул и посмотрел туда, сюда, удивился - нет собачки! Обрадовался - ура! Спрятался в домик. Очень любопытный язычок, снова

посмотрел вправо, влево, далеко - далеко. Нет собачки! Обрадовался - прилёг отдохнуть»;

- «Язычок весёлый. Он отдохнул и решил побаловаться, поболтать немного. Поболтал, поболтал - устал. Устал язычок, стал грустный, хочет снова отдохнуть - полежать. Скучно ему стало, грустный язычок, никто с ним не балуется, он спрятался в домик»;

- губы - «У-у-у - мы сердимся или обиделись»,

- «И-и-и - мы весёлые, улыбаемся»,

- «О-о-о - мы грустные, болеем»,

- «А-а-а - мы весёлые, хитренькие»,

упражнение «Пузырь». Пузырь толстый, важный, надутый, сердитый. «Ой, лопнул - стал худенький, грустный».

- учить детей различать эмоциональные состояния на простых пиктограммах с изображением эмоций, подражать им языком, губами, мимикой:

- «Весёлый - балуется вправо-влево, вверх - вниз, показывается и прячется, губы улыбаются»,

- «Сердитый - спрятал язычок, уголки губ опустились, брови приподнял, сдвинул»,

- «Обиделся - губы сжал, язык спрятал, брови нахмурил, голову опустил»,

- «Грустный - спрятал, уголки губ опустились, брови приподнял».

Раздел 4. Обогащение эмоциональной жизни и интеллектуальное развитие в специальных играх, направленных на развитие вкусовых, световых, тактильных и других видов ощущений.

- знакомить детей с овощами и фруктами и другими продуктами, учить называть их словом, а также обозначать словом свои вкусовые ощущения после их употребления;

- дифференцировать их на ощупь, на вкус, словесно обозначая при этом свои тактильные и вкусовые ощущения;

- дифференцировать и называть словом разнообразные тактильные ощущения, учить выражать своё отношение к ним с помощью мимики, интонации, эмоций:

- «Зайчик тёплый, пушистый, нежный (ласково)»,

- «Ёлочка - острая, колючая, кусается (сердито)»,

- «Вода холодная, неприятная (сердито)»,

- «Снег холодный, мокрый, больно (сердито)»,

- «Полотенце тёплое, мягкое, нежное (ласково)»;

- учить различать и обозначать словом разнообразные другие ощущения: световые, слуховые и другие, а также с помощью взрослого обозначать словом своё эмоциональное к ним отношение (темно – светло, громко - тихо и т.п.);

- учить видеть красивое в окружающем мире, выразить своё отношение к увиденному на примере взрослого, а затем самостоятельно. Поощрять попытки создания ребёнком «красоты» или проявления собственной оценки красивого в окружающей обстановке:

- «Я сегодня красивая. У меня новое, красивое платье»,

- «У нас в группе красиво. Мы нарисовали много шаров разноцветных».

Все эти упражнения и решение выше обозначенных задач помогают ребёнку постепенно адаптироваться в жизни. У ребёнка формируются самые разнообразные эмоции и чувства, а с возрастом происходит формирование чувства личной идентичности - это один из важнейших путей преодоления депривации.

РОЛЬ ПОМОГАЮЩЕГО ВЗРОСЛОГО В ОБЕСПЕЧЕНИИ БЕЗОПАСНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Дети, оставшиеся без попечения родителей, относятся к особой категории детей, так как наряду с типичными для большинства проблемами возрастного развития они решают несвойственные их возрасту задачи, обусловленные социальной ситуацией развития и проживания вне семьи.

Большинство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитываясь сначала в неблагоприятных семейных условиях, а затем в государственных учреждениях (домах ребенка, детских домах, школах-интернатах) переживают ситуацию материнской, социальной, сенсорной, эмоциональной депривации. Поэтому часто они несут в себе травматический опыт, отстают в психическом и физическом развитии, имеют эмоциональные, интеллектуальные нарушения. Это «дети-подранки», перенесшие травмы от утраты семьи. Это дети, сложные объективно, порой они неудобны для педагогов, так как ранимы, легко впадают в аффекты, неподатливы в воспитании, у них слабо формируется эмоциональная привязанность. Такими их воспринимают в детских садах и школах, где воспитываются и обучаются приемные дети, усыновленные или взятые под опеку. В воспитании таких детей взрослому нужно занять помогающую позицию и учитывать ряд объективных обстоятельств: переживание детьми многократных стрессов от потери кровной семьи и обретения приемной. Как правило, у детей, оставшихся без попечения родителей, невротический психотип ребенка, пережившего горе, слабое психическое и физическое здоровье. Поэтому профессиональным взрослым – педагогам и замещающим родителям необходимы специальные знания, умения, навыки, способности и адекватное восприятие ребенка и себя как воспитателя для того, чтобы целенаправленно добиваться оптимального результата воспитания и социализации ребенка-сироты.

Возрастают угрозы психическому развитию ребенка, оставшегося без попечения родителей, если не выстроены гуманные отношения взрослый-ребенок, нет готовности к помогающему поведению взрослого как в системе семейного воспитания, так и в образовательной системе школы, детского сада, учреждения дополнительного образования. Эти угрозы связаны с возможным отторжением ребенка-сироты коллективом сверстников, воспитывающихся в кровных семьях, с блокированием процессов самоизменения и личностного роста, адекватного ролевого развития, с формированием негативной Я-концепции у детей, оставшихся без попечения родителей и с многими другими явлениями как социального, так и психического порядка.

Отношения профессионального взрослого с детьми, лишенными родительского попечительства, безусловно, должны строиться в рамках идеологии педагогической поддержки и педагогической помощи. Основными условиями гармоничного развития детей-сирот является построение безопасного диалога, гуманизация межличностных отношений между ребенком и остальными участниками педагогического процесса: воспитателями, специалистами, приемными родителями и другими детьми. При этом взрослый создает условия для освоения конструктивных форм взаимодействия с социумом, облегчая тем самым присвоение ребенком социальных норм и правил, выводя его на новый уровень развития.

Основная задача педагога в рамках деятельности педагогической поддержки – поддержать ребенка в любом выборе и выразить свою готовность помочь в любом случае. Без своевременной поддержки взрослый порыв ребенка самостоятельно решить свою проблему может оказаться безуспешным [1, с. 93].

В условиях детского дома основное внимание должно уделяться эмоциональной поддержке ребенка. Для этого используются такие приемы, как «эмоциональное поглаживание», похвала, проявление нежности, эмоциональное заступничество, успокаивание и тому подобное. Воспитатель побуждает ребенка рассказывать о том, что его беспокоит, объясняет ему, где и как можно просить помощи. Одним из эффективных приемов является организация вечерних бесед под названием «Дневник событий дня», где воспитатель и ребенок обсуждают, что хорошее происходило в течение дня, что плохое и как это можно исправить. Подчеркивая самые незначительные достижения и успехи ребенка в деятельности, воспитатель формирует позитивное самоотношение и, в какой-то мере, восстанавливает его доверие к окружающему миру, умение увидеть и подчеркнуть сильные стороны ребенка, предоставить ему возможность быть самим собой, позволяет обеспечить принятие ребенком сложившейся ситуации разлуки и актуализацию ресурсного состояния при переживании стресса.

В качестве возможных субъектов осуществления профессиональной педагогической помощи в образовательных учреждениях чаще всего называют учителей предметников, классных руководителей, социальных педагогов, психологов, тьюторов. Деятельность этих взрослых нередко носит характер вмешательства, что исключает активное участие самих детей в решении своих проблем и становятся непродуктивной.

Ролевые позиции педагога в образовательном учреждении (особенно классного руководителя) могут быть обозначены следующим образом:

1) Индивидуальный педагог-консультант, который облегчает процесс преодоления препятствий, трудностей и проблем, мешающих жизненной успешности ребенка-сироты. Педагог-консультант не решает проблему за ребенка, а лишь помогает ему анализировать и искать адекватный выбор в преодолении затруднения;

2) Педагог-фасилитатор, который сочувствует, сопереживает, поддерживает, всегда готов вдохновить, позитивизировать Я-концепцию ребенка.

Помощь взрослого, в первую очередь профессионального взрослого (педагога, воспитателя, руководителя кружка, секции), который общается с ребенком из приемной, патронатной семьи, опекаемым или усыновленным ребенком, может осуществляться в нескольких направлениях.

1) Аксиологическое направление предполагает помощь в формировании у детей-сирот умения принять самого себя и других людей, адекватно осознавая свои и чужие достоинства и недостатки.

2) Потребностно-мотивационное направление – это помощь в формировании умения находить в трудных ситуациях силы внутри самого себя, принимать ответственность за собственную жизнь, умения делать выбор, развивая потребность в самоизменении у детей, оставшихся без попечения родителей.

3) Инструментальное направление предусматривает формирование способности осознавать причины своего поведения и последствия поступков, строить жизненные планы, т.е. развитие личностной рефлексии.

4) Развивающее направление заключается в оказании помощи адекватному ролевому развитию ребенка-сироты, произвольной регуляции его поведения [2, с. 9].

В пространстве образовательного учреждения могут быть реализованы все основные виды педагогической помощи и поддержки:

- психологическая: психогигиена общения ребенка, предотвращение межличностных конфликтов, помощь в самоизучении и самореализации, составление программ по саморазвитию и самовоспитанию;

- педагогическая: выявление педагогических проблем ребенка, с которыми он не может справиться самостоятельно, привлечение к решению проблемы преподавателей и других специалистов, консультирование педагогов и других лиц, взаимодействующих с ребенком;

- социально-педагогическая: защита от насилия со стороны взрослых и других детей, изучение особенностей социальной адаптации, предупреждение конфликтов с законом.

Основные акценты помогающего поведения профессиональных взрослых должны быть сделаны на охране и защите, предупреждении и заботе. Все виды помощи призваны решать проблемы социального и личностного характера у детей, оставшихся без попечения родителей. Важно укрепить у ребенка уверенность в том, что взрослый всегда рядом и готов помочь ему в любую минуту, создать условия для возникновения чувства безопасности и самооценности.

Список литературы

1. Кайшева Р.П. Учебная книга нового типа как средство деятельной педагогической поддержки школьника в образовании. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012.

2. Микляева Н.К., Микляева Ю.В. Социализация детей-сирот в условиях семьи и детского сада. – М.:МГПИ, 2008.

3. Петрановская Л.К. К вам в класс пришел приемный ребенок. Книга для учителя. – БО «Адреса милосердия», 2009.

Савельева М.Г., Иванова А.Г.

Удмуртский государственный университет

ПОДРОСТКОВОЕ БРОДЯЖНИЧЕСТВО КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В России, переживающей в настоящее время глубокие трансформационные процессы и последствия осуществления рыночных реформ, растут масштабы социального сиротства несовершеннолетних, жестокого обращения с ними. Массовый характер приобретают попрошайничество, нищенство, безнадзорность детей - социальные факторы, игнорировать которые чрезвычайно опасно. Беспризорные дети и подростки бродяжничают, занимаются мелким воровством, попрошайничеством, приобщаются к употреблению спиртных напитков, наркотических и токсических веществ, проституции, совершают противоправные действия.

Отсутствие должного ухода, содержания, пренебрежение интересами и потребностями развивающейся личности в достаточно большом количестве семей не только создает реальную угрозу психическому, физическому, нравственному развитию ребенка, но и обуславливает рост числа детей и подростков, покинувших родительский дом и оказавшихся в неблагонадежных компаниях.

Безнадзорность детей и подростков является первым шагом к беспризорности, социальной дезадаптации, нарушению нормального процесса

социализации ребенка. В современных условиях ситуация с детской безнадзорностью стала одной из главных проблем детства.

Проблемой бродяжничества занимались А.М. Нечаева – выделила проблемы бродяжничества, Г.И. Климантова, и Т.А. Федотовская – выделили проблемы роста бродяжничества и беспризорности, Э.Б. Мельникова называет причины детской беспризорности и безнадзорности.

Бродяжничество – социальное явление, характеризующееся скитанием (бесцельным перемещением) лиц, не имеющих определенного места жительства, в течение длительного времени по территории страны либо в пределах одного населенного пункта. (Словарь-справочник по социальной геронтологии/ под ред. Б.Тукумцева, Самара, 2003г.)

Дромомания – это периодически возникающее непреодолимое стремление к побегам из дома, к перемене мест, поездкам, бродяжничеству. При появлении этого импульсивного влечения, не раздумывая о последствиях, больной бросает семью, учебное заведение, работу, в этом состоянии оказывается на вокзале, на пристани и едет куда попало. При ложной дромомании побег из дома возникают, как правило, у детей в условиях конфликтной ситуации и являются проявлением реакции оппозиции или протеста. Такая форма реагирования на трудную ситуацию становится первичным стереотипом и перерастет в синдром так называемых непреодолимых влечений. Чаще наблюдается у детей с патологически измененным темпераментом и элементарной аффективностью. (Клиническая психология: Учеб. – метод., комплекс для преподавателей и студентов факультетов психологии/ В.Н.Косырев; 2003г.)

По данной проблематике мало исследован вопрос профилактики бродяжничества. Мы предположили, что проблема бродяжничества касается не только детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, что и у подростков, воспитывающихся в семьях, наблюдается склонность к бродяжничеству.

Нами был рассмотрен исторический аспект профилактики бродяжничества и вопрос о причинах бродяжничества подростков. Среди основных причин выделяются: социально-экономические, социально-психологические и медико-психологические (Е.Г. Слуцкий).

К *социально-экономическим* относят факторы, длительно нарушающие трудовой уклад жизни и деформирующие быт людей. Это экономический кризис, безработица, голод, эпидемии, интенсивные миграционные процессы в связи с военными конфликтами или природными катаклизмами.

Социально-психологические причины связаны с кризисом семьи, увеличением разводов, с утерей одного из родителей, опекуном, ухудшением климата в семье, грубым обращением с детьми, физическими наказаниями, а порой и сексуальными домогательствами со стороны взрослых.

Медико-психологические причины (т.е. наличие генетической предрасположенности). (3-5%).

Нами было проведено исследование. Цель - исследование склонности к бродяжничеству у подростков, воспитывающихся в семье.

В исследовании использовалась анкета, состоящая из 11 вопросов. В исследовании приняли участие 22 школьника – учащиеся 7-9 классов (14-16 лет). Из них 11 мальчиков и 11 девочек.

База исследования: Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 58» города Ижевска.

По проведенному исследованию можно сделать следующие выводы:

1) Среди подростков распространены прогулки по улице с друзьями (72,7%), но также следует отметить, что они занимаются самообразованием и спортом (36,4%).

2) 3 из 22 респондентов (13.6 %) пропускают занятия в школе. Основной причиной пропусков занятий в школе называют – попустительское отношение родителей, которые не следят за своими детьми.

3) В школу подростки ходят, в первую очередь, ради общения со сверстниками, а уже потом – учиться и получать навыки.

4) Среди опрашиваемых есть дети, у которых был опыт ухода из дома (18.2 %).

5) Большинство опрошенных подростков считают, что дети уходят из дома из-за постоянных конфликтов и недопонимания родственников., на что также следует обратить внимание.

6) Что касается области соблюдения прав ребенка, здесь подростки отмечают, что их права в большей степени нарушаются учителями.

7) Разрешением конфликтов в школе, считают подростки, эффективнее занимается школьный психолог или социальный педагог. Но и говорят о том, что подросток самостоятельно разберется со своими проблемами.

Из полученных результатов можно сделать вывод, что основное внимание должно быть направлено на тех подростков, кто на данный момент уже имеет опыт ухода из дома (18.2 % опрошенных), и тех, кто регулярно пропускает занятия в школе без уважительных причин (13.6 % опрошенных подростков). Именно эти подростки могут быть отнесены к группе риска, и можно говорить о том, что у них возможно проявление склонности к бродяжничеству.

Таким образом, гипотеза о том, что проблема бродяжничества касается не только детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, но и у подростков, воспитывающихся в семьях, наблюдается склонность к бродяжничеству, подтвердилась.

Из практической части исследования выясняется, что у многих подростков (14-16 лет) наблюдается склонность к бродяжничеству. И одна из главных причин этого – попустительское отношение взрослых к детям. Из исследования следует, что подростки открыты и готовы к диалогу со взрослым. Но они говорят, что общение это должно быть на одном уровне, на равных и на понятном и доступном языке для подростка.

Необходимы и новые методы работы в данном направлении с подростками, которые должны быть направлены в большей части на профилактику асоциального поведения.

Студитских В.В.
Удмуртский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

Эмоции рассматриваются как психический процесс, активно включающийся в модуляцию функционального состояния мозга и организацию поведения, направленного на удовлетворение актуальных потребностей. Эмоции, включающиеся в структуру поведения, выполняют связующую роль между актуализированной потребностью и поведением – побуждают к определенной деятельности и модулируют этапы ее протекания, определяя стратегию и тактику достижения цели и оценивая результат. При этом эмоции отражают субъективное

отношение к внешнему миру, окружающим людям, самому себе, собственной деятельности и ее результату. Эмоции, возникшие в общении с другими могут быть источником как радости, так и неприятностей. Через другого человека человека удовлетворяется большая часть потребностей, от другого человека эмпатически заражаемся радостью или страхом, другой человек обеспечивает безопасность или наоборот, ее уменьшает. Человек всегда находится в каком-либо эмоциональном состоянии: жизнерадостном, оптимистичном, грустном, печальном, подавленном, мрачном и пр. Восприятие его мира в целом зависит от того, в каком эмоционально-чувственном климате воспитывается человек.

Воспитание эмоций – трудное и деликатное дело, оно требует корректного подхода к детям, такта и знания того, как эмоции проявляются и формируются. Приоритет в воспитании своих детей отдан семье: родители и близкие родственники, их образ жизни, содержание общения и стиль взаимоотношений способствует формированию у детей определенных образцов, эталонов мужественности и женственности.

Первые эмоции ребенок испытывает сразу после рождения, это отрицательные эмоции, выраженные в крике, плаче выполняют защитную функцию, сигнализируя о каком-то неблагополучии малыша: голоден. болен, мокрые пеленки, хочет спать и т.д. Удовлетворение органических потребностей создает предпосылки для зарождения чувств радости. Положительные эмоции развиваются только при взаимодействии со взрослым, который наполняет жизнь малыша разнообразными впечатлениями и проявляет к нему любовь и заботу. В раннем возрасте эмоциональные переживания кратковременны, неустойчивы и выражаются бурно. В дошкольном возрасте происходит дальнейшая социализация эмоций, поскольку переживания связаны с результатами человеческой деятельности и ребенок осваивает способы их выражения. Ребенок способен объяснить и дать оценку различным явлениям и событиям, он кому-то сочувствует, помогает, с кем-то сопереживает. У него интенсивно развиваются социальные эмоции и нравственные чувства. Если у ребенка развиты чувства стыда, совести, то они превращаются в тормоз, удерживающий от поступков, противоречащих требованиям морали. Симпатия, жалость удержат от причинения страданий людям и животным. Глубина этих переживаний, осознанность и сила проявления зависят от возраста ребенка и приобретенного им опыта.

Наиболее сильный и важный источник переживаний ребенка – это его взаимоотношения с другими людьми. Когда окружающие ласково относятся к ребенку, признают его права, проявляют к нему внимание, он испытывает эмоциональное благополучие – чувство уверенности, защищенности. Обычно в этих условиях у ребенка преобладает бодрое, жизнерадостное настроение и этот факт способствует нормальному развитию личности ребенка.

Важнейшим фактором развития эмоциональной сферы ребенка является семья. В семье дети просто и естественно приобщаются к жизни так как каждый день с утра до вечера, а иногда и до поздней ночи семья в лице родителей, старших братьев и сестер, бабушки и дедушки развертывают перед ребенком образцы самых разнообразных форм поведения, своего рода «ассортимент» образцов, слов, жестов, манер, отношений к труду и людям.

Э.Эриксон [5] и другие исследователи выделяют потребность в защищенности как важную для развития психики ребенка и его социализации. Согласно его мнению на основе удовлетворения этой важнейшей потребности формируется базовое чувство «доверия к миру» как стержневая основа будущей личности против базисного «недоверия к миру». Доверие к миру проявляется в том, что ребенок воспринимает окружающий мир, в котором он живет, как безопасное место, а окружающих людей – как добрых и заботливых. Он доверяет

им, уверен в том, что родные и близкие люди заметят его достижения, отметят его дела и помогут в трудных ситуациях. Доверие проявляется в том, что, ребенок спокоен в поведении, у него преобладают положительные эмоциональные переживания и он открыт для общения с людьми и познания мира. Для ребенка с недоверием к миру характерны установки страха, подозрительности, и опасения за свое благополучие. Данная установка направлена как на мир в целом, так и на отдельных людей и будет проявляться на более поздних стадиях развития личности. Дилемма доверие – недоверие будет проявляться на каждой стадии развития, хотя она является центральной в раннем детстве.

При недостаточном удовлетворении потребности в доброжелательном внимании взрослого и потребности в защищенности происходит их депривация, которая приводит к отставанию в общем психическом развитии малыша, а также, к нарушениям в развитии: чрезвычайно высокой тревожности, к страхам, снижению потребности в общении (детский аутизм) и закрытости в познании мира.

В психологии известно и описано явление «госпитализма», т.е. отставание в общем психическом развитии детей из-за недостаточного общения со взрослыми людьми в раннем детстве и на протяжении всего детского возраста [2, 3, 4]. Впервые это явление было выявлено при исследовании детей, воспитывающихся в детских домах, в которых были созданы все необходимые условия: материальные, гигиенические, образовательные. Но, отсутствие у ребенка необходимого эмоционального общения со взрослым, который постоянно заботится о нем, проявляет интерес к его переживаниям, сочувствует, помогает, приводит к развитию высокой тревожности и к агрессивности в будущем. У воспитанников детского дома вследствие дефицита доброжелательного внимания к ним и отсутствия привязанностей не формируется устойчивое положительное самоощущение и активная жизненная позиция в отношении к окружающему миру [3, 5]. По причине недостатка любви со стороны взрослых, у них не формируется самоуважение и чувство гордости за себя. Низкая самооценка обуславливает развитие недоверия людям, озлобленность.

В исследованиях Л.Н. Галигузовой, С.Ю.Мещеряковой, Л.М.Царегородцевой [1] выявлены задержки в психическом развитии детей, воспитывающихся в детском доме, уже с первых месяцев жизни. Авторы отмечают, что у младенцев тормозится развитие потребности в общении: они не умеют сосредоточивать взгляд на лице взрослого, прислушиваться к его голосу, улыбаться в ответ на обращение. Поэтому и в последующие месяцы младенцы в домах ребенка отличаются от детей из семей отставанием в развитии эмоционального общения и установления привязанностей, являющихся фундаментом личностного развития ребенка. Вследствие дефицита общения и отсутствия привязанностей не формируется устойчивое положительное самоощущение и активная жизненная позиция в отношении к окружающему миру: у воспитанников детского дома можно наблюдать апатичность, безынициативность, эмоциональная невыразительность, эмоциональную неотзывчивость, выражающуюся в нечувствительности ребенка к различиям в отношении взрослого.

Эмоциональное развитие ребенка связано с характером межличностных отношений со взрослыми - с родителями, воспитателями, учителем - именно этот аспект в развитии ребенка, воспитывающегося в детском доме имеет искажения и как следствие неразвитость эмоциональной сферы ребенка. Исследователями отмечается неумение понимать эмоциональное состояние собеседника и строить свое общение исходя из этого, неумение осознавать и выражать собственное эмоциональное состояние через мимику и жесты, интонацию и это приводит к

тому, что у ребенка неправильно формируется опыт общения и он, заранее, занимает по отношению к другим негативную позицию. У этих детей не возникают аффективно-личностные связи со взрослыми: они не стремятся разделить с ним свои эмоции, не ищут у него сопереживания в новой или запутанной ситуации и т.д. С одной стороны, у детей обострена потребность во внимании и доброжелательности взрослого, в человеческом тепле, ласке и положительном эмоциональном контакте. А с другой - неудовлетворенность этой потребности: малое количество обращений взрослых к детям, сниженность в этих контактах личностных, интимных обращений, их эмоциональная бедность и однообразие, частая сменяемость взрослых, взаимодействующих с детьми, перевод из одного детского дома в другой. В результате, у детей, воспитывающихся в детском доме, неудовлетворенная потребность в доброжелательном внимании остается актуальной и доминирующей до конца детства.

Мы провели исследование эмоциональной сферы 20 детей 6-7 лет, воспитывающихся в Удмуртском республиканском детском доме №2 и контрольная группа - в детском саду №235 г. Ижевска совместно с Бердышевой Ю.Л. Были использованы методика Репиной Т.А. для исследования уровня развития социальных эмоций и методики Якобсон С.Г. для изучения понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинках и эмоциональных реакций у детей на смешные изображения.

Результаты исследования показали следующие особенности эмоциональной сферы детей из детского дома.

1. У детей из детского дома на более низком уровне развита способность понимать эмоциональное состояние людей. В обеих группах дети легче определяли полярные переживания - "хорошо себя чувствует..." и "плохо себя чувствует". Дети, воспитывающиеся в детском доме легче определяли эмоцию радости, удивления, злость, грусть, боль, дружелюбие. В отличие детей из семьи, только единицы называли эмоцию жалости и нежность и отсутствовали такие эмоции героев как любовь и усталость.

2. Дети, воспитывающиеся в детском доме более сдержанны с проявлении эмоциональных состояний при показе смешных картинок, чем дети из детского сада. Дети из семьи при показе картин смеялись, ярче выражали удивление и другие эмоции.

3. Уровень развития социальных эмоций у детей, воспитывающихся в детском доме несколько ниже, чем у детей из детского сада. У них ниже показатели уровня развития чувства долга; ответственности за себя и за сверстников; слабее выражена эмпатия к сверстнику; ниже показатели уровня развития чувства взаимопомощи.

Список литературы

1. Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю., Царегородцева Л.М.. Психологические аспекты воспитания детей в домах ребенка и детских домах // Вопросы психологии. - 1990. - №6. - Стр. 17-25.

2. Лисина М.И. Общение, личность и психическое развитие. /Под ред. А.Г.Рузской. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. - 384 с.

3. Пашина А.К., Рязанова Е.П. Особенности эмоциональной сферы воспитанников и сотрудников детского дома //Психологический журнал.-1993.- №1. - С.44-52.

4. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи: детский дом - заботы и тревоги общества. - М.: Педагогика, 1990. - 160 стр.

5. Эриксон Э. Детство и общество. /Пер. с англ. - СПб.: ООО «Речь», 2000. - 416 с.

ПРОФИЛАКТИКА СЕНСОРНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ

В последние годы наблюдается выраженная тенденция к увеличению числа детей с грубой патологией зрения и слуха. Наиболее острой проблемой является медико-психолого-педагогическая коррекция нарушения зрения и слуха у детей. Повышению её эффективности способствует ранняя диагностика заболеваний органов слуха и зрения. Необходимость ранней диагностики нарушений зрения и слуха обусловлена тем, что сензитивный период развития зрительной и слуховой систем человека непродолжителен и ограничивается первым полугодием жизни ребенка, сенсорная депривация зрительной и слуховой систем в этот период может иметь тяжелые последствия и определить дальнейшее психическое и двигательное развитие ребенка.

За последние десятилетия ухудшается качество здоровья детей. Причины носят социально-экономический и медицинский характер. Во-первых за чертой бедности на 12 июля 2012 года по данным ВВС «Русская служба» проживает 18 миллионов человек. Во-вторых, увеличивается рост новорожденных с отклонениями в состоянии здоровья, связанного с новыми техниками выхаживания врачей-неонатологов. Выхаживаются дети, которые ранее считались нежизнеспособными. В третьих, во все периоды развития ребенка пренатальный, натальный и постанатальный сенсорные системы ребенка считаются наиболее уязвимыми. Среди тератогенных факторов в пренатальный период здесь будут иметь место такие внешние факторы как наркотики, алкоголь, лекарственные препараты, курение, химические вещества, вирусы и внутренние – резус-конфликт матери и плода, хронические соматические заболевания матери, ее возраст, питание, физическое и психическое состояние беременной женщины, стрессы, радиация, загрязненная атмосфера, асфиксия и анемия плода, недоношенность, особенно глубокая (с 22 недель считается плод) и переношенность плода. В натальный период к неблагоприятным факторам относятся асфиксия во время родов, внутричерепная травма плода при родовспоможении. В постанатальный период развития отрицательными факторами являются травмы (открытые и закрытые ЧМТ), ослабленная соматика ребенка, некоторые токсичные лекарственные препараты и химические вещества, а так же социально-психологическая среда обитания ребенка.

Все выше перечисленные неблагоприятные факторы в той или иной степени оказывают влияние на полноценное развитие сенсорных систем у детей, что в дальнейшем ведет к их слабой социальной адаптации. Кроме этого есть категория детей, которые воспитываются в учреждениях закрытого типа. Это дети, воспитывающиеся в Домах ребенка. Они находятся в особых специфических условиях, таких как дефицит общения с окружающим миром, что еще более негативно влияет на формирование личности ребенка. Таким образом, дети, имеющие сенсорные нарушения, относятся к группе риска.

В группу риска входят категории детей с сенсорными нарушениями, имеющими разную степень сложности дефекта.

Нарушения по зрению: слепые дети, слабовидящие, дети с косоглазием и амблиопией. Среди воспитанников Дома ребенка чаще всего встречаются дети с такими формами зрительной недостаточности, как атрофия зрительного нерва, амблиопия и косоглазие, близорукость (миопия), дальнозоркость (гиперметропия),

близорукий и дальнозоркий астигматизм, нистагм. У большинства детей эти нарушения – врожденные.

По слуху встречаются дети с кондуктивной, сенсоневральной и смешанной потерей слуха. По степени снижения слуха эти дети делятся на две группы: слабослышащие (тугоухость) и глухие. По времени поражения слуха ранооглохшие и позднооглохшие.

Патология зрительного и слухового анализаторов отрицательно сказывается на развитии ребенка. Так у детей с патологией зрения нарушение развития наблюдается по всем психическим функциям. Страдает пространственная локализация объекта, восприятие формы и размера стимула. Ограничение двигательной активности сказывается на их психомоторном развитии. У них наблюдается слабость акта хватания, кроме этого траекторию движения руки дети выполняют через акустическую локализацию предмета. Но с помощью звука они не могут контролировать траекторию движения руки по направлению к цели. Поэтому у некоторых из них наблюдаются движения, ищущие в пространстве, а у других – ждущие, с вытянутой рукой и раскрытой ладонью. Получив предмет в руки, они долго обследуют его пальцами. Кроме этого, идет запаздывание дифференциации движений, затруднение в овладении вертикальным положением тела. Дети отстают в развитии таких навыков, как повороты со спины на живот и обратно, перемещение из положения лежа в положение сидя, подтягивание за барьер, ползание, ходьба. Дети напряженно ведут себя в пространстве, пугаются в принятии новых предметов, идет замедление темпа развития мышления, что отрицательно сказывается на эмоциональном развитии ребенка, могут появиться черты аутизма.

Что касается речи, то на активную речь детей до года нарушение зрительного восприятия большой отрицательной роли пока не оказывает.

Они хорошо гуляют, лепечут. Но постепенно у таких детей начинает страдать функция звукоподражания, так как ребенок не видит артикуляцию на лице взрослого. Их лепетный запас состоит из спонтанно появившихся в речи лепетных звукокомплексов. Экспрессивная речь крайне ограничена, имеются значительные нарушения в соотносении слова-образа и предмета, обобщающих понятий. Встречаются эхоталии. В дальнейшем их экспрессивная речь будет крайне ограничена, появятся значительные нарушения в соотносении слова-образа и предмета, обобщающих понятий. Связная речь будет состоять из отдельных слов и эхоталий. Начнет страдать слуховая дифференциация звуков, фонематический анализ и синтез, отсюда начнет проявлять себя системное нарушение речи.

У детей с нарушенным слухом, с рождения воспитывающихся в доме ребенка, гуление появляется позднее, чем у слышащих и не переходит в стадию ответного лепета. С возрастом количество их голосовых реакций сокращается, становится однообразным или совсем исчезает, дети реагируют преимущественно только на очень громкие звуки. Наблюдается задержка развития предметного действия и предметного восприятия. нарушено восприятие пространства и пространственных свойств видимых объектов. Наблюдается отсутствие четкой дифференциации форм и величин. Дети подражают только некоторым действиям, чаще всего с хорошо знакомыми предметами. Хуже обстоит дело с выбором по образцу. Отмечается нарушение в установлении эмоционального контакта, наблюдается «полевое поведение». Идет отставание в развитии мелкой моторики, артикуляционного аппарата. Что касается слабослышащих, то был выявлен факт, что слабослышащие дети, имея существенные остатки слуха, долгое время не умеют им пользоваться. Они не реагируют на обращенную речь, не понимают ее и потому часто производят

впечатление глухих. У них наблюдается задержка развития локомоторных навыков, задержка в развитии хватания и предметных действий. В дальнейшем у них будет наблюдаться неправильная речь с фонетическими и грамматическими искажениями. В итоге эти дети начинают оглушать согласные, неправильно произносят окончания слов, речь их отличается монотонностью. Понимание речи у данной группы детей происходит в пределах ситуации, в которой они находятся.

Главными задачами в преодолении сенсорной и социальной депривации являются и своевременное выявление в раннем возрасте сенсорных нарушений и оказание коррекционной помощи детям данной категории. Кроме этого важное значение имеет совместная работа разных специалистов (врачей, психолога, логопеда и воспитателя)

Однако у ребенка до года установить дефект слуха и зрения довольно тяжело. Часто в Дом ребенка попадают дети, необследованные на наличие дефекта зрения и слуха. В своей практике наряду с медицинским обследованием мы используем диагностики, разработанные НИИ коррекционной педагогики РАО (Москва) и СПб Институтом раннего вмешательства. Состояние слуха детей первого года жизни мы исследуем по «Методике звучащих игрушек», разработанной Т.В.Пелымской и Н.Д.Шматко. Кроме этого нами используются «Гороховый метод» или методика «Трех баночек», предложенный И.В.Калмыковой и И.В.Королевой. Только на втором и третьем годах жизни мы исследуем слух ребенка речью (голосом разговорной громкости и шепотом) с помощью детских таблиц слов Л.В.Неймана и А.М.Ошеровича. Для обследования зрения в раннем возрасте мы используем методику, предложенную сотрудниками СПб Института раннего вмешательства Л.И.Мнушиной, А.А.Невской и Т.П.Васильевой, которая включает в себя проверку бинокулярной фиксации, прослеживающих движений глаз, остроту зрения, «Кавер тест». Для обследования языковой системы детей с сенсорными нарушениями в раннем возрасте мы используем методики Ю.А.Разенковой, О.Е.Громовой, Е.А.Стребелевой. В основе нашего исследования нами используется психолого-педагогическая диагностика, которая разработана сотрудниками нашего Дома ребенка. В нее вошли методики исследования речевого развития детей раннего возраста по Г.В.Пантюхиной, К.Л.Печоры и Э.Л.Фрухт, а так же «Денверская шкала развития речевой функции ребенка».

После обследования ребенка нами составляется индивидуальная коррекционная программа развития на ребенка, главными задачами которой являются задачи компенсации слепоты и глухоты, а так же развитие коммуникативной функции речи. Для детей с патологией слуха подбираются слуховые аппараты.

Одной из главных задач, на основе которой строиться наша коррекционная работы с детьми с нарушением зрения, является задача компенсации слепоты у данной категории детей, развитие остаточного зрения и речи.

Для построения коррекционной работы по компенсации слепоты, мы опираемся на первые две из трех стадий компенсации слепоты, предложенные Л.Н.Солнцевой. На первой стадии идет работа по общению ребенка со взрослыми «на основе активного возбуждения и раздражения всех сохранных анализаторов», для развития реакций ребенка на комплексные стимулы (развитие полисенсорного восприятия). Во второй стадии при самостоятельном передвижении ребенка мы формируем способность выделять в предметах отдельные признаки и качества, связывать слово с предметом и действием. Развиваем осязательную функцию руки и слух, так как развитие тактильных ощущений и дифференциаций слуховых сигналов (формирование слухового

восприятия) обеспечивает активность речевой деятельности ребенка, которая в дальнейшем становится важнейшим каналом компенсации слепоты.

Для детей с нарушением слуха первым принципом коррекционной работы является обеспечение эмоционального общения с малышом через ситуативно-личностное общение, развитие тактильно-кинестетических ощущений через тело и руки взрослого. Во втором полугодии жизни появляется ситуативно-деловое общение и активные предметные манипуляции, здесь мы, опираясь на ведущий деловой мотив общения, побуждаем ребенка к сотрудничеству, учим его первым манипуляциям, мимике (лица), развиваем выразительные жесты, так как на базе этого развиваются довербальные (доречевые) реакции и появляется речь. Общаемся с ребенком в некоторых случаях простым приближением говорящего к уху малыша или слухопротезированием. Вторым принципом коррекционной работы является обеспечение возможности полноценного физического и психического развития, что расширяет "зону восприятия".

Таким образом, возраст с рождения до года является наиболее ответственным периодом жизни ребенка с сенсорными нарушениями. Так как в этот период формируются моторные навыки, закладываются основы познавательных способностей и процессы восприятия. Тем более пластичность мозга ребенка раннего возраста, сензитивные периоды формирования многих функций на этом возрастном этапе определяют большие потенциальные возможности для малышей с нарушениями слуха и зрения.

**Тетерин С.Б., Князева О.А., Кильдиярова Р.Р.
БУЗ ДГБ №3 «Нейрон», отделение хоспис, ГБОУ ВПО ИГМА**

ОПЫТ РАБОТЫ ОТДЕЛЕНИЯ ДЕТСКИЙ ХОСПИС БУЗ ДГБ №3 "НЕЙРОН" Г. ИЖЕВСКА

Необходимость создания паллиативной помощи детям Удмуртской Республики существовала давно и Постановлением Правительства УР от 11 декабря 1997 г. N 1094 «Об утверждении Временного типового положения о доме (отделении) сестринского ухода и Временного типового положения о хосписе» в январе 1997 года на базе детской городской клинической больницы №5 приказом УЗ г. Ижевска №4 от 08.01.1997 г. было открыто первое в России отделение – детский хоспис стационарного типа на 6 коек.

С 2008 года отделение на 10 коек функционирует на базе БУЗ УР «ДГБ№3 "Нейрон" МЗ УР». В детском хосписе получают лечение пациенты со всей Удмуртии от рождения до 18 лет.

Целью создания хосписа является:

1. Создание и совершенствование новой формы медицинского и социального обслуживания детей с некурабельными (неизлечимыми) заболеваниями - благотворительной медицины.
2. Реализация прав некурабельных пациентов на получение гарантированного объема медико-социальной помощи и улучшение качества их жизни.

На сегодняшний день отделение представлено стационарной помощью.

Первоначально в отделении осуществлялась выездная работа для оказания медицинской помощи и динамического наблюдения за пациентами в домашних условиях при стабилизации состояния, что позволяло максимально улучшить качество жизни ребенка и помочь родственникам овладеть навыками

ухода за ним. В настоящее время, в связи с недостаточной материально-технической базой, выездной вид помощи отделением не оказывается.

Основным компонентом паллиативной помощи является качественный уход за тяжелобольным ребенком, он сводит до минимума физические страдания и снижает риск развития осложнений. В отделении осуществляется принцип индивидуального подхода к больному ребенку и его семье с учетом духовных, религиозных и социальных нужд.

Помимо медицинской помощи, занимающейся, в широком смысле слова, обезболиванием, уходом за больными и контролем над симптоматикой, т.е. всем, что входит в понятие паллиативной медицины, - здесь оказывается психологическая поддержка, как пациентам, так и их родственникам.

Последнее, вызвано впечатляющей статистикой: после смерти больного резко возрастает заболеваемость и смертность среди его близких (от 40% и выше). В связи с этим психологическая работа с родственниками пациентов имеет немаловажное значение.

Питание пациентов отделения организуется согласно их возрастным особенностям, возможностям приема пищи (консистенция, зондовое кормление), по возможности их вкусовым пристрастиям.

Госпитализация в отделение Детский хоспис осуществляется в плановом порядке.

Не секрет, что многие люди, включая медработников, плохо представляют себе, что такое паллиативная помощь, чем занимается детский хоспис. В связи с этим, все пациенты, впервые попавшие в хоспис, госпитализируются в отделение после предварительной беседы заведующего хосписом с родителями. В ходе этой беседы, родственникам пациента, разъясняются условия приема и нахождения пациентов в отделении, объем оказываемой отделением медицинской помощи.

При поступлении пациент должен иметь при себе: направление на госпитализацию, заключение о некурабельности (за подписью главного врача или заместителя главного врача по медицинской части, заведующего отделением, лечащего врача того ЛПУ, где находился ребенок), медицинской карты или подробной выписки из ЛПУ, где наблюдался ребенок, справки об отсутствии контактов с инфекционными больными и лабораторных анализов (обследование на ВИЧ, гепатит, анализы кала на энтеробиоз, яйца глист).

Повторно пациенты госпитализируются при наличии направления от участкового врача и справки об отсутствии контактов с инфекционными больными.

Противопоказаниями для госпитализации в отделение являются острые инфекционные заболевания, активные формы туберкулеза, венерические заболевания, психические заболевания.

Посещения пациентов хосписа родственниками свободное. По желанию родители могут постоянно находиться вместе с ребенком. Для них в палатах предусмотрены отдельные кровати, трехразовое питание. Если родители работают, они могут уходить на работу утром и возвращаться в отделение вечером, оставаясь с ребенком на ночь и выходные дни. Тем самым создаются наиболее благоприятные условия для всех членов семьи.

Пациенты могут находиться в хосписе до 70 дней. Дальнейшее пребывание ребенка в хосписе определяется индивидуально, в зависимости от его состояния и необходимости круглосуточного медицинского наблюдения.

Если рассматривать три последних года, средняя длительность лечения в отделении составила 60,8 дней.

За годы работы детского хосписа (1997г.-2012г.) было пролечено 774 ребенка. Умерло в стенах отделения 137 детей. Благодаря нахождению в хосписе

пациенту в последние минуты жизни оказывается квалифицированная медицинская помощь, сглаживаются психологические страдания родственников.

Среди детей, пролеченных в хосписе, преобладающую долю составляют дети в возрасте от одного года до трех лет (38 % за период 2009-2011 г.г). В структуре умерших, доля детей до года составляет более 60 %.

В структуре заболеваемости госпитализированных пациентов преобладают врожденные аномалии развития, в первую очередь врожденные пороки нервной системы, которые в среднем, за последние три года, составляют 68.6 % (табл. 1). Этот показатель из года в год занимает лидирующие позиции, но имеется тенденция к снижению, что, возможно, связано с улучшением качества диагностики и наблюдения беременных в женских консультациях Удмуртской Республики.

Таблица 1. Структура пролеченных пациентов по нозологическим формам

Структура заболеваний МКБ-10	2009		2010		2011	
	абс	%	абс	%	абс	%
C00-D48 Новообразования	1	1,7	3	6	3	7.5
E00-E90 Болезни эндокринной системы, расстройства питания и нарушения обмена веществ	0	0	1	2	0	0
G00-G99 Болезни нервной системы	9	15,0	11	22	15	37.5
K 00- K93 Болезни органов пищеварения	0	0	0	0	1	2.5
Q00-Q99 Врожденные аномалии, деформации и хромосомные нарушения	50	83,3	35	70	21	52.5
Всего:	60	100,0	50	100	40	100

Второе место традиционно занимают болезни нервной системы – 24.8%, которые имеют тенденцию к увеличению (за три года на 6.7%). Также увеличилось и количество пациентов с новообразованиями. Этот показатель также из года в год растет.

Платных услуг в отделении нет. В отделении проводится активная работа со спонсорами. Благотворительная помощь поступает как от отдельных граждан, так и от различных организаций и благотворительных фондов.

Родственники пациентов спонсорами быть не могут. Эта помощь из года в год увеличивается. Благодаря спонсорам за последние три года в отделении проведена замена труб отопления, горячей и холодной воды, в отделении были заменены часть окон и дверей, отремонтирована крыша, обновлено медицинское оборудование и мебель на общую сумму около двух миллионов рублей.

Хосписные койки более выгодны с экономической точки зрения. Затраты на содержание хосписной койки в два с лишним раза меньше, чем на реанимационную. Они позволяют разгрузить другие специализированные стационарные койки и оптимизировать стационарную помощь.

Пребывание пациента в хосписе позволяет улучшить качество жизни, как самого ребенка, так и его родственников, освобождая их от постоянного нахождения и ухода за тяжелобольным, дает им возможность полноценно работать и отдыхать.

Учитывая потребность в паллиативных койках в Удмуртской Республике, планируется расширение отделения Детский хоспис до 15 коек, а также создание на базе отделения выездной бригады, которая будет осуществлять, совместно с участковым врачом, динамическое наблюдение и помощь пациентам на дому.

Учанева З.Д.
БУЗ УР ДГБ № 3 «Нейрон» МЗ УР

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОМА РЕБЕНКА

В настоящее время в Российской Федерации насчитывается около 250 домов ребенка, в них воспитывается около 20 тысяч детей. В основном в дома ребенка попадают больные дети. Среди новорожденных одну треть составляют недоношенные. Значительная часть воспитанников имеет органические поражения центральной нервной системы. Но подавляющее большинство в домах ребенка составляют так называемые социальные сироты, т.е. малыши, от которых отказались родители. Помимо этого в дома ребенка помещают также детей, чьи родители тяжело больны или умерли, и детей из семей с тяжелыми материально-бытовыми условиями.

В последние годы в таких учреждениях нередко находятся до 50% детей-инвалидов и детей с тяжелыми органическими поражениями центральной нервной системы, поступивших из благополучных семей. Этим детям приходится трудно привыкать к новым условиям жизни.

Проблему адаптации ребенка к условиям детского дома традиционно рассматривают с психологической и педагогической точек зрения. На сегодняшний день она является недостаточно разработанной как в теории, так и в практике образования и воспитания. Над данной проблемой работают такие ученые-педагоги как Н.М. Аксарина, Н.П. Жукова, Р.В. Тонкова – Ямпольская, К.Л. Печора, Ю.А. Афонькина.

Адаптация, т.е. приспособление, является общебиологическим феноменом.

Изучение всех проявлений адаптации позволило определить основные этапы привыкания к новым условиям среды, а также факторы, определяющие степень тяжести адаптационного периода, и наметить пути профилактики тяжелой адаптации.

Весь период привыкания можно разбить на три этапа:

1. **Острый период**, или период дезадаптации, когда имеется более или менее ярко выраженное рассогласование между привычными поведенческими стереотипами и требованиями новой микросоциальной среды. В это время наиболее важны сдвиги в поведенческих параметрах- взаимоотношениях со взрослыми и детьми, речевой активности, игре и т.д.

2. **Подострый период**, или собственно адаптация, когда ребенок активно осваивает новую среду, вырабатывая соответствующие ей формы поведения. Постепенно уменьшаются отклонения в различных системах, причем происходит это не синхронно. Быстрее всего нормализуется аппетит (до 15 дней); более продолжительны нарушения сна и эмоционального состояния; медленнее всего приходит в норму игра и речевая активность (до 60 дней).

3. **Период компенсации**, или адаптированности к данным условиям, когда жизнедеятельность организма нормализуется, т. е. достигает исходного уровня, а иногда и превышает его.

Дети, воспитывающиеся в домах ребенка, имеют меньшие возможности для тренировки адаптационных механизмов, а следовательно, и более низкий уровень социальной адаптированности. Постоянное пребывание в стереотипных условиях группы, ограниченные контакты с внешним миром приводят к жестко закрепленным стереотипам поведения в статичных условиях. Поэтому всякий переход к изменившимся условиям является сильным стрессовым фактором. К тому же почти у всех детей в домах ребенка имеются отягощенный биологический и социальный анамнез, отклонения в развитии и состоянии здоровья, что, безусловно, снижает выносливость нервной системы. Это сказывается и на возможностях к социальной адаптации.

В доме ребенка существует несколько критических ситуаций: поступление ребенка из больницы; поступление ребенка из семьи; переход из изолятора в группу; переход из группы в группу, сопровождающийся сменой обслуживающего персонала; усыновление; перевод в детский дом.

Особенности исходного состояния здоровья детей, воспитывающихся в домах ребенка, объективные и субъективные недостатки условий жизни и воспитания приводят к тяжелым формам адаптационного синдрома. Легче всего реагируют на смену обстановки дети первого года жизни, поступившие из больницы, в особенности, если ребенок минует изолятор. В этом случае он попадает в значительно более адекватно организованные условия жизни. После года, когда у ребенка уже формируется привыкание к условиям жизни, смена этих условий достаточно тяжела для него. Адаптационный синдром у этих детей характеризуется длительностью и тяжестью проявлений неадекватного поведения, граничащего с патологическими состояниями. Наблюдается длительное снижение аппетита, в отдельных случаях может возникать стойкая анорексия или невротическая рвота при кормлении. Сон также нарушен на протяжении длительного времени; засыпание медленное (30–40 мин); сон чуткий, укороченный; засыпание и пробуждение сопровождаются плачем. Снижена ориентировочная активность. Ребенок, как правило, стремится к уединению, избегает контактов с детьми или проявляет агрессивное к ним отношение, к взрослым отношение избирательное.

Эмоциональное состояние длительно нарушено. Ребенок либо плачет в течение всего отрезка бодрствования, либо плач и хныканье сменяются состоянием пассивности, безразличия. Состояние пассивности и повышенной раздражительности волнообразно сменяют друг друга. Резко снижается двигательная и речевая активность. Ребенок становится капризным, требует повышенного внимания со стороны взрослых, вскрикивает во сне, легко пугается.

Изменения к лучшему происходят очень медленно. Улучшения неустойчивы, возможны рецидивы плаксивого и пассивного состояния.

Темп нервно-психического развития замедляется. Ребенок начинает на 1–2 эпикризных срока отставать в развитии речи и игровой деятельности.

Однако ребенка следует не ограждать от социальной адаптации, а целенаправленно формировать и тренировать адаптационные возможности ребенка, без которых он не сможет адекватно вести себя в различных социальных ситуациях. Вопрос о тренировке адаптационных возможностей – один из главных в организации жизни детей в домах ребенка.

Организация жизни в условиях дома ребенка включает в себя элементы оздоровительно-воспитательной работы. Однако есть моменты, которые необходимо учитывать при формировании и тренировке адаптационных возможностей ребенка.

1. Необходимо обеспечить оптимальное состояние здоровья и развития ребенка.

2. Целесообразно ограничить количество обслуживающего персонала для детей до двух лет, чтобы обеспечить определенную стабильность состава взрослых, которые постоянно общаются с детьми.

3. Начиная с 12–13 мес. необходимо знакомить ребенка через постоянно обслуживающего его взрослого с другими сотрудниками дома ребенка, а если можно, то и со старшими детьми, показывая ему различные помещения дома ребенка, животных, уличный транспорт и т. д. Взрослый, постоянно обслуживающий малыша, может брать его к себе домой, в гости.

4. На 3-м году жизни надо активнее выводить детей за пределы дома ребенка, организовывать встречи со школьниками, находить различные средства, расширяющие познавательные возможности малыша.

Что касается вновь поступающих детей, то здесь следует учитывать, откуда поступает ребенок (из родильного дома, стационара). При этом в первое время важно сохранить тот температурный режим, в котором длительное время пребывал ребенок. На первый план выходит изменение режима питания: в первую очередь следует увеличить на 50-100 г (в зависимости от возраста) количество выпиваемой жидкости; целесообразно давать пить физиологический раствор с добавлением глюкозы. Не следует проводить специальных закаливающих процедур до окончания периода адаптации.

5. При переводе ребенка из группы в группу надо заранее (за 1–2 мес.) знакомить его с интерьером новой комнаты, с обслуживающим персоналом, с детьми. В первые дни в новой группе ребенок особенно нуждается во внимательном отношении, ласке, в том, чтобы его чаще брали на руки. Можно разрешить ему принести с собой какую-нибудь вещь или игрушку из старой группы. В течение адаптационного периода нельзя менять режим, назначать прививки или другие травмирующие процедуры. В листе адаптации или в дневнике группы следует фиксировать качество сна, аппетита, особенности поведения ребенка, чтобы можно было точно определить окончание острого адаптационного периода.

6. При приеме в дом ребенка малыша из семьи все организуется так же, как при обычном поступлении ребенка в дошкольное учреждение. Однако надо помнить, что резко меняются привычные для малыша условия, он теряет близких, чувствует себя потерянным, никому ненужным. Стрессовая ситуация выражена очень сильно и может возникнуть адаптационный синдром. Задача персонала – обеспечить возможно больший личностный контакт с ребенком, правильно и сдержанно реагировать на те нарушения поведения, которые вызваны стрессовым состоянием, стараться облегчить ребенку это тяжелое испытание.

Имеет значение и тот факт, что обычно вновь поступающий ребенок, если он не переводится непосредственно из родильного дома, сначала помещается в изолятор, а потом переводится в группу. В таком случае он переносит двойную адаптацию, и это следует учитывать. Если условия пребывания в изоляторе таковы, что игрушек там недостаточно, да он и не умеет играть один, а взрослые часто меняются, то у ребенка развивается более выраженный адаптационный синдром. В этом случае за время пребывания в изоляторе ребенок не заканчивает адаптацию, а его перевод в группу вызывает резкое обострение всех негативных проявлений, что приводит либо к острому респираторному заболеванию, либо к стойким невротическим реакциям.

Примерно через неделю после того, как период адаптации будет закончен, можно переводить ребенка в группу; очень хорошо, если в первые 2–3 дня он будет там с человеком, который уже знаком ему по изолятору.

7. Совершенно особая ситуация возникает, когда ребенка отдают на усыновление. Ему обеспечивают лучшие условия жизни, он получает заботу и

ласку от людей, которые должны стать близкими ему и родными. Как правило, люди, стремящиеся усыновить ребенка, преисполнены самых благих намерений. И вдруг оказывается, что славный малыш превратился в озлобленного зверька, что он ничего не хочет, не ест, не спит, капризничает. В конце концов он чаще всего заболевает или дает выраженные невротические реакции – у него развивается тяжелый адаптационный синдром.

Этого можно избежать, если правильно провести процесс усыновления. Будущие родители должны в течение достаточно длительного времени (1–3 мес.) навещать малыша в доме ребенка, наблюдать особенности его поведения в группе, завязать с ним личностные, эмоционально-положительные отношения с тем, чтобы ребенок радовался их приходу. При этом не обязательно каждый раз приносить новую игрушку или сладости, надо больше общаться с ребенком, играть и гулять с ним, брать его на руки, чтобы у него появилось чувство защищенности в присутствии именно этого, конкретного взрослого. После того как такие контакты станут достаточно привычными, можно брать ребенка домой: сначала просто в гости, затем взять на субботу и воскресенье и только потом, когда малыш будет стремиться «домой», оставить его на более длительный срок. Если в течение одного месяца пребывания дома ребенок станет раздражительным, капризным, полезно поехать с ним в гости в дом ребенка – это часто снимает напряжение. Усыновление – сложный, длительный процесс. Будущие родители должны представлять себе ожидающие их трудности и знать, как их преодолеть.

Необходимо отметить, что дети, поступающие в дом ребенка с диагнозом энцефалопатия, перенесшие родовую травму, более чувствительны к стрессовым воздействиям и более подвержены эмоциональному стрессу. Такие дети нуждаются в консультации психоневролога.

Как правило, детям первого и второго года жизни на период адаптации лучше назначить режим на один возрастной период ниже. Нормализация показателей поведения будет сигналом к переводу ребенка на физиологический возрастной режим. Однако еще в течение недели следует более пристально наблюдать за ребенком, так как перевод на обычный режим иногда вызывает резкое ухудшение эмоционального состояния.

Персонал дома ребенка обязан знать, *во-первых*, характерные признаки адаптационного синдрома, *во-вторых*, те ситуации, которые утяжеляют период привыкания ребенка к новым для него условиям, и, *в-третьих*, четко представлять всю систему мероприятий, предупреждающих тяжелый адаптационный синдром. Все это крайне важно: если при первой социальной адаптации ребенок приобретает тяжелый адаптационный синдром, он тяжело адаптируется и в последующем. А каждая повторная тяжелая адаптация значительно затрудняет оптимальное развитие личности.

Таким образом, для ребенка успешной будет та адаптация, которая организована не как приспособительный процесс, когда ребенка побуждают усваивать имеющиеся стереотипы, а как конструирующая деятельность, предлагающая перестройку имеющихся форм поведения и образование новых.

Для успешной адаптации необходимо организовать удовлетворение основных потребностей ребенка, как органических (в отдыхе, пище, сне и пр.), так и социальных (в доверительных контактах и сотрудничестве со взрослыми, познании, признании, одобрении и т.п.), в новой среде и новыми средствами.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Айгубов Н.М., кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», г. Иваново.
2. Айгубова Е.А., старший специалист Отдела развития розничного бизнеса, ОАО «БИНБАНК», г. Иваново.
3. Алабужева С.В., кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии развития и дифференциальной психологии, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
4. Алексеева О.А., заместитель заведующего по воспитательной и методической работе, МБДОУ № 69, г. Ижевск.
5. Балакина Л.В., учитель-логопед, старший воспитатель, МБДОУ ДС компенсирующего вида № 2, г. Сарапул, УР.
6. Баранов А.А., доктор психологических наук, профессор, директор Института педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
7. Баранова А.А., магистрант, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
8. Баранова З.Я., кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общей психологии, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
9. Белоглазова Е.В., учитель, МКСКОУ III-IV вида «Якшур-Бодьянская школа-интернат», с. Якшур-Бодья, УР.
10. Белозеров И.Н., заместитель министра образования и науки УР, кандидат педагогических наук, г. Ижевск.
11. Белокрылова Н.В., кандидат педагогических наук, доцент, Рыцарь гуманной педагогики, кафедра педагогики и педагогической психологии, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
12. Беляева Е.А., студент, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
13. Беляева Е.И., учитель-дефектолог, МКЛПУ «Специализированный Дом ребёнка», г. Воткинск, УР.
14. Бокова И.В., педагог-психолог первой квалификационной категории, МБОУ «Социально-экономический лицей № 45», г. Ижевск, УР.
15. Булычева М.В., магистрант, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
16. Вартанова В.В., кандидат педагогических наук, Кафедра романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики, Институт иностранных языков и литературы, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
17. Вахрушева И.Е., заместитель заведующего МБДОУ №207 Октябрьского района, г. Ижевск.
18. Вахрушева М.Г., заместитель директора по учебно-воспитательной работе, МКСКОУ III-IV вида «Якшур-Бодьянская школа-интернат», с. Якшур-Бодья, УР.
19. Власова И.Н., заместителя директора, ГКОУ «Республиканский центр диагностики и консультирования», г. Ижевск, УР.
20. Волкова А.А., магистрант, ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», г. Тольятти.
21. Воронкова Р.В., заместитель директора, ГКОУ «Республиканский центр диагностики и консультирования», г. Ижевск.

22. Воронцов Д.Б., кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной педагогики, ФГБОУ ВПО «Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова», г. Кострома.
23. Воронцова А.В., кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной работы, ФГБОУ ВПО «Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова», г. Кострома.
24. Вострокнутов Е.С., магистрант, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
25. Вострокнутов С.И., проректор по внеучебной и социальной работе, кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогики и педагогической психологии, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
26. Вострокнутова Т.Ф., кандидат психологических наук, доцент, первый заместитель директора Института педагогики, психологии и социальных технологий, заведующая кафедрой педагогики и педагогической психологии, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
27. Гаврилова Т.Г., педагог-психолог, ГКОУ «Республиканский центр диагностики и консультирования», г. Ижевск, УР.
28. Горшунова Г.В., директор, БУЗ УР ДГБ № 3 «Нейрон» МЗ УР, г. Ижевск, УР.
29. Губина С.Т., кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический университет им. В.Г. Короленко», г. Глазов, УР.
30. Дерюшева К.В., магистрант, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
31. Дильмухаметова О.С., психолог, магистрант, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
32. Дмитриев Д.А., младший научный сотрудник, ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», г. Тольятти.
33. Елганов А.Р., магистрант, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
34. Железова И.В., директор ГКОУ «Республиканский центр диагностики и консультирования», г. Ижевск, УР.
35. Замерова И.С., методист, МБОУ ДОД «ДДТ» Октябрьского района, г. Ижевск, УР.
36. Збар Н.А., директор МБОУ СОШ № 53, г. Ижевск, УР.
37. Зиновьева Н.А., магистрант, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
38. Зубкова О.А., учитель – дефектолог (тифлопедагог), Муниципальное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) начальная школа - детский сад IV вида № 218, г. Ижевск, УР.
39. Иванова А.Г., студент, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
40. Иванова Е.А., учитель, ГКОУ «Республиканский центр диагностики и консультирования», г. Ижевск, УР.
41. Иванова Е.Л., студент, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
42. Кабанова А.Н., методист, МБОУ ДОД «ДДТ» Октябрьского района, г. Ижевск, УР.
43. Караваева Г.В., кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и методики начального образования, ФГБОУ ВПО «Глазовский

- государственный педагогический университет им. В.Г. Короленко», г. Глазов, УР.
44. Кельдышева Е.В., учитель-дефектолог, ГКОУ «Республиканский центр диагностики и консультирования», г. Ижевск, УР.
 45. Кильдиярова Р.Р., БУЗ ДГБ №3 «Нейрон», отделение хоспис, ГБОУ ВПО ИГМА, г. Ижевск, УР.
 46. Кирилова Н.А., кандидат психологических наук, доцент, декан психологического факультета, ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь.
 47. Кирпиков А.Р., кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии развития и дифференциальной психологии, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
 48. Кисляков П.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры экологии и безопасности жизнедеятельности, декан технологического факультета, ФГБОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет», г. Шуя.
 49. Князева О.А., БУЗ ДГБ №3 «Нейрон», отделение хоспис, ГБОУ ВПО ИГМА, г. Ижевск, УР.
 50. Кожевникова О.В., кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
 51. Комлева Е.В., Институт философии и политологии, Технический университет, Дортмунд, Германия.
 52. Конев Д.Б., старший преподаватель, кафедра теории и методики технологического и профессионального образования, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
 53. Копотев С.Л., кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
 54. Коробейникова Я.П., магистрант, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
 55. Королева К.И., доцент, кафедра теории и методики технологического и профессионального образования, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
 56. Костина Н.М., начальник методического отдела, доцент, кафедра педагогики и педагогической психологии, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
 57. Кропоткина Н.А., музыкальный руководитель, МКЛПУ «Специализированный дом ребенка», г. Воткинск, УР.
 58. Кузина Н.М., магистрант, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
 59. Кузнецова Е.В., учитель-дефектолог (тифлопедагог), МБДОУ ДС компенсирующего вида № 2, г. Сарапул, УР.
 60. Кунаева А.С., студент, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
 61. Логинова Ж.А., психолог, МКОУ Детский дом, г. Сарапул, УР.
 62. Люкин В.В., кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический университет им. В.Г. Короленко», г. Глазов, УР.
 63. Макарова Е.А., аспирант, ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», г. Брянск.

64. Мальцева Э.А., доктор, педагогических наук, профессор, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
65. Масленникова Т.А., логопед, БУЗ УР ДГБ № 3 «Нейрон» МЗ УР, г. Ижевск, УР.
66. Мерзлякова Д.Р., кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
67. Морозов А.В., соискатель.
68. Мухачева Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики технологического и профессионального образования, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
69. Наумова Л.А., студент, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
70. Нигометзянова Л.А., воспитатель первой квалификационной категории, МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 25», г. Глазов, УР.
71. Нурисламова Г.И., педагог-психолог, МКСКОУ III-IV вида «Якшур-Бодьянская школа-интернат», с. Якшур-Бодья, УР.
72. Перевозчикова Г.Г., логопед, БУЗ УР ДГБ № 3 «Нейрон» МЗ УР, г. Ижевск, УР.
73. Перминова Е.С., магистрант, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
74. Петрова М.А., бакалавр, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск, УР.
75. Пителина М.Ф., педагог-психолог высшей квалификационной категории, МБОУ «Социально-экономический лицей № 45», г. Ижевск, УР.
76. Плетников А.И., аспирант, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
77. Порываева Ю.Г., магистрант, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск, УР.
78. Причинин А.Е., кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики технологического и профессионального образования, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
79. Путятин Л.П., учитель-логопед высшей квалификационной категории, МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 25», г. Глазов, УР.
80. Пушина И.Л., заведующая МБДОУ № 271, г. Ижевск, УР.
81. Пышняк Е.Ю., старший воспитатель, МБДОУ ДС компенсирующего вида № 5, г. Можга, УР.
82. Румянцев Ю.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, ФГБОУ ВПО «Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова», г. Кострома.
83. Рыжакова З.Р., учитель-дефектолог, ГКОУ «Республиканский центр диагностики и консультирования», г. Ижевск, УР.
84. Рычин А.А., студент, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
85. Савельева М.Г., кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и педагогической психологии, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
86. Сандалова М.А., магистрант, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», начальник отдела социальной помощи семье и детям, Министерство социальной защиты населения УР, г. Ижевск, УР.
87. Сбоева Т.С., магистрант, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.

88. Сергеева С.Г., старший преподаватель, кафедра педагогики и педагогической психологии, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
89. Сидоров К.Р., кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск, УР.
90. Соловьев Г.Е., кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной работы, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск, УР.
91. Становова Т.А., учитель, МКС (К) ОУ № 256, г. Ижевск, УР.
92. Стрелкова И.В., кандидат педагогических наук, доцент, Филологический факультет, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск, УР.
93. Студитских В.В., кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии развития и дифференциальной психологии, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск, УР.
94. Султанова Э.В., логопед, БУЗ УР ДГБ №3 «Нейрон» МЗ УР, г. Ижевск, УР.
95. Сунцова А.С., кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и педагогической психологии, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
96. Сунцова Я.С. кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
97. Сутягина Т.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогическое образование, ФГБОУ ВПО «Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова», г. Кострома.
98. Тетерин С.Б., БУЗ ДГБ №3 «Нейрон», отделение хоспис, ГБОУ ВПО ИГМА, г. Ижевск, УР.
99. Титов А.В., старший преподаватель, кафедра теории и методики технологического и профессионального образования, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
100. Тренина Н.В., учитель-дефектолог, ГКОУ «Республиканский центр диагностики и консультирования», г. Ижевск, УР.
101. Троянская С.Л., кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и педагогической психологии, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
102. Тукаева Ю.Т., магистрант, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск, УР.
103. Утехина А.Н., доктор педагогических наук, профессор, кафедра немецкой филологии, Институт иностранных языков и литературы, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск, УР.
104. Учанева З.Д., старший воспитатель, БУЗ УР ДГБ № 3 «Нейрон» МЗ УР, г. Ижевск, УР.
105. Федосеева С.П., старший воспитатель, МБДОУ ДС № 11, г. Воткинск, УР.
106. Фефилов А.В., кандидат психологических наук, доцент, заведующий лабораторией психофизиологии и экспериментальной психологии, кафедра общей психологии, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск, УР.
107. Хотинец В.Ю., доктор психологических наук, профессор, кафедра общей психологии, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ».

108. Цой Л.Н., кандидат филологических наук, доцент, директор, Филиал Байкальского государственного университета экономики и права, г. Якутск, ХМАО ЮГРА.
109. Чебасова Л.Г., МБДОУ Центр развития ребенка – ДС № 5, г. Воткинск, УР.
110. Чебыкина О.С., магистрант, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск, УР.
111. Черных О.И., учитель – логопед, Муниципальное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) начальная школа - детский сад IV вида № 218, г. Ижевск, УР.
112. Чугунова Э.И., заместитель директора по воспитательной работе, специальная (коррекционная) школа VII-VIII Костромской области.
113. Чукурнева Т.В., магистрант, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск, УР.
114. Чухланцева Е.М., учитель-дефектолог, МКЛПУ «Специализированный дом ребенка», г. Воткинск, УР.
115. Шарыпова О.Е., студент, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск.
116. Шевякова Н.Л., начальник сектора дошкольного образования отдела общего и дошкольного образования Министерства образования и науки УР, г. Ижевск.
117. Шимановская С.В., проректор по учебной работе, НОУ ВПО «Восточно-европейский институт», г. Ижевск, УР.
118. Шрейбер Т.В., кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «УдГУ», г. Ижевск, УР.
119. Юдкина Ю.А., психолог, УФСИН России по УР.

**ВОСПИТАНИЕ и БЕЗОПАСНОСТЬ:
социальные, педагогические и психологические аспекты**

**Материалы Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием,
посвященной XX-летию Института педагогики, психологии
и социальных технологий
14 – 16 ноября 2012 г.**

Компьютерная верстка Сунцова Я.С., Ижболдина Е.Н.

**Отпечатано в авторской редакции
с оригинал-макета заказчика**

**Подписано в печать
Формат 60x84 1/16
Тираж 100 экз. Заказ № _____**

**Издательство «Удмуртский университет»,
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2**