

# **Сборник материалов научного семинара**

*студентов магистратуры  
факультета педагогики и психологии  
Нижевартовского государственного  
гуманитарного университета*

**Выпуск 1**



**Издательство  
Нижевартовского государственного  
гуманитарного университета  
2011**

**ББК 72я43**  
**С 23**

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета  
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

Рецензенты:

д-р пед. наук, проф., декан факультета педагогики и психологии  
Южного федерального университета *Р.М.Чумичева*;  
д-р пед. наук, профессор кафедры социально-педагогических технологий  
Московского городского психолого-педагогического  
университета *Е.И.Сухова*

Ответственные редакторы:

канд. психол. наук, доцент *И.П.Истомина*,  
канд. филос. наук *Г.Г.Кругликова*

**С 23** **Сборник материалов научного семинара** студентов магистратуры факультета педагогики и психологии Нижевартовского государственного гуманитарного университета. Вып. 1 / Отв. ред. И.П.Истомина, Г.Г.Кругликова. — Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гуманит. ун-та, 2011. — 164 с.

**ISBN 978–5–89988–852–6**

Сборник исследовательских материалов студентов магистратуры факультета педагогики и психологии Нижевартовского государственного гуманитарного университета посвящен актуальным проблемам педагогики и психологии воспитания, социальной психологии в образовании, дошкольного образования, социально-педагогической работы в детских образовательных учреждениях.

Для преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений.

**ББК 72я43**

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 24.09.2011  
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов  
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 10,25  
Тираж 500 экз. Заказ 1210

*Отпечатано в Издательстве*

*Нижевартовского государственного гуманитарного университета*  
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11  
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru

**ISBN 978–5–89988–852–6**

© Издательство НГГУ, 2011

## СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ»

---

**Г.З.Анварова**

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент И.П.Истомина*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (на примере педагогического класса)**

Современное российское образование стремится к реформации, модернизации своей образовательной системы. Несомненно, особая, первоочередная цель реформирования заключена в разработке и осуществлении содержательной подготовки молодежи к труду в постоянно изменяющихся социально-экономических условиях. Так, согласно Концепции модернизации российского образования, на старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается профильное обучение, ставится задача создания так называемой системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной, прежде всего, на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования [2].

Суть концепции «профильного обучения» заключается в предоставлении старшеклассникам права самостоятельно выбирать вариант обучения в старших классах по какому-либо определенному профилю. Министерство образования и науки РФ утвердило 4 основных варианта учебных планов для преподавания в профильных классах: естественно-математический, гуманитарный, социально-экономический, технологический, а также вариант непрофильного обучения — универсальный профиль. Кроме того, администрация школы может менять предлагаемые министерством учебные планы, так в школах страны уже возникло более 12 различных профилей: например, педагогический, медицинский, аграрный, и другие. Следует отметить, что профильное обучение не является профессиональным или производственным, его главная цель — самоопределение учащихся, формирование адекватного представления о своих возможностях. Иначе говоря, профильное образование — это углубление знаний, склонностей, совершенствование ранее полученных навыков через создание системы специализированной подготовки в старших классах общеобразовательной

школы. Данная подготовка ориентирована на индивидуализацию обучения и профессиональную ориентацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда.

Переход к профильному обучению преследует следующие основные цели:

- обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;
- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;
- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования [2].

Организация системы профильного обучения предполагает следующую схему: обучение в предпрофильных девярых классах, основной целью которых является решение профориентационных задач, помощь школьникам в определении будущего профиля обучения, и затем поступление в профильные старшие классы. Старшая профильная ступень обучения в любой школе, в зависимости от ее возможностей и выбора, может состоять из классов следующих видов:

- профильных классов, использующих специально разработанные учебные планы;
- классов углубленного изучения профильных предметов;
- профильных классов, функционирующих в системе «школа-вуз».

Наиболее предпочтительным типом профильного обучения для поступления в высшие учебные заведения является тип «школа-вуз». В таких классах не только усиливаются профильные дисциплины школьной программы, но и читаются дополнительные курсы преподавателями вуза, с которым у школы налажено сотрудничество. Кроме того, старшеклассники проходят практику на базе данного вуза. Сотрудничество школьных учителей и преподавателей вуза — важное преимущество данного варианта обучения.

Так, Рязанский государственный педагогический университет им. С.А.Есенина сотрудничает с рядом общеобразовательных школ г.Рязани, на базе которых создаются педагогические классы. Основными задачами педагогических классов являются формирование у школьников целенаправленной профессионально-педагогической ориентации, устойчивого интереса к педагогической деятельности, а также проведение интенсивной подготовки выпускников школ для поступления в высшие учебные заведения. Педагогический класс, численностью

не более 25 человек, открывается на третьей ступени обучения и комплектуется на основе конкурсного отбора из выпускников девятых классов, которые проявили склонность к профессии педагога. Обучение в педагогических классах проводится на основе базисного учебного плана с обязательной профессионально-педагогической ориентацией за счет вариативной части этого плана [7].

Новосибирский государственный педагогический университет комплектует педагогические классы в период осенних, зимних и весенних каникул. Отделение довузовской подготовки выпускников, с помощью преподавателей НГПУ, организывает занятия для учащихся педагогических классов, содержанием которых является углубленное изучение выбранных дисциплин для поступления в университет и развитие интереса у школьников к педагогической профессии. На протяжении всего учебного года проводятся консультационные занятия по всем предметам выбранных педагогических специальностей, кроме того, помимо специальных учебных курсов, проводятся также индивидуальные и групповые занятия в соответствии с будущей педагогической профессией [8].

Нижевартровский государственный гуманитарный университет также включен в систему профильного обучения, находясь в сотрудничестве с общеобразовательной школой города Лангепас. Так, на базе школы № 3 создан педагогический класс, при факультете педагогики и психологии НГГУ, для целенаправленной профессионально-педагогической ориентации, содержательной методической подготовки к профессиональному обучению на факультете педагогики и психологии НГГУ. Педагогический класс укомплектован в группу из учащихся 10 класса, проявивших интерес к педагогической профессии и желающих получить представления о специфике педагогического труда. Общее руководство организацией занятий педагогического класса осуществляет декан факультета педагогики и психологии НГГУ. Основная цель организации занятий педагогического класса — способствовать осмыслению целей и ценностей психолого-педагогической деятельности, сформировать представление об особенностях и методах психолого-педагогической деятельности. Форма обучения в педагогическом классе — лекционно-семинарская, по итогам обучения предусмотрен экзамен. Занятия проводятся по курсам «Основы психологии» и «Основы педагогики». Рабочие программы разрабатываются преподавателями кафедры общей и социальной педагогики и кафедры психологии образования и развития и рекомендуются кафедрами для утверждения Советом факультета. По окончании курса обучения в педагогическом классе на основе выполнения программы выпускникам выдается сертификат слушателя педагогического класса.

Успешное и эффективное решение проблемы подготовки учащихся к педагогической деятельности зависит от организации процесса обучения в данном профилирующем классе. На первоначальном этапе работы было проведено диагностическое исследование с целью изучения мотивационного компонента личности, а также профессиональной направленности учащихся педагогического класса, по следующим методикам:

- Исследование профессиональной направленности личности (Дж.Холланд).
- Оценка уровня притязаний (А.А.Крылов, С.А.Маничев);
- Исследование мотивации и временной перспективы будущего (Ж.Нюттен, модификация Н.Н.Толстых);

*Представим результаты проведенного диагностического исследования:*

**1. Методика «Исследование профессиональной направленности личности»** выявила следующие типы профессиональной направленности личности:

— по 1 варианту преобладает социальный тип профессиональной направленности, что характеризует потребность и стремление устанавливать тесный контакт с окружающей социальной средой;

— по 2 варианту превалирует артистичный тип профессиональной направленности, которому свойственен сложный взгляд на жизнь, гибкость, независимость суждений, отстранение от возникающих проблем. В общении с окружающими личность с таким типом опирается на свои непосредственные ощущения, эмоции, интуицию и воображение [Табл. 1].

Таблица 1

**Преобладающий тип профессиональной направленности личности**

№	опросный лист Имя, Ф.	I вариант (max. балл)					II вариант (max. балл)						
		Р	И	С	К	П	А	Р	И	С	К	П	А
1	Елена К.			10									92
2	Дарья К.			11									92
3	Айдан Г.					10				73			
4	Антон К.						12						76
5	Алина С.			11						86			
6	Ксения П.		9										100
7	Рушания Н.			12									69
8	Зарина Ш.					11						92	
9	Марина Л.			14									76
10	Екатерина К.					9						85	
11	Елена К.				9								69
12	Ксения К.			11						73			

Р — реалистичный тип, И — интеллектуальный тип, С — социальный тип, К — конвенциональный тип, П — предприимчивый тип, А — артистичный тип.

**2. Методика «Оценка уровня притязаний»** показала следующие результаты:

— **высокую оценку** большинством учащихся получил *познавательный мотив*, характеризующий активный интерес учащихся к результатам своей деятельности, вместе с тем, данный мотив является обобщенным, т.к. за ним может

стоять достаточно широкий круг более частных мотивов, удовлетворение которых опосредовано результатом;

— **среднюю оценку** имеют компоненты: *значимость результатов*, *оценка своего потенциала*, которые соотносятся с мотивационными компонентами в причинно-следственных отношениях и выступают как необходимые условия деятельности, направленной на достижение трудных целей и задач; *закономерность результатов*, выражающаяся в том, насколько личность соотносит результат с собственными возможностями и способностями, а также понимает степень зависимости результата от случая; *внутренний мотив*, связанный непосредственно с процессом деятельности, является обобщенным и выражает увлеченность заданием, выполняемым в данный момент времени; *мотив смены деятельности*, раскрывающий переживаемую личностью тенденцию к прекращению работы, которой он занят в данный момент, и переключению на другую, более желаемую; *волевое усилие*, выступает как необходимое условие деятельности, направленной на достижение трудных целей и задач.

— **низкую оценку** получили компоненты: *сложность задания*, который выражает понимание личностью трудности достижения цели в данной деятельности, характеризует боязнь учащегося показать худший результат, нежели другие учащиеся; *ожидаемый результат*, свидетельствующий о малых затратах собственных усилий, необходимых для достижения результата в данной деятельности [Табл. 2].

Таблица 2

Групповые показатели оценок уровня притязаний  
(количество человек)

Мотив	Оценка		
	Высокая	Средняя	Низкая
Внутренний мотив	3	9	–
Познавательный мотив	10	2	–
Мотив избегания	4	7	1
Состязательный мотив	4	7	1
Мотив смены деятельности	4	8	–
Мотив самоуважения	4	7	1
Значимость результатов	1	10	1
Сложность задания	–	2	10
Волевое усилие	3	9	–
Оценка уровня достигнутых результатов	–	4	7
Оценка своего потенциала	–	12	–
Намеченный уровень мобилизации усилий	4	7	–
Ожидаемый уровень мобилизации	–	4	8
Закономерность результатов	–	11	1
Инициативность	6	16	–

**3. Методика «Исследование мотивации и временной перспективы будущего»** выявила, что у 12 обследуемых учащихся близкой и актуальной временной перспективой является учебная деятельность (в частности, сдать успешно ЕГЭ) и профессиональная (а именно, поступление в ВУЗ), помимо этого, у 4 учащихся из 12 человек выявлена перспектива связанная с собственными личностными устремлениями, саморазвитием и направленностью на себя, на свою жизнь (*«чтобы у меня все было хорошо»*), *«стать более взрослой и умной»*). Также у 9 учащихся из 12 чел. значимой временной перспективой является установление взаимоотношений с сверстниками (*«чтобы друзья ко мне хорошо относились»*), и сохранение взаимоотношений и направленность на родителей (*«чтобы мама гордилась мной»*, *«хочу, чтобы мама вышла замуж»*, *«буду помогать родителям»*).

В целом, полученные результаты диагностического исследования позволяют предположить, какие профессиональные сферы деятельности являются для обследуемых учащихся интересными, желаемыми, что на данный момент является значимым и актуальным для учащихся, насколько их волнует и тревожит будущее, а именно сдача экзамена и поступление в ВУЗ, в настоящий момент времени.

По итогам вышеизложенных результатов диагностического исследования был определен следующий этап работы, связанный с формированием компетенций, необходимых для будущего воспитателя дошкольного учреждения. Так, в рамках общекультурных компетенций с помощью психологических тренингов целеполагания, делового общения будут созданы условия для формирования навыков целеполагания, понимания и использования в своей деятельности принципов диалога, сотрудничества, толерантности; готовность к работе в коллективе; формирование таких общепрофессиональных компетенций, как осознание социальной значимости своей будущей профессии, высокая мотивация к выполнению профессиональной деятельности, а также некоторых компетенций педагогической деятельности — умение реализовывать учебные программы в дошкольных образовательных учреждениях; готовность включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса будет осуществляться посредством проведения теоретических и практических занятий по курсам педагогики и психологии, в том числе прохождения учащимися профессиональных проб (под руководством воспитателя) в дошкольном образовательном учреждении. Проведение школьных конференций по психолого-педагогическим тематикам, разработка проектных работ и участие учащихся в студенческих научных конференциях, коллоквиумах и других формах работы, предполагающих обмен участниками теоретическим и практическим опытом, выступит условием формирования ряда культурно-просветительских компетенций — способности использовать отечественный и зарубежный опыт организации научно-исследовательской деятельности; умение профессионально взаимодействовать с участниками культурно-просветительской, деятельности.

Перспективные планы работы предполагают постановку и решение практических задач, которые смогут обеспечить дальнейшее сотрудничество Нижневартовского государственного гуманитарного университета и школы № 3 (г.Лангепас), школы № 13 (г.Нижневартовск) на новом уровне. Так, например, предполагается привлекать учащихся педагогических классов к выборочному посещению занятий непосредственно в высшем учебном заведении, участие в мероприятиях научно-исследовательского плана, оказать содействие в сотрудничестве учащихся не только с преподавателями факультета педагогики и психологии, но и со студентами факультета посредством включения школьников во внеучебную студенческую деятельность.

### ***Литература***

1. Белоусова Н.В. Проблемы внедрения профильного обучения и пути их решения // Профильная школа. 2009. № 1. С. 34—37.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 1. С. 3—21.
3. Крылова О.Н. Технологии работы с учебным содержанием в профильной школе: Учебно-методическое пособие для учителей / Под ред. А.П.Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2005. 112 с.
4. Писарева С.А. Образовательная среда профильного обучения: Учебно-методическое пособие для учителей / Под ред. А.П.Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2005. 96 с.
5. Полат Е.С. Дистанционное образование в профильных классах общеобразовательной школы // Профильная школа. 2005. № 5. С. 6—10.
6. Служкина Т.Л. Педагогическое сопровождение профильного обучения: тьютор или классный руководитель? // Профильная школа. 2006. № 3. С. 53—56.
7. Положение о педагогическом классе. Новосибирский государственный педагогический университет. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.nspru.ru>.
8. Положение о педагогическом классе. Рязанский государственный педагогический университет. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://old.rspu.guazan.ru>.
9. Профессиональные психологические тесты. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.vsetesty.ru>.

***Е.М.Белоусова***

*Научный руководитель: канд. филос. наук, доцент Г.Г.Кругликова*

## **ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ БЕЗНАДЗОРНЫХ ПОДРОСТКОВ**

Подростковый возраст представляет собой период кризиса, и главное его проявление — это соотношение связи подростка с миром детства и взрослой

жизнью. В этот период идет осознание жизненных ценностей, на основе которых и строятся дальнейшие отношения растущего человека с окружающим миром.

Многие исследователи рассматривают подростковый возраст как фактор риска для развития девиантного поведения. Изучение девиантных подростков в социальном аспекте рассматривается в работах С.А.Беличевой, И.Б.Громовой, И.С.Кона, Ю.А.Клейберга, И.С.Полонского, И.Ю.Сундиева, Д.И.Фельдштейна и др.

Процесс социализации личности исследовали за рубежом Э.Дюркгейм, А.Инкельс, Д.Г.Мид, Т.Парсонс, в нашей стране — Г.М.Андреева, Н.Ф.Голованова, И.С.Кон, А.В.Мудрик, А.В.Петровский, В.А.Сластенин и др.

Проблемой безнадзорности занимались Л.С.Алексеева, О.А.Ахвердова, М.И.Буянов, А.С.Макаренко, В.В.Павлова, В.А.Сысенко, В.И.Ширинский, Е.Н.Шиянов и др.

Современными исследователями безнадзорность определяется как вариант девиантного поведения подростков и результат социально-психологической дезадаптации личности. Это поведение, которое препятствует включению в общество, усвоению общественных норм, правил поведения [2. С. 61].

В Федеральном законе от 24 июня 1999 г. N 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» к категории безнадзорных относят таких детей, контроль за поведением которых отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по их воспитанию, обучению и (или) содержанию со стороны родителей или законных представителей либо должностных лиц.

В словаре по социальной работе безнадзорные дети и подростки также определяются как лишенные присмотра, внимания, заботы, позитивного влияния со стороны родителей или лиц, их замещающих [3. С. 134].

Какими бы причинами ни было обусловлено попадание ребенка в категорию безнадзорных, суть заключается в том, что он попадает в трудную жизненную ситуацию, объективно нарушающую его жизнедеятельность, которую он не может преодолеть самостоятельно или с помощью семьи.

Как отмечает И.А.Фурманов, для безнадзорных детей и подростков, независимо от их возраста, характерна общая черта — нарушенная социализация, имеющая широкий спектр проявлений [11. С. 224].

В.И.Купцова под социализацией понимает многогранный процесс усвоения человеком опыта общественной жизни, превращения его из природного существа в общественное. В результате социализации человек усваивает стереотипы поведения, нормы и ценностные ориентации социальной среды, в которой он функционирует [7. С. 194].

Социализация осуществляется в определенных условиях, наиболее значимые из которых могут быть названы «факторами». К таким факторам социализации Н.И.Шевандрин относит целенаправленное воспитание, обучение и случайные социальные воздействия в деятельности и общении.

Воспитание и обучение (в узком смысле) — это специально организованная деятельность с целью передачи социального опыта индивиду (ребенку) и формирования у него определенных, социально желательных стереотипов поведения, качеств и свойств личности.

Случайные социальные воздействия имеют место в любой социальной ситуации, т.е. когда взаимодействуют два или более индивида. Социальная ситуация развития — специфическая для каждого возрастного периода система отношений субъекта в социальной действительности, отраженная в его переживаниях и реализуемая им в совместной деятельности с другими людьми. Например, разговор взрослых о своих проблемах может достаточно сильно повлиять на ребенка, но это едва ли можно назвать воспитательным процессом [12].

Если хоть один из факторов социализации западает, то происходит нарушение социализации.

М.С.Мартынова проблемы нарушения социализации подростков классифицирует следующим образом:

— проблемы свободы выбора и социального творчества — трудности на пути реализации подростком его интересов и потребностей, установления социального статуса и др.;

— проблемы социальной адаптации и дезадаптации — трудности усвоения и приспособления к существующим нормам социальной жизни, трудности в разрушении тех норм, которые являются социально опасными, несут в себе угрозу для жизни и здоровья подростка;

— проблемы социальной интеграции или дезинтеграции — трудности воссоединения или разъединения потребностей, интересов и возможностей подростка, его семьи с возможностями, потребностями и интересами других людей, трудности в расширении социальных связей и др. [8].

В психолого-педагогической литературе описываются отдельные проблемы социализации безнадзорных подростков.

И.Ю.Тарханова следующим образом характеризует безнадзорных подростков: они имеют неаккуратный внешний вид, небрежны в одежде, характеризуются эмоциональной неуравновешенностью, замкнуты, склонны к агрессии. Большинство подростков среди личностных ценностей выделяют ценности преимущественно материального характера, а также независимости от взрослых, родственные отношения как ценность выделяют немногие [10. С. 28].

Исследования А.Н.Майорова показывают, что у всех безнадзорных подростков имеет место деформация социальных позиций: отсутствие или преждевременная утрата официальных позиций (ученик, член трудового коллектива и т.п.), одновременное расширение неофициальных позиций, связанных с участием в неформальных объединениях, и, главное с повышением личностной значимости последних [4. С. 192].

В процессе социализации подростки обучаются тому, как себя вести, эмоционально реагировать на различные ситуации, переживать и проявлять

различные чувства, каким образом познавать окружающий мир природный и социальный, как организовать свой быт, каких морально-этических ориентаций придерживаться, как эффективно участвовать в межличностном общении и совместной деятельности. Отсутствие положительного примера со стороны взрослых в неблагополучной семье приводит к нарушению социальных отношений безнадзорных подростков.

Серьезной проблемой социализации подростков является неуспеваемость, конфликты с учителями, взаимоотношения ровесниками. Особую тревогу вызывают социально запущенные подростки, которые не только плохо учатся, имеют неуспеваемость по учебным предметам и оказывают сопротивление педагогическим воздействиям, но и профессионально не ориентированы, у них не сформированы полезные навыки и умения, сужена сфера интересов.

Нередко усугубляют положение подростков из неблагополучных семей в учебных заведениях некомпетентность и бестактность учителей, педагогические ошибки. Часто в школе происходит расслоение класса на «успешных» и «изгоев». «Изгоями» подростки могут стать по различным причинам: низкий материальный уровень семьи, национальность, религия, интересы и др., что, в свою очередь, порождает у несовершеннолетних «смысловый барьер», появляется «неуспеваемость», пропуски уроков.

А.Адлер также отмечает, что предоставленные сами себе, подростки забрасывают учебу, отдают все время уличным компаниям, бесцельному времяпрепровождению, приобретают опыт правонарушений. Этих детей обычно отталкивает от себя и школа [1. С. 224].

Асоциальное поведение тоже является нарушением социализации безнадзорных подростков. Ю.А.Щепина отмечает, что, оказавшись на улице, подростки чаще всего примыкают к какой-либо группе несовершеннолетних, и, как правило, это оказываются группы детей со схожими проблемами. Важно учитывать, что потребность группирования со сверстниками с целью общения и совместной деятельности одна из базовых потребностей подросткового возраста. Нередко, имея сложные взаимоотношения в семье, не посещая школу и какое-либо досуговое учреждение, подросток вынужден примыкать к той или иной группе (группировке). Вместе с тем неформальная группа зачастую является источником формирования асоциального поведения: курение, употребление алкоголя или наркотических веществ, преступления [13. С. 28].

Следующей трудностью в социализации безнадзорных являются нарушения в коммуникативной сфере, которые формируются вследствие узости, ограниченности контактов со взрослыми, с одной стороны, и высокой интенсивности контактов со сверстниками — с другой. Такая безусловность в общении вроде бы должна способствовать эмоциональной стабильности и защищенности ребенка, но в развитии безнадзорных детей наблюдаются следующие издержки преимущественного общения со сверстниками: нарушается умение выстраивать равноправные отношения с незнакомым ребенком, адекватно оценить себя,

свои действия и поступки, свои личностные качества, необходимые для общения, которое можно охарактеризовать дружеским.

Не способствует успешной социализации и неблагоприятное межличностных отношений ребенка вне семьи, которое проявляется в негативном, враждебном отношении взрослых (особенно и чаще всего педагогов), пренебрежительном отношении благополучных сверстников, постоянно переживаемых обидах, психологических травмах, наносимых социальным окружением [6. С. 47].

А.А.Доля описывает безнадзорных подростков рядом специфических личностных характеристик, отличающих их от так называемых «домашних» детей: отсутствие интереса к познавательной деятельности, когнитивная дефицитарность при сохранной социальной ориентировке и склонности к манипулированию другими людьми, умение использовать внешние обстоятельства для решения своих сиюминутных проблем и желаний, отсутствие способности к эмпатии, поверхностность эмоциональных отношений, неспособность устанавливать длительные и стабильные отношения. Эмоционально-волевая сфера их личности характеризуется превалированием доминирующих примитивных потребностей («гипер-эмоций») над нравственно-этическими, при этом беспризорные несовершеннолетние часто стараются удовлетворить свои потребности без определенного волевого усилия и труда [5. С. 13].

М.И.Рожков и М.А.Ковальчук выделяют применительно к особенностям личности безнадзорных подростков следующие характеристики: а) отрицательная оценка подростком семьи, школы, производственного коллектива, б) положительная оценка неформального коллектива, в который он включается [8. С. 86].

Таким образом, под социализацией мы понимаем двухсторонний процесс, включающим в себя, с одной стороны, усвоение подростком социального опыта путем вхождения в социальную среду и систему общественных отношений, а с другой стороны, это процесс воспроизводства этого опыта в его активной деятельности, позволяющий ему функционировать в данном обществе. Следовательно деформация факторов социализации, связанных с трудной жизненной ситуацией безнадзорного несовершеннолетнего, затрудняет усвоение подростком социального опыта и приводит к девиациям, асоциальным действиям и другим нарушениям в поведении подростка, имеющим широкий спектр проявлений.

### ***Литература***

1. Адлер А. Беспризорные дети. М.: Просвещение, 1991.
2. Арефьев А.Л. Беспризорные дети России // Социс. 2003. № 9.
3. Баркер Р. Словарь социальной работы. Сокр. пер. с англ. М.: Ин-т соц. работы, 1994.
4. Дети улицы. Образование и социальная адаптация безнадзорных детей / Под ред. А.Н.Майорова. М.: Интеллект-центр, 2001.
5. Доля А.А. Социально-психологические особенности жизненных перспектив безнадзорных подростков с различными ценностно-смысловыми ориентациями. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2010.

6. Дулинова Л.Т., Маршак А.Л., Холостова Е.И. Детская безнадзорность: состояние и пути преодоления. М.: Социально-технологический институт МГУС, 2000.
7. Купцова В.И. Человек и общество. Современный мир. М., 1994.
8. Мартынова М.С. Социальная работа с детьми группы риска. М.: Социальный проект, 2004.
9. Рожков М.И., Ковальчук М.А. и др. Профилактика детской безнадзорности: Учебно-методическое пособие. Ярославль: Издательство ЯГПУ, 2003.
10. Тарханова И.Ю. Социально-педагогическая реабилитация безнадзорных подростков. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2004.
11. Фурманов И.А. Психологические особенности детей, лишенных родительского попечительства. Книга для психологов. Минск: Тесей, 1999.
12. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Учеб. пособие. Ч. 1. М.: ВЛАДОС, 1995. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.websib.ru>.
13. Щепина Ю.А. Социально-педагогическое сопровождение безнадзорного подростка, члена асоциальной группы. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2006.

**Е.М.Белуsoва**

*Научный руководитель: канд. пед. наук, профессор О.И.Близнецова*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ У ПОДРОСТКОВ**

Достижение целей воспитания предполагает осуществление особым образом организованной педагогической деятельности, направленной на развитие личностной сферы воспитуемых. Длительное время эта проблема разрабатывалась в рамках соответствующих методов воспитания. Однако в последние годы в педагогической литературе все большее отражение находят разработки не столько методической стороны воспитательного процесса, сколько технологии его осуществления.

Если воспитание — это сложный процесс, рассматриваемый как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников по реализации целей образования в условиях педагогического процесса, то под *воспитательными технологиями* можно понимать продуманную во всех деталях модель совместной деятельности, содержащую систему научно обоснованных приемов и методов, способствующих установлению таких отношений между воспитателем и воспитанниками, при которых оптимально достигаются конкретные воспитательные цели.

В современной школе педагоги используют различные воспитательные технологии. К числу наиболее известных отечественных воспитательных технологий относятся: технология педагогического сотрудничества, гуманно-личностная

технология воспитания Ш.А.Амонашвили, технология коллективного творческого воспитания И.П.Иванова, технология гуманного коллективного воспитания В.А.Сухомлинского и др.

Специфику направлений воспитательных технологий, могут определять личностные качества учащихся, подлежащие воспитанию и формированию. Рассмотрим некоторые основания разработки технологии воспитания уверенности в себе у подростков.

Цель технологии: воспитать у подростка уверенность в себе, соответствующую уровню его притязаний и самооценки.

Задачи:

1. Изучить уровень уверенности в себе у подростка;
2. Разработать программу для развития уверенности в себе у подростка;
3. Провести мероприятия по программе развития уверенности в себе у подростка;
4. Изучить эффективность мероприятий, наметить перспективы дальнейшей работы.

В основу данной воспитательной технологии положена идея максимальной помощи ученику в познании и самоутверждении Е.В.Бунеева, Р.Н.Бунеевой. Технология воспитания уверенности в себе у подростков основывается на следующих парадигмах воспитания:

- воспитание в коллективе сверстников. Коллективизм как парадигмальная основа ряда воспитательных концепций означает использование ресурса, который есть в группе воспитуемых. Сверстники — необходимый круг для формирования навыков общения, взаимодействия, достижения результатов на основе синергии. Это значит, что эффект коллективной деятельности больше, чем сумма эффектов индивидуальной деятельности членов группы.

- индивидуальное выживание в обществе риска. Эта парадигма только формируется. У нее нет еще четких характеристик. Она отражает новую эпоху жизни человечества, которая связана с глобализацией, ее преимуществами и рисками. И в нашем случае выделение теорий, дающих трактовку воспитанию в обществе глобализации, есть скорее выделение теоретических перспектив. Они позволяют, во-первых, понять особенности современного общества и, во-вторых, увидеть связь теорий воспитания с новейшими социологическими теориями [3. С. 139—151].

Воспитательная технология формирования уверенности в себе у подростков относится к уровню частнометодической педагогической технологии.

Для более полного понимания данной технологии раскроем ключевые понятия. В Википедии описано несколько пониманий уверенности:

- психическое состояние человека, при котором он считает некоторые сведения истиной;
- психологическая характеристика веры и убеждений человека;
- результат собственного опыта личности, воздействия извне [2].

Частным случаем уверенности является уверенность в себе.

Рюдигер и Рита Ульрих под уверенностью в себе понимают способность индивидуума предъявлять требования и запросы во взаимодействии с социальным окружением и добиваться их осуществления [4. С. 209]. Уверенность в себе — готовность человека решать достаточно сложные задачи, когда уровень притязаний не снижается только из-за опасений неудачи [5]. Уверенность в себе — переживание человеком своих возможностей как адекватных тем задачам, которые перед ним стоят в жизни, так и тем, которые он ставит перед собою сам. Уверенность в себе в каком-либо виде деятельности имеет место в тех случаях, когда самооценка человека в этом виде деятельности соответствует его реальным возможностям. Если самооценка выше или ниже реальных возможностей, имеет место соответственно, самоуверенность или неуверенность в себе [1. С. 555].

Известный американский психолог, психиатр Карен Хорни определяет проблему неуверенности себе в том, что человек не в ладах со своим «Я» и не принимает себя таким, какой он есть (К.Хорни «Невроз и личностный рост»).

Андре Сальтер, опираясь на теорию И.П.Павлова, предположил, что причиной неуверенности может быть преобладание процессов торможения над процессами возбуждения, приводящие к формированию «тормозной» личности, не способной к открытому и спонтанному выражению своих чувств, желаний и потребностей, ограниченной в самореализации и испытывающей вследствие этого затруднения в контактах с другими людьми.

Джозеф Вольфе обнаружил, что существенную роль в возникновении чувства неуверенности играет социальный страх, испытываемый человеком в определенных ситуациях. Социальный страх проявляется в самых различных формах и в самых разных ситуациях, например: страх критики, страх быть отвергнутым, страх оказаться в центре внимания, страх показаться неполноценным, страх не суметь сказать «нет» и др. Проблема неуверенных в том, что у них социальный страх становится доминирующим чувством, блокирующим их социальную активность [4. С. 208—209].

Обобщая вышеприведенные определения, в данной воспитательной технологии, под уверенностью в себе у подростков мы будем понимать характеристику состояния подростка, когда он принимает себя таким, каков он есть, его возможности адекватны тем задачам, которые он ставит перед собою сам и добивается их осуществления.

Неуверенность в себе достигает своего апогея в подростковом возрасте. Современная наука определяет подростковый возраст в зависимости от страны (региона проживания) и культурно-национальных особенностей, а также пола (от 12–14 до 15–17 лет). Именно в этот период происходит усиленное усвоение социальных ценностей, формирование жизненных позиций, при этом психологические и личностные процессы развития подростка совершаются не плавно, а скачкообразно и противоречиво.

Ведущей деятельностью в подростковом возрасте является общение. Значимость подростка как личности часто зависит от того, примет ли его группа сверстников, а этого добиться бывает трудно. Очень важным для подростка является мнение о нем группы, к которой он принадлежит. Сам факт принадлежности к определенной группе придает ему дополнительную уверенность в себе. Поэтому подростки, уровень самооценки у которых уже достаточно низкий, особенно остро переживают насмешки и любые другие признаки неприятия или отвержения.

Когда подросток в своей деятельности наталкивается на ограничения, которые устанавливает реальность с ее правилами, обязанностями и задачами, происходит разочарование, которое может быть очень сильным и иногда даже тормозить и блокировать поведение подростка. Если этой проблеме не уделять достаточно внимания, у подростка впоследствии может резко ухудшиться успеваемость, появиться чрезмерная робость и большие трудности при общении.

Робость и застенчивость — очень распространенная проблема в этом возрасте. Она может проявляться в ситуациях, казалось бы, не имеющих большого значения: страх перед незнакомыми людьми, перед публичными выступлениями и т.д. Кроме того, в этот период внутренняя жизнь подростка полна самых невероятных фантазий. Часто торможение обусловлено комплексами, связанными с внешностью. Молодой человек никогда не доволен собой и склонен считать себя слишком высоким или низким, слишком полным или худым, он смущается, если носит очки или брекеты и т.д. Робость для подростка — мучительная проблема, и он очень страдает из-за этого, ему трудно общаться с людьми и проводить время с друзьями. Робость и застенчивость связаны с пониженной самооценкой и в тяжелых случаях могут привести к мучительным страхам или к отказу подростка выходить из дома, чтобы свести к минимуму контакт с окружающими [7].

Взрослому человеку порой бывает трудно понять, какой трагедией становится для подростка ситуация, когда ему не с кем сесть за школьной партой или в автобусе во время экскурсии или, когда он узнает о вечеринке, на которую его не пригласили. Трагедией также кажется смех «заводил» в подростковой компании или внезапно обнаруженные прыщики на лбу. Катастрофа, если девушка, в которую подросток влюблен, на ответные чувства получит удар по щеке. Некоторые мальчики и девочки в подростковый возраст постоянно сталкиваются с этим мучительными ситуациями. Эти чувства и переживания они никогда не забудут.

Вот несколько типичных утверждений, определяющих совокупный портрет подростка:

- «Я очень быстро расту, и я стесняюсь своего быстрого роста»;
- «Я очень быстро меняюсь во всех отношениях, я сам испытываю дискомфорт от вечных перемен во мне и вокруг меня, я так нуждаюсь в прочном фундаменте вашей любви и понимания»;

— «Я очень неуверен в себе и стараюсь скрыть эту неуверенность любым доступным для меня способом»;

— «Я нуждаюсь в действии и движении и не понимаю, почему вы пичкаете меня своими беседами и наставлениями»;

— «Я не готов принимать слова и советы на веру, я хочу вырабатывать свое мнение по любому вопросу»;

— «Я люблю все яркое, неожиданное, интересное, красочное. Я хочу подражать настоящим героям, мне неинтересны серые будни и негероические личности».

Некоторые психологи склонны считать, что подростковый период самым важным этапом в развитии психического здоровья человека. В это период тревог и сомнений насилие над личностью часто приводит к невозполнимым потерям. Родителям и педагогам важно знать не только особенности подростков, но уметь поддерживать его в трудные периоды, поэтому так важно воспитать уверенность в себе у подростков.

Существует достаточно много способов измерения уверенности в себе. Практически весь инструментарий психологии получил применение в исследовании уверенности: наблюдение в естественной среде, стандартизированное наблюдение, различного рода эксперименты, тесты.

Тест уверенности в себе — психологический тест для оценки уверенности в себе как социально-психологической характеристики человека. Тест дает оценку уверенности в себе по трем шкалам: шкале общей уверенности в себе, шкале социальной смелости, шкале инициативы в социальных контактах [8. С. 87—108].

Изучить уровень самооценки подростков можно с помощью процедуры опросника Г.Н.Казанцевой [9]. При высоком уровне самооценки человек оказывается не отягощенным «комплексом неполноценности», правильно реагирует на замечания других и редко сомневается в своих действиях. При среднем он редко страдает от «комплекса неполноценности» и время от времени старается подладиться под мнения других. При низком уровне самооценки человек болезненно переносит критику в свой адрес, старается всегда считаться с мнениями других и часто страдает от «комплекса неполноценности».

В зависимости от результатов диагностик разрабатывается программа для развития уверенности в себе у подростка, для каждого индивидуально, куда входят групповые и индивидуальные занятия.

#### **Методы групповой работы:**

- тренинг общения;
- ролевые игры;
- творческие задания;
- дискуссии и обсуждения;
- «кейсовые» задания (обсуждение типичных сложных ситуаций для подросткового возраста);
- игры на расслабление и снятие напряжения;
- игры на развитие креативности.

Тренинг «Развитие чувства уверенности в себе» направлен на решение следующих задач:

- Обеспечить участников средствами самопознания (самонаблюдение, рефлексия и т.д.).
- Укрепить чувство собственного достоинства.
- Развить навыки, необходимые для уверенного поведения.
- Развить навыки, необходимые для позитивного преодоления конфликтных ситуаций.

<b>Тема группового занятия</b>	<b>Цель:</b>
«Я в своих глазах и в глазах других»	знакомство с группой и с самим собой
«Я среди других»	правильному выражению своих чувств и адекватному восприятию поведения другого
«Мы очень разные и этим интересны друг другу»	повышение уверенности в сфере межличностного общения

#### **Методы индивидуальной работы:**

- беседа;
- консультация;
- занятия.

В беседе «Уверенность в себе» раскрываются следующие вопросы:

1. Что это такое уверенность в себе.
2. В чем будет проявляться это качество, или способность у меня, когда я это приобрету: во внутреннем состоянии, и во внешнем виде.
3. Сколько «этого», или, что из этого мне нужно в первую очередь приобрести или поработать.
4. Что я готов для этого сделать и делать.
5. С чего я начну, сколько времени каждый день и что я буду для этого делать.
6. Когда я начну: день, месяц, год, час.

Занятия направлены на работу над внешними проявлениями уверенности, которые мы можем увидеть и услышать, наблюдая за людьми, а именно речь и положение тела в пространстве.

Предлагаемая технология воспитания уверенности в себе поможет сформировать у подростка такое состояние, когда он принимает себя таким, каков он есть, его возможности адекватны тем задачам, которые он ставит перед собою сам и добивается их осуществления. Вместе с тем, после апробирования технологии возможно наполнение и изменение в ее содержании.

## **Литература**

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005.
2. Википедия-свободная энциклопедия. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>.
3. Луков В.А. Парадигмы воспитания // Гуманитарные науки: теория и методология. 2005. № 3. С. 139—151.
4. Социальная психология личности в вопросах и ответах: Учеб. пособие / Под ред. проф. В.А.Лабунской. М.: Гардарики, 1999. 397с.
5. Психологический центр «Адреналин». [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.adalin.mospsy.ru>.
6. Проблемы подростков или проблемы с подростками? [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://upr.1september.ru>.
7. Проблемы подросткового возраста. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.megabook.ru>.
8. Ромек В.Г.: Тесты уверенности в себе // Практическая психодиагностика и психологическое консультирование. Ростов н/Д.: Ирбис, 1998, С. 87—108.

**О.А.Галлямова**

*Научный руководитель: д-р. пед. наук, профессор Л.А.Ибрагимова*

## **СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА**

Сегодня в условиях социальных перемен назрела острая потребность общества в активных и творческих людях, обладающих высоким уровнем личностной культуры, активным интересом к практическому участию в процессе преобразования России.

В Российской Федерации уже сложился определенный подход к студенческому самоуправлению, «как особая форма инициативной, самостоятельной общественной деятельности студентов, направленной на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, развитие ее социальной активности, поддержку социальных инициатив» [2].

В настоящее время студенческое самоуправление осуществляется на основе Конституции РФ, ряда федеральных законов («Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», «Об общественных объединениях», «О профессиональных союзах...», «О государственной поддержке детских и молодежных объединений»), федеральных подзаконных актов, законов субъектов РФ, уставов образовательных учреждений, договоров между

органами студенческого самоуправления и администрацией образовательного учреждения, или между общественными объединениями вузов и студентов.

Студенческое самоуправление является частью системы управления вузом, представляет собой специфический воспитательный механизм, основанный на свободе и осознанном желании человека работать над самосовершенствованием.

Студенческое самоуправление имеет свои отличительные признаки [2]:

1. Системность, которая проявляется в совокупности элементов, находящихся в определенных отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство. При этом, с одной стороны, может соблюдаться самостоятельная деятельность каждого элемента, с другой, взаимодействие между элементами на основе сотрудничества.

2. Автономность, которая предполагает относительную независимость студенческого самоуправления в постановке целей и задач деятельности коллектива, разработке ее основных направлений; возможность формировать позицию, характеризующуюся независимостью и самостоятельностью в выборе мотивации деятельности, ее целей, средств достижения, стиля осуществления.

3. Иерархичность, которая отображается в упорядоченности деятельности органов студенческого самоуправления, структурных подразделений учебного заведения, общественных студенческих формирований, установления между ними взаимосвязей, разделения полномочий, степени ответственности и т.д.

4. Связи с внешней средой, выражающиеся во взаимодействии с органами управления образовательного учреждения, преподавательским корпусом, хозяйственными службами, с другими образовательными учреждениями, общественными и государственными организациями, с органами государственного управления и местного самоуправления. В качестве внешней среды могут выступать различные формы студенческой самодеятельности, клубы по интересам, общественные студенческие организации, спортивные секции и другие общественные и структурные формирования учебного заведения, не имеющие системных связей с органами студенческого самоуправления.

5. Наличие органов самоуправления, выражающееся в создании на каждом уровне иерархии студенческого самоуправления органов ССУ: советов учебных групп (треугольников), советов факультетов, студенческих деканатов, учебно-воспитательных студенческих комиссий, советов клубов по интересам, советов комитетов, правлений студенческих общественных объединений, штабов студенческих отрядов, советов общежитий и т.д. В их компетенции находятся вопросы, связанные со спецификой избранной деятельности, отношениями между группами, в группе и др. Каждый орган студенческого самоуправления действует на основе собственного положения, порядок утверждения которого предусматривается в каждом отдельном случае индивидуально.

6. Самодеятельность, которая предполагает творческую активность в осуществлении управленческих функций (планировании деятельности, организации, мотивировании участников, контроле и руководстве), доведении до исполнения

принятых решений. Самодеятельность предусматривает также наличие определенных полномочий у органов студенческого самоуправления, включенность непосредственных исполнителей в процессы разработки и принятия решений.

7. Целенаправленность, которая предполагает способность органа студенческого самоуправления ставить цели собственной деятельности и развития, соотносить их с ключевыми целями образовательного учреждения, государственной молодежной политики; четкое осознание желаемых результатов, умение видеть оптимальные пути достижения целей.

Студенческое самоуправление в рамках воспитательной работы высшего учебного заведения является действенным средством воспитания и направлено на становление специалиста-интеллекта, обладающего высокими общечеловеческими, нравственными, эстетическими, профессиональными качествами, широкими коммуникативными и адаптационными возможностями.

Современные тенденции развития студенческого самоуправления заключаются в том, что оно приобретает социально-практический характер, обусловленный необходимостью сознательного и ответственного отношения студентов к возможностям и перспективам своей профессиональной и культурно-нравственной самоорганизации и участия в социальном управлении.

Студенческое самоуправление проходит определенные этапы становления, проявляемые в особенностях его взаимодействия с системой воспитательной работы вуза, продуктом которой оно является.

В современной постановке студенческого самоуправления просматривается три основных функциональных предназначения, а именно [1. С. 63]:

1. Студенческое самоуправление — как условие реализации творческой активности и самодеятельности в учебно-познавательном, научно-профессиональном и культурном отношениях.

2. Студенческое самоуправление — как реальная форма студенческой демократии с соответствующими правами, возможностями и ответственностью.

3. Студенческое самоуправление — как средство (ресурс) социально-правовой самозащиты.

Разумеется, такие функции студенческого самоуправления как самоорганизация и коллективное самовоспитание, коллективный самоконтроль пронизывают содержание вышеуказанных начал самоуправления.

Непосредственными субъектами студенческого самоуправления в вузе выступают студенческий коллектив вуза, коллективы факультетов, курсов (потоков) и академических (учебных) групп.

Студенческое самоуправление в учебной группе является конкретным видом деятельности студентов. Отвечая за отдельные разделы работы своего коллектива, принимая участие в деятельности органов самоуправления, студенты организуют своих товарищей на выполнение тех или иных заданий, участвуют в планировании, помогают друг другу. Эту деятельность студентов можно назвать организаторской.

Социально-воспитательное значение студенческого самоуправления в вузе, как социальном институте общества, состоит в более эффективной подготовке студентов к жизни в обществе. Российское общество стремится стать правовым и демократическим. Без студенческого самоуправления в вузе трудно на рефлексивном уровне подготовить будущих активных граждан к жизни в правовом и демократическом обществе, так как для этого нужен собственный практический опыт жизни в демократическом, самоуправляемом вузе. Поэтому развитое студенческое самоуправление в вузе может иметь огромное общественное значение помогающее становлению личности.

Правильно организованное студенческое самоуправление может иметь и большое психологическое значение для каждого студента, поскольку оно дает возможность создать в вузе атмосферу гражданского равноправия, взаимного уважения.

Все вышеперечисленное показывает, что студенческое самоуправление может помочь сделать вуз более мощным фактором воспитания студентов и демократизации всей жизни вуза.

### ***Литература***

1. Захаров К.П. Студенческое самоуправление: основные подходы к организации: учебно-методическое пособие. СПб.: Издательство Автономная некоммерческая организация «Центр информатизации образования «КИО», 2007.

2. Рекомендации по развитию студенческого самоуправления в Российской Федерации. Письмо Министра образования РФ № 15 51–68/15-01-15 от 14.07.2003. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.studorg.ru/laws/25>.

***Н.В.Коденцева***

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Т.В.Снегирева*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В УСЛОВИЯХ ВУЗА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Студенческая жизнь начинается с первого курса и, поэтому успешная адаптация первокурсника к жизни и учебе в вузе является залогом дальнейшего развития каждого студента как человека, будущего специалиста. Этим определяется и исследовательский, и практический интерес к изучению разнообразных и противоречивых проблем адаптации первокурсников.

Часто у многих студентов первокурсников, оказывающихся после поступления в вуз в новой социальной среде, возникают проблемы с адаптацией, что связано с личностными качествами самих студентов, отсутствием навыков к самостоятельной учебной деятельности в условиях вузовского обучения,

несформированностью профессионального самоопределения. Сопровождение обеспечивает успешность адаптации студентов в новой ситуации. Во многом влияют на успешность обучения психологический комфорт, удовлетворенность личности профессиональным выбором, что, в конечном счете, обеспечивает эффективность функционирования системы высшего образования.

В современных условиях абитуриентам приходится проходить серьезные вступительные испытания и зачисление, скорее, в силу своей значимости, рассматривается больше как результат очень сложного подготовительного этапа, а не как начало нового периода жизни. Существует определенный круг актуальных проблем, с которыми ежегодно приходится сталкиваться современным первокурсникам: возникновение трудных ситуаций имеет некоторую последовательность: для начала обучения в большей степени характерны социально-психологические и организационные проблемы, затем возникают проблемы учебно-профессиональные. Наиболее распространенными трудными ситуациями, возникающими в связи с началом профессионального обучения, являются: вхождение в новый коллектив, необходимость планирования времени, сложности фиксации и усвоения материала, привыкание к новым формам и срокам обучения, увеличение учебной нагрузки, усвоение системы требований к учащимся со стороны высшего учебного заведения. Большинство студентов первого курса недостаточно осознают или затрудняются в вербализации актуальных трудных ситуаций, возникающих в начале обучения, что, в свою очередь, не позволяет им управлять ситуацией, находить адекватные и конструктивные способы их преодоления. Процесс преодоления возникающих трудных ситуаций в основном носит неорганизованный, спонтанный характер. Определенная часть студентов первого курса, осознавая существующие трудные ситуации, не имеет адекватных способов их преодоления. Во многих трудных ситуациях, требующих высокой социальной активности и личной ответственности, многие учащиеся склонны занимать экстермальную, выжидательную позицию [6].

Ускорение процессов адаптации первокурсников к новому для них образу жизни и деятельности, исследование психологических особенностей, психических состояний, возникающих в учебной деятельности на начальном этапе обучения, а также выявление педагогических и психологических условий активизации данного процесса являются чрезвычайно важными задачами.

Эффективность учебной работы студентов, положительная мотивация к процессу обучения, успешность, профессиональной деятельности после окончания вуза во многом зависит от уровня адаптации студентов первокурсников к новой образовательной среде, поэтому возникла идея создания проекта психолого-педагогического сопровождения студентов первого курса. Анализируя опыт проведения мероприятий по адаптации первокурсников и психолого-педагогическому сопровождению в НГГУ можно сделать вывод, что данная работа ведется на общеуниверситетском уровне и на факультетах силами педагогов-кураторов и заместителя декана по воспитательной работе.

Основными задачами сопровождения студентов первого курса в период адаптации являются: помощь в процессе адаптации студентов к новым для них социальным условиям и изменившемуся личностному статусу. В рамках данной задачи планируется ежегодные встречи с родителями первокурсников в начале учебного года; кураторские часы в форме психологических тренингов на знакомство, сплочение группы; анкетирование по изучению уровня комфортности в период начальной адаптации первокурсников к процессу обучения, куратор — это, уровень тревожности студентов; работа по сплочению группы, содействие в формировании ее иерархии: подготовка и участие в вузовских спортивных и культурно-массовых мероприятиях, социометрическое изучение структуры коллектива, анализ, внутригрупповые праздники (день именинника, день группы); изучение личности студента, ее направленности в контексте профессионального обучения: психологическое тестирование на кураторских часах, направленное на изучение информированности о будущей профессии; анализ ориентации студента в условиях учебного и внеучебного процесса в целях формирования адекватных установок и их своевременной коррекции: отслеживание итогов промежуточной ежемесячной аттестации, составление социальных паспортов на группу, в которых собрана информация о составе и статусе семьи, социальных категориях студентов и его семьи, увлечениях студента; регулирование рабочих моментов по организации учебно-воспитательной работы: ежемесячные совещания с психологом, организаторами, заместителями декана по воспитательной работе [5].

Для решения проблем сопровождения адаптационного периода необходимо провести несколько этапов организационной работы.

На первом, подготовительном этапе предполагается провести следующие мероприятия: аналитический обзор, проведение выездного профессионально-адаптационного сбора «Слет первокурсников НГГУ», осуществление педагогического наблюдения за студентами-первокурсниками, проведение комплексной психолого-педагогической диагностики среди студентов первокурсников силами преподавателей и студентов старших курсов.

Ожидаемыми результатами подготовительного этапа являются: успешная адаптация и самореализация студентов первого курса к условиям в вузе; сплочение студенческого коллектива; раскрытие творческого потенциала студентов; ознакомление и приобщение студентов-первокурсников к традициям университета и факультета; выявление студентов-первокурсников нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении; изучение общих данных, творческих интересов студентов первокурсников; определение уровня социально-психологической адаптированности студентов-первокурсников.

Второй, основной этап, включает в себя программные мероприятия: знакомство студентов с работой в библиотечной сети университета и профсоюзом студенческой молодежи; знакомство студентов-первокурсников с художественной самодеятельностью факультета; психолого-педагогическое воздействие (сопровождение). После проведения данных мероприятий ожидаются следующие

результаты: работа студентов-первокурсников в библиотечной сети университета; взаимодействие с профсоюзом студенческой молодежи; привлечение студентов-первокурсников в художественную самодеятельность факультета; успешная адаптация студентов первого курса к условиям к образовательной среде вуза; формирование необходимых навыков учебной деятельности, адекватного представления о профессии, а также навыков эффективного межличностного взаимодействия; сотрудничество, сплочение студенческого коллектива.

И, наконец, заключительный этап — итоговая диагностика, анализ полученных данных, заключительное мероприятие. Результатами заключительного этапа являются сравнение результатов до и после осуществления мероприятий, получение студентами-первокурсниками морального удовлетворения от участия в данном мероприятии.

Данная работа со студентами предполагает комплексное развитие адаптивных способностей, творческого потенциала, установление дружественных отношений в новом коллективе, путь к самореализации студента. Наиболее продуктивна данная работа будет при условии комплексного взаимодействия всех структур университета.

### ***Литература***

1. Адаптация и управление свойствами организма / Под ред. А.П.Сорокина, Г.В.Стрельникова, А.Н.Вазина. М.: «Медицина», 2005.
2. Выготский Л.С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 108 с.
3. Граф В., Ильясов И.И., Ляудис В.Я. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов: Учеб.-метод. пособие. М., 1981. 80 с.
4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 2001. № 6. С. 35—44.
5. Комаров В.А. Социально-профессиональная адаптация молодежи // Педагогическое образование и наука. 2003. № 1. С. 56—58.
6. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе: Сб. научных трудов. Кишинев, 1990. С. 3—17.

***Е.А.Козачук***

*Научный руководитель: канд. пед. наук, профессор О.И.Близнецова*

## **ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ**

Развитие научно-исследовательских способностей студентов является одной из приоритетных задач современного образования. Это обусловлено общественными потребностями в накоплении интеллектуально-творческого потенциала.

Существует потребность в изменении характера приобретения, развития и распространения знаний; открываются новые возможности для обновления содержания обучения и методов преподавания; расширяется доступ к высшему образованию; изменяется роль преподавателя в учебном процессе (постоянный диалог, преобразовывающий информацию в знание и понимание) [2].

Тенденции развития научно-исследовательской работы (НИР) отражены в законодательно-нормативной базе образования — Федеральные законы РФ «Об утверждении Федеральной программы развития образования», «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», «Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации», утвержденные постановлением Правительства РФ, «Концепция научной, научно-технической и инновационной политики в системе образования Российской Федерации», утвержденная приказом Минобрнауки России, определяет, что участие во всех видах научно-исследовательских работ, конференциях, симпозиумах, представление работ для публикации есть свободное развитие личности и неотъемлемое право каждого студента [5].

Научно-исследовательская работа имеет ряд принципиальных моментов, отличающих ее от другого вида деятельности. Во-первых, это исследовательская деятельность вне рамок учебных дисциплин, следовательно, расширяющая кругозор и компетенции студента, она связана с научным поиском, проведением исследований, в целях расширения имеющихся и получения новых знаний, проверки научных гипотез, установления закономерностей, научных обобщений и обоснования [1]. Во-вторых, она имеет индивидуальную структуру и направленность. Каждый студент самостоятельно по собственной инициативе занимается исследованиями, волнующими и интересующими его. Сложность привлечения студентов к НИР заключается в мотивации, реализации их способностей и возможностей в этой сфере. Проблемами научно-исследовательской деятельности в разное время занимались такие ученые как В.Я.Сердобинцев, М.Е.Сысоева, О.М.Кузеванова, А.М.Новикова, Л.Н.Бережнова, В.И.Богословский, М.Хайдегер, О.Конт, Н.Ю.Хлызова, Н.Г.Луд, А.П.Солодков, В.А.Косинец. Большинство из них отмечают сложность привлечения студентов к НИР, которая заключается в организации процесса научного исследования, вовлечении в нее студентов, формировании познавательной мотивации, реализации их способностей и возможностей в этой сфере.

Процесс включения в НИР мало регламентирован. Ответственность в этом плане возлагается на научного руководителя. Свобода и неограниченность способов организации исследовательской деятельности, с одной стороны, дает простор для творчества субъектам НИР, с другой стороны, усложняет решение спорных моментов. В этом аспекте возникают противоречия, которые могут привести к нарушению субъект-субъектного взаимодействия между педагогом и студентом, что, в конечном счете, влечет за собой возникновение ситуации

психологического давления. Взаимодействие само по себе создает предпосылки для психологического воздействия. В ситуации педагог-студент данная особенность может усугубиться по ряду внутренних и внешних причин, зависящих как от педагога, так и от студента. Здесь важна позиция субъектов взаимодействия относительно друг друга. Существует масса ситуаций, когда психологическое взаимодействие приводит к нежелательным результатам. Возможны варианты манипуляции (одна сторона старается осуществить воздействие скрытно, используя какие-то сложившиеся у другой стороны поведенческие стереотипы, — то есть запускает некоторое автоматическое, стереотипное развитие событий. Е.Л.Доценко), модификации поведения (удовлетворением каких-то потребностей и требуемой формой поведения), моделирование поведения (подражание одного человека поведению другого с целью выгоды) и т.д. Данные ситуации негативно влияют на психологическую безопасность личности и ее психологическое здоровье.

Относительно психологической безопасности НИР, под которой мы понимаем отсутствие психологического давления со стороны всех субъектов научно-исследовательского процесса, остается много вопросов. Нерегламентированность процесса организации НИР создает определенные трудности в практической реализации научно-исследовательской работы. Так как характерными чертами НИР являются инициатива, самостоятельность, а ее структура — демократичная, без жесткой иерархии, позволяющая раскрыть свои индивидуальные интересы [6], то со стороны преподавателя требуется применение определенных механизмов реализации НИР, обеспечивающих с одной стороны свободу действий в исследовательской работе, с другой — психологическую безопасность деятельности. Тогда преподаватель приобретает статус не учителя и наставника, а помощника студента в организации НИР. Позиция преподавателя, в данном случае, предполагает определенную организацию НИР, направленную как на обучение студента исследовательской работе, поддержание мотивации студента, так и организацию пространства и атмосферы доверия и сотрудничества со студентом. Проблемы психологической безопасности личности — сфера психологии безопасности. Эта отрасль психологической науки, изучающая закономерности адекватного отражения опасности и конструктивной регуляции поведения с целью сохранения целостности и стабильности человека или группы людей как психологических систем. Под отражением опасности в данном случае понимается определение ее степени, т.е. квалификация. Регуляция поведения предполагает применение необходимых мер по устранению опасности или снижению ее до допустимого уровня.

В рамках психологии безопасности исследуются:

- психические процессы, порождаемые деятельностью человека и влияющие на ее безопасность;
- психические состояния человека, сказывающиеся на безопасности жизнедеятельности;

Безопасность личности определяют три фактора: человеческий фактор, фактор среды, фактор защищенности. Первые два считаются основными. Человеческий фактор — это различные реакции человека на опасность. Среда традиционно разделяется на физическую и социальную. В социальной среде, в свою очередь, выделяют макро- и микросоциальный уровень. К макросоциальному уровню относятся демографический, экономический и другие факторы, воздействующие на человека, к микросреде — его непосредственное окружение (семья, референтная и профессиональная группа и т.д.). Фактор защищенности — это средства, которыми люди пользуются для защиты от тревожных и опасных ситуаций. Они могут быть физическими и психологическими (механизмы психологической защиты). Уровень защищенности зависит от степени конструктивности и активности поведения и деятельности человека. При этом важным условием конструктивного поведения выступает адекватная социализация инстинктов, потребностей и мотивов деятельности, т.е. удовлетворение нужд человека социально приемлемым способом. Свойства личности, отражающиеся на безопасности деятельности [7].

Исходя из проведенных исследований отношения студентов к НИР, выявлены особенности психологического дискомфорта и избегания НИР по причине «предвидения» студентами давления со стороны преподавателя. В ходе опроса выявляющего особенности отношения студентов НГГУ к понятиям научно-исследовательская работа и учебно-исследовательская работа (УИР) в вузе и смежных с ними, выявлены следующие особенности, относящиеся к категории психологической безопасности личности.

У студентов вторых курсов (ПиП, 2 курс, СКСиТ, 2 курс) практически отсутствует определенное осознание вышеуказанных понятий. Восприятие НИР как стрессовую ситуацию и выбирают позицию избегания исследовательской деятельности. В большинстве случаев студенты затрудняются высказать предположение, что такое НИР. Относят НИР к категории работы для «особенных». По поводу требований к студенту занятому НИР, опрошенные выделяют внутренние личностные особенности (лень, отсутствие мотивации к исследовательской деятельности) как факторы, влияющие на успешность НИР. Студенты не знают и не выделяют компетенций для выполнения НИР. Трудностями считают свое личное нежелание заниматься НИР не отмечая других серьезных преград. Среди трудностей, помимо личностных, выделены трудности в установлении контакта с преподавателем. Относительно других аспектов УНИР студенты не имеют никаких представлений. Судя по недостаточной осведомленности студентов в плане НИР в целом, можно подытожить, что негативное отношение («это только для тех, кто занимается исследованиями») и пассивная позиция («меня это не интересует», «я на это не способна») являются результатом незнания («информируют только особенных студентов») и неготовности к сотрудничеству с преподавателем (психологический дискомфорт).

Студенты третьих курсов (ПиП, 3 курс), в большинстве своем, имеют представления о НИР в рамках следующих направлений:

- самовыражение в науке и изучение неизвестного;
- углубленное изучение темы, решение общественных проблем;
- творчество.

Таким образом, студенты выделяют некоторые требования исследователя в науке помимо личностной позиции относительно НИР. По поводу трудностей студента занятого НИРС, опрошенные выделяют психологическую неготовность к сотрудничеству с преподавателем, личностные особенности и некоторые навыки представления работы.

В целом, студенты младших курсов мало ознакомлены с тем, что такое НИР, УИР и со смежными с ними понятия. Понятийный аппарат не сформирован и отношение к УИР неопределенное, зачастую негативное. Это приводит к нежеланию и отсутствию стремления участвовать в НИР. Для многих студентов НИР и участие в мероприятиях по НИР является очень «далекой» темой и студенты не считают себя способными на это.

Студенты старших курсов (4, 5, магистратура) по большей части выделяли практически все основные особенности НИР и УИР, а именно:

- НИР — научный поиск, проведение исследований, получение новых знаний, самостоятельная работа студентов выполнение проектов, участие в конференциях;
- УИР — фундамент для НИР, внедрение элементов НИР в учебу, выработка ЗУНов, курсовые, дипломные работы.

В меньшинстве вариантов ответов разделение различий НИР и УИР относительно новизны исследований в науке.

Следовательно, студенты старших курсов имеют достаточное, хотя и неполное, представление о исследовательской деятельности на основании собственного опыта участия в НИР и УИР. Эти знания обусловлены необходимостью и приобретались методом проб и ошибок студентами самостоятельно, бессистемно. Поэтому такие знания являются отрывочными и поверхностными относительно специфики научно-исследовательской работы. Тем более, что научно-исследовательской работой студенты считают исключительно конференции, проектные конкурсы, олимпиады. Относительно независимых практикоориентированных исследований, лабораторий и объединений студентов по поводу самостоятельной организации НИР, никто из опрошенных не имеет представления. Таким образом, можно сделать вывод, что студенты в небольшой степени имеют представление об особенностях НИР и опасаются участия в исследовательской работе. Следовательно, эмоциональное реагирование на НИР студентов носит характер ожидания опасности психологического давления.

К психофизиологическим свойствам личности относятся: чувствительность к обнаружению сигналов опасности, скоростные возможности реагирования на них, эмоциональные реакции на опасность и т.п. Возможности человека

обнаруживать опасную ситуацию и адекватно реагировать на нее определяются его индивидуальными особенностями, в частности, свойствами нервной системы. От ее индивидуальной выносливости (силы) зависит способность к активной длительной работе и противодействию утомлению, к экстренной мобилизации в чрезвычайной ситуации, а также способность успешно действовать при помехах. Возможности человека безопасно и уверенно вести себя в экстремальной ситуации определяются свойствами его темперамента. В этих условиях необходимо быстро переключать внимание и реагировать на опасные сигналы. На поведении человека в опасной ситуации сказывается также его психическое и физическое состояние. Практика показывает, что несчастным случаям наиболее подвержены люди агрессивные, импульсивные, рассеянные, эмоционально неуравновешенные. Условиями безопасного поведения выступают критичность мышления, внимательность и преобладание волевой сферы над эмоциональной, способность человека к компенсации таких дезорганизующих деятельность факторов, как усталость, сонливость и плохое настроение.

С психологической точки зрения сопровождать кого-либо означает начать действовать вместе с ним. Это целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов труда и жизни, попадающих в поле деятельности психологической службы или конкретного практического психолога [4].

Сопровождение может трактоваться как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет сам субъект [6].

Важнейшим положением системно-ориентационного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта, следовательно, на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Для осуществления права свободного выбора различных альтернатив развития необходимо научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги.

Таким образом, под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Ситуации жизненного выбора — множественные проблемные ситуации, путем разрешения которых субъект определяет для себя путь развития.

Сопровождение представляет собой деятельность, направленную на создание системы социально-психологических условий, способствующих успешному обучению и развитию каждого ребенка в конкретной школьной среде [4].

Помимо этого под сопровождением понимается организованная психолого-педагогическая помощь и поддержка учащемуся с целью повышения эффективности и качества его обучения и воспитания.

Процесс психологического сопровождения представляет собой не только непосредственное участие в образовательном процессе. При возникновении

у ребенка психологических, учебных, социальных трудностей, наличие рядом с ним соответствующего специалиста сопровождения поможет решить возникшую проблему [4].

В психологическом сопровождении выделяют следующие направления:

1. Организация среды: материальной, методической, психологической:

— создание комфортной атмосферы для организации исследовательской работы;

— создание информационной среды для организации работы НИР (форумы, сайты);

— организация просветительской работы со студентами.

2. Сбор и анализ информации, необходимой для реализации обозначенных направлений.

В данных аспектах наибольшую сложность представляет информирование и просвещение. Данные категории невозможно реализовать без специализированной подготовки и обучения преподавателя. Сопровождение, которое применительно к НИР понимается нами как кураторство научной студенческой работой, является одним из важных факторов безопасности субъектов НИР, их профессионального роста и квалификации. Особенностью организации работы куратора является планирование его работы. План — это средство повышения качества работы куратора в высшей школе, поэтому куратору очень важно четко спланировать свою деятельность со студентами в течение года. Куратор выполняет роли наставника студентов, диагноста, фасилитатора, старшего товарища. По отношению к группе куратор выступает организатором, методическим руководителем, воспитателем, педагогом-психологом. Соответственно, он выполняет социально-педагогическую, организационно-воспитательную, коммуникативно-рефлексивную и аналитико-диагностическую функции.

Аналитико-диагностическая функция обеспечивает знакомство куратора со своей группой, она содержит формы, методы и приемы изучения личности студента, позволяет отследить показатели результативности взаимодействия. Различного рода педагогические анкеты, вопросники помогают куратору студенческой группы более эффективно организовать работу со студентами, снять имеющиеся проблемы, помочь в преодолении трудностей [7].

Социально-педагогическая функция куратора формирует ответственное отношение к учебной деятельности. Куратор осуществляет контроль за пропусками учебных занятий студентами, помогает в организации приоритетных направлений научно-исследовательской работы, развивает интерес к выбранной профессии; вырабатывает и координирует деятельность по реализации единых педагогических требований к студентам, организует участие студентов в важных научных и учебных делах факультета и института — в олимпиадах, конкурсах, студенческих проектах.

Организационно-воспитательная функция куратора студенческой группы связана с насущными проблемами воспитания личности будущего специалиста,

гражданина, семьянина. В своей деятельности куратор использует богатый набор педагогических форм, методов, средств воспитательной работы со студентами. Воспитательная функция куратора предполагает приобщение студентов к системе культурных традиций факультета, помощь в решении важных для группы коллективных лично-ориентированных творческих дел, приобщает к трудовому воспитанию, активизирует творческий потенциал каждого студента и группы в целом, приобщает студентов к освоению культурных ценностей, духовно-нравственных идеалов, эстетической культуры, этической морали и правил этикета, гражданской ответственности будущих педагогов.

Двухсторонний процесс творческого развития преподавателя и студента способствует преемственности поколений, созданию и развитию научной школы, в рамках которой идет подготовка кадров высшей квалификации.

Адекватно выстроенная индивидуальная модель взаимодействия субъектов НИРС позволит избежать вышеуказанных форм поведения, грозящих психологической безопасности личности.

### ***Литература***

1. Бережнова Л.Н., Богословский В.И. Научно-исследовательская работа студента как гуманитарная технология: Учебное пособие РГПУ им. А.И.Герцена. СПб., 2007.
2. Вильянов С.В. Научно-исследовательская работа студентов и пути ее совершенствования. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.bestreferat.ru/referat-31826.html>.
3. Дурасанова-Багдасаровна Т.П. Опыт организации исследований проблем молодежи Студенческим научным обществом. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.imi-samara.ru/science/sno/sno.shtml>.
4. Кручинин В.А. Психологическое сопровождение личностного развития и профессионального становления студента // Высшее образование в России. 2009. № 1. С. 129—132.
5. Пегашкин В., Гаврилова Т., Корнисик К. НИР студентов младших курсов: проблемы и решения // Высшее образование в России. 2008. № 7. С. 109—112.
6. Соломин В.П., Михайлов Л.А., Маликова Т.В., Шатровой О.В. Психологическая безопасность: Учебное пособие. М., 2009.
7. Тюрикова Г., Филатова О., Прошкина И., Ильина Ю. Организация самостоятельной работы студентов — условие реализации компетентностного подхода // Высшее образование в России. 2008. № 10. С. 93—97.

## **ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗА В РЕШЕНИИ ВОПРОСА СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА**

Для правильного определения стратегии воспитательных воздействий необходимо четко знать весь спектр проблем, которые имеют место в студенческой среде. При этом надо учитывать, что есть определенная грань между общими тенденциями личностного становления современной молодежи и теми проблемными ситуациями, с которыми сталкиваются студенты в условиях конкретного учебного заведения.

Успешность обучения студентов в вузе во многом определяется реальными условиями их жизнедеятельности, характером возникающих в процессе учебы проблем и возможностями их разрешения с помощью руководителей и преподавателей вуза, а также формирующихся в настоящее время социально-психологических служб.

Одним из первых, кто стал активно внедрять психологическую службу в системе вузовского образования, был Н.М.Пейсахов, профессор Казанского государственного университета. Н.М.Пейсахов определял психологическую службу вуза как систему научно обоснованных организационных видов деятельности по внедрению достижений психологической науки в жизнь вуза [1. С. 351].

В настоящее время возрастает роль психологической службы вуза, обеспечивающей условия для развития субъектного потенциала личности, более адекватного осознания студентами путей своего личностного и профессионального развития в период обучения в вузе, для повышения собственной психологической устойчивости в период различных трудностей. Именно психологическая служба выступает как научно-методический и практический центр в образовательной среде вуза [7. С. 3].

Деятельность психологических служб представлена во многих вузах Тюменской области. Сравнительный анализ психологических служб вузов, показывает, что различными являются структурные подразделения вузов, так в СурГПУ психологическая служба организована на базе научно-практического центра «Ресурс» (НПЦ «Ресурс»), в ТюмГАСУ социально-психологическая служба входит в «Отдел по внеучебной и воспитательной работе»; Институт кибернетики информатики и связи ТГНУ имеет отдельное структурное подразделение — «Социально-психологическая служба»; в ЮГУ социально-психологическая служба организована при «Лаборатории социальных психолого-педагогических исследований»; ТГПИ им. Д.И.Менделеева имеет психологическую службу на базе «Центра психологической помощи».

Субъектом деятельности психологических служб представленных вузов являются абитуриенты и студенты; субъект деятельности НПЦ «Ресурс» СурГПУ, «Центр психологической помощи» ТГПИ им. Д.И.Менделеева, «Социально-психологической службы» Института кибернетики информатики и связи ТГНУ — преподаватели; с родителями студентов работает «Социально-психологическая служба» Института кибернетики информатики и связи ТГНУ; с сотрудниками вуза работают НПЦ «Ресурс» СурГПУ и «Социально-психологическая служба» Института кибернетики информатики и связи ТГНУ; с различными категориями населения работает «Центр психологической помощи» ТГПИ им. Д.И.Менделеева.

Сходство целей психологических служб заключается, в том, что все они реализуют свою деятельность через «сопровождение», но «виды сопровождения» в каждой психологической службе разные: в НПЦ «Ресурс» СурГПУ — психологическое сопровождение; целью «Социально-психологической службы» ТюмГАСУ является социально-психологическое сопровождение; в «Социально-психологической службе» Института кибернетики информатики и связи ТГНУ — социально-педагогическое и психолого-педагогическое сопровождение; основная цель «Лаборатории социальных психолого-педагогических исследований» ЮГУ — социологическое и психологическое сопровождение; целью «Центра психологической помощи» ТГПИ им. Д.И.Менделеева является психологическая поддержка и психологическое сопровождение.

Сходство имеют и задачи психологических служб представленных вузов, такие как: содействие профессиональному самоопределению студентов; содействие успешной адаптации первокурсников к учебной деятельности; формирование готовности студентов к выполнению будущей профессии; профилактика отклоняющегося поведения студентов; содействие личностному и интеллектуальному развитию студентов. НПЦ «Ресурс» СурГПУ, «Центр психологической помощи» ТГПИ и «Социально-психологическая служба» Института кибернетики информатики и связи ТГНУ ставят перед собой задачи — формирование навыка межличностного взаимодействия участников образовательного процесса и обеспечение психологических условий для охраны здоровья преподавателей и сотрудников вуза. «Центр психологической помощи» ТГПИ им. Д.И.Менделеева ставит перед собой задачу — консультирование по проблемам различных категорий населения. Института кибернетики информатики и связи ТГНУ ставят перед собой задачу — оказание консультационной помощи родителям.

Психологические службы всех представленных вузов имеют направления деятельности такие как: психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическая диагностика, психологическая коррекция, консультативная деятельность. В НПЦ «Ресурс» СурГПУ помимо перечисленных направлений деятельности существуют программы: «Школа психологии», «Школа молодой семьи», «Школа материнства», «Школа планирования карьеры».

Деятельность социально-психологической службы Нижневартковского государственного гуманитарного университета будет эффективной, если она будет осуществляться через педагогическую поддержку, психологическое сопровождение и психологическое сотрудничество.

Педагогическую поддержку становления личности студента в деятельности социально-психологической службы вуза определяется как неотъемлемая часть воспитательно-образовательного процесса вуза, систему психолого-педагогических условий становления и развития, саморазвития, самоактуализации и самореализации личности студента. Психологическое сотрудничество должно быть организовано через интеграцию и координацию деятельности социально-психологической службы с основными субъектами образовательной среды вуза.

Для обеспечения развития и становления личности студента, психологическое сопровождение в деятельности социально-психологической службы должно состоять из 3 взаимосвязанных компонента:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса студента и динамики его личностного развития в процессе обучения в вузе.

2. Создание психолого-педагогических и социальных условий для развития личности студентов, их успешного обучения и профессионального развития. На основе данных психолого-педагогической диагностики разрабатываются индивидуальные и групповые программы развития студента, определяются условия его успешного обучения. Реализация данного аспекта предполагает наличие гибких схем построения учебно-воспитательного процесса, способного трансформироваться в зависимости от индивидуальных особенностей контингента обучающихся студентов.

3. Создание специальных психолого-педагогических и социальных условий для оказания помощи студентам, имеющим проблемы в обучении. Данное направление деятельности ориентировано на студентов, у которых выявлены определенные пробелы в довузовской подготовке, а также в усвоении учебного материала, в социально принятых нормах поведения, в общении с преподавателями и товарищами по группе, в повышенном уровне тревожности. Для оказания помощи таким студентам должна быть продумана система мероприятий, позволяющих им преодолеть или компенсировать возникшие проблемы.

Таким образом, в рамках организации деятельности социально-психологической службы, необходимо подойти к отбору содержания конкретных форм работы и самое главное — определить понятие социально-психологического статуса студента, что определяет успешное становление развития личности студента. В самом общем виде социальный статус студента представляет собой систему его социально-психологических характеристик. В эту систему включают те параметры его психической жизни, знание которых необходимо для создания благоприятных социальных и психолого-педагогических условий обучения и развития.

В качестве особенностей студентов, создающих им проблемы и трудности в учебе, следует назвать такие, как недостаточная социальная компетентность,

невысокий уровень социальной зрелости, узость круга познавательных интересов, неумение самостоятельно организовать свою учебную деятельность, узкая направленность познавательных интересов.

Гуманитарный вуз имеет ряд существенных отличий от технического: это и особенности образовательного процесса (преобладание дисциплин, связанных с гуманитарными науками, преобладает творческая организация учебной деятельности) и гендерный состав (значительное численное превосходство студентов и преподавателей женского пола).

Целью исследования, проведенного в Нижневартковском государственном гуманитарном университете, является необходимость и актуальных проблем в деятельности создаваемой социально-психологической службы. В задачи исследования входит определение направлений и видов психологической помощи.

Всего в исследовании приняли участие 122 студента факультета педагогики и психологии, очной формы обучения.

В ходе количественной обработки данных, выяснилось, что на вопрос «Существует ли необходимость в создании социально-психологической службы НГГУ» — 99 студентов, что соответствует 81,1%, считают «Да», 23 студента, что соответствует 18,9%, считают «Нет».

79 студентов, что соответствует 64,8% на вопрос «В случае возникновения каких-либо проблем, обратились бы Вы в социально-психологическую службу НГГУ» ответили «Да», 43 студента, что соответствует 35,2%, ответили «Нет».

На вопрос «Обращались ли Вы ранее за психологической помощью», 14 студентов, что соответствует 11,5% ответили «Да», 108 студентов, что соответствует 88,5% ответили «Нет».

41 студент, что соответствует 33,6% на вопрос «Обратились бы Вы за помощью в социально-психологическую службу НГГУ, по вопросам связанным с личными проблемами» ответили «Да», 81 студент, что соответствует 66,4% ответили «Нет».

Наибольшее количество личных проблем связанных с «Негативным состоянием и переживанием» у 51 студента, что соответствует 41,8%, среднее количество студентов — 15, что составляет 12,3% столкнулись с проблемами, связанными с «Распределением времени, управлением времени» имеют, наименьшее количество студентов — 5, что соответствует 4,09%, столкнулись с проблемами связанными с «Недостаточной активностью» и 4 студента, что соответствует 3,3% отметили проблему, связанную с «Вредными привычками».

На вопрос «Обратились бы Вы за помощью в социально-психологическую службу НГГУ, по вопросам связанным с семейными проблемами» ответили «Да» — 23 студента, что соответствует 18,9%, 99 студентов, что соответствует 81,1% ответили «Нет».

Наибольшее количество семейных проблем у 31 студента, что соответствует 25,4% связано с «Потерей близких людей», наименьшее количество студентов — 8, что соответствует 6,6% отметили проблему «Конфликт с братьями

и сестрами» и 6 студентов, что соответствует 4,9% отметили проблему «Конфликт с родителями».

На вопрос «Обратились бы Вы за помощью в социально-психологическую службу НГГУ, по вопросам связанным с учебными проблемами» ответили «Да» — 82 студента, что соответствует 67,2%, 40 студентов, что соответствует 32,8% ответили «Нет».

Наибольшее количество студентов, имеют проблему «Конфликт с преподавателями» присутствует у 45 студентов, что соответствует 36,9%, среднее количество студентов — 22, что соответствует 18,03% студентов имеют проблему, связанную с «Отсутствием интереса к учебе» и 20 студентов, что соответствует 16,4% испытывают учебные проблемы, связанные с «Адаптацией к учебной деятельности». Наименьшее количество студентов — 7, что соответствует 5,7% имеют проблему «Конфликт с однокурсниками».

На вопрос «Обратились бы Вы за помощью в социально-психологическую службу НГГУ, при возникновении проблем с друзьями», 23 студента, что соответствует 18,9% ответили «Да», 99 студентов, что соответствует 81,8% ответили «Нет».

Наибольшее количество студентов — 35, что соответствует 28,7%, отметили проблему «Конфликт с друзьями», наименьшее количество студентов — 11, что соответствует 9,07% имеют проблему «Конфликт с противоположным полом».

На вопрос «Работайте ли Вы», 32 студента, что соответствует 26,2% ответили «Да», и 90 студентов, что соответствует 73,8% ответили «Нет».

На вопрос «Обратились бы Вы за помощью в социально-психологическую службу НГГУ, по вопросам, связанным с профессиональными проблемами» — 21 студент, что соответствует 17,2% ответили «Да», 49 студентов, что соответствует 40,2% ответили «Нет».

Наибольшее количество студентов — 33, что соответствует 27,05%, имеют проблем «Разочарование в выборе профессии», наименьшее количество — 4 студента, что соответствует 3,3% имеют проблему «Конфликт с сотрудниками» и 4 студента, что соответствует 3,3% имеют проблему «Отсутствие интереса к работе».

Наиболее предпочтительными направлениями в деятельности социально-психологической службы у 87 студентов, что соответствует 71,3% является «Индивидуальные консультации», 75 студентов, что соответствует 61,5%, наиболее предпочтительной формой «Тестирование» и 70 студентов, что соответствует 57,4% предпочитают «Групповые занятия (тренинги)», наименьшее предпочтение имеют формы работы у 31 студента, что соответствует 25,4% «Мастер-классы», у 20 студентов, что соответствует 16,4 «Круглые столы», у 16 студентов, что соответствует 13,1% — «Лекции», у 13 студентов, что соответствует 10,7% — «Семинары», у 11 студентов, что соответствует 9,07% — «Семейные консультации».

В ходе количественной обработки данных, выяснилось, наибольшее количество студентов считают, что социально-психологическая служба в НГГУ необходима. Наибольшее количество студентов, при возникновении у них каких-либо обратились в социально-психологическую службу НГГУ.

Наибольшее количество студентов ранее не обращались за психологической помощью. Наибольшее количество студентов не обратились в социально-психологическую службу НГГУ по вопросам, связанным с личными проблемами. Наиболее актуальными личными проблемами для студентов является «Негативное состояние и переживание». Наибольшее количество студентов не обратились в социально-психологическую службу НГГУ по вопросам, связанным с семейными проблемами. Наиболее актуальными личными проблемами для студентов является «Потеря близких людей».

Наибольшее количество студентов обратились бы в социально-психологическую службу НГГУ по вопросам, связанным с учебными проблемами. Наиболее актуальными учебными проблемами для студентов является «Конфликт с преподавателями».

Наиболее актуальными вопросами для студентов является «Конфликт с друзьями».

Многие студенты не работают, но тем не менее они не обратились бы в социально-психологическую службу НГГУ по вопросам связанным с профессиональными проблемами.

Наиболее актуальными профессиональными проблемами для студентов является «Разочарование в выборе профессии».

Наиболее предпочитаемыми формами работы социально-психологической службы НГГУ, по мнению студентов должны быть индивидуальные консультации, тестирование, групповые занятия (тренинги).

Таким образом, в ходе качественной и количественной обработки данных, выяснилось, студенты хотят, чтобы в НГГУ была создана социально-психологическая служба, при возникновении у студентов проблем, большинство обратилось бы в социально-психологическую службу. Среди выделенных с помощью анкеты проблем, с которыми студенты готовы обратиться в социально-психологическую службу, первое место занимают учебные.

В целом результаты проведенного исследования показывают, что образовательное пространство гуманитарного вуза нуждается в таком элементе как социально-психологическая служба. Можно предположить, что наиболее часто запросы на социально-психологическую помощь будут касаться учебных проблем. Работа социально-психологической службы поможет повысить эффективность образовательного процесса.

Существенную долю, составляют такие вопросы как «конфликт с преподавателями», «отсутствие интереса к учебе», «адаптация к учебной деятельности».

Таким образом, ведущей формой психологической помощи в социально-психологической службе могут стать индивидуальные консультации (это форма

психологического сопровождения, является согласно ответам опрошенных, предпочитаемой студентами гуманитарного вуза).

Разрабатываемая модель эффективной психологической службы вуза должна, учитывая выявленные личностные и поведенческие особенности и предпочтения студентов, включать в себя такие направления деятельности как индивидуальные тестирование и групповые занятия (тренинги)

### ***Литература***

1. Дьяченко М.И. Психология высшей школы. М.: Харвест, 2006. 416 с.
2. Лаборатория социальных, психолого-педагогических исследований Югорского государственного университета. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.ugrasu.ru/>.
3. Психологическая служба Сургутского государственного педагогического университета. [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.surgpu.ru/psycholog\\_slugba1](http://www.surgpu.ru/psycholog_slugba1).
4. Социально-психологическая служба института кибернетики информатики и связи // Тюменский государственный нефтегазовый университет. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.tsogu.ru/>.
5. Социально-психологическая служба Тюменского государственного архитектурно-строительного университета. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.tumgasa.ru/tumgasa/student/soc/soc.html>.
6. Центр психологической помощи Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д.И.Менделеева. [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://tobgpi.ru/info/faculties/spf/cpp/individ\\_work.shtml](http://tobgpi.ru/info/faculties/spf/cpp/individ_work.shtml).
7. Меньшикова И.Н. Психологическая помощь студентам в адаптации к стрессовым воздействиям экзаменационных сессии. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2008. 25 с.

***Н.С.Марухина***

*Научный руководитель: канд. пед. наук, профессор О.И.Близнецова*

## **К ВОПРОСУ О ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ**

Проблема воспитания духовных ценностей учащихся всегда была одной из актуальных, а в современных условиях она приобретает особое значение. Однако теория и практика деятельности образовательных учреждений показывает, что существуют определенные недостатки в их работе по формированию духовной сферы учащихся, в частности высокие показатели роста преступности и правонарушений в среде несовершеннолетних, что говорит о недостаточном внимании к формированию духовных ценностей учащихся. Для разрешения

этих проблем необходимо создание воспитательного механизма, адекватного новому времени.

В этих условиях особенно остро встает необходимость воспитания духовных ценностей, основой которого является сопереживание, сочувствие, человеколюбие, сострадание. Приоритет воспитания духовных ценностей определяется тем, что они как предельные высшие смыслы человеческой жизни, выполняют функцию регуляторов поведения, охватывают все стороны человеческого бытия, включаются в ценности семьи, труда, образования, общества.

Духовные ценности носят общечеловеческий характер, они принимаются и развиваются всеми людьми в условиях общественно-исторических изменений цивилизации. Духовные ценности не существуют в отрыве от других ценностных отношений. Они накладываются на все виды ценностей, облагораживая их, придавая человеческой деятельности гуманистический смысл, эмоциональную насыщенность.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблемой воспитания духовных ценностей личности занимались как отечественные, так и зарубежные ученые.

Проблемой ценностей занимались психологи В.Я.Ядов, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, В.Б.Ольшанский, В.П.Зинченко, Н.Д.Никандров, В.Франкл и др. [6].

А.Н.Леонтьев определял ценности как значимость, предполагающую связь индивидуальной представленности значений с эмоционально-мотивационной сферой [4]. В.Франкл подразумевал под ценностями личности так называемые «универсалии смысла», то есть смыслы, присущие большинству членов общества, всему человечеству на протяжении его исторического развития [5].

Методологические основы становления ценностей представлены в работах философов (Августин, Аристотель, Платон, Л.Фейербах, М.М.Бахтин, Н.А.Бердяев, И.А.Ильин, В.С.Соловьев, М.С.Каган и др.). И.А.Ильин определяет духовную ценность как «объективную духовную жизнь народа» или «духовное достояние народа» [3].

В нашем понимании, духовные ценности есть система ценностных отношений, ценностных представлений и ценностных переживаний, формирующих мировоззрение, жизненные принципы и, следовательно, нравственную сторону личности каждого человека. Система духовных ценностей является неотъемлемым элементом духовной сферы личности. Главной функцией в воспитании духовных ценностей у учащихся является стимулирование способности личности к саморазвитию, самоорганизации.

Воспитание духовных ценностей учащихся рассматривается как целенаправленный процесс, который способствует изменению качеств личности учащихся в условиях специально организованной среды, способствующей активизации творческого познания и учителя и ученика, обеспечивающей доступность духовных переживаний, реально влияющих на сознательно-волевую сферу и эмоциональную сторону личности.

Анализ научно-педагогической литературы и практики работы классного руководителя по воспитанию у учащихся духовных ценностей показал, что классные руководители затрудняются в воспитании духовных ценностей школьников.

Нами была разработана технология воспитания духовных ценностей учащихся в рамках личностно-ориентированной парадигмы. В основу данной технологии положена идея единства реального пространства духовности, выступающая стратегическим фактором развития воспитания детей, предусматривает взаимопринадлежность личностных, общественных и государственных интересов в ориентации личности на социально-полезную деятельность как образ жизни; идея всесторонней заботы о духовном и гражданском становлении подрастающего поколения, культурном воспроизведении населения России.

Особое место в технологии воспитания духовных ценностей у учащихся отводится классному руководителю как главному участнику и заинтересованному лицу. Он разрабатывает как близкие, так и далекие цели воспитательной системы, прогнозирует результат своей деятельности по воспитанию духовных ценностей учащихся, осуществляет индивидуальный подход к учащимся.

Целью данной технологии является развитие духовной сферы личности учащихся; для достижения цели предлагается решить посредством ряда задач:

- развивать желание знать, понимать и действовать сообразно полученным знаниям в реальной жизненной ситуации;
- воспитывать устойчивость в отношении чужих влияний;
- развивать способность принятия человека как уникальной индивидуальности;
- формировать позитивное отношение к обычаям, традициям своего народа, своей семьи;
- формировать осознанную духовную позицию;
- развивать способность учащихся к саморазвитию, самоорганизации.

Технология воспитания духовных ценностей учащихся включает ряд компонентов: ценностно-целевой, субъект-субъектный, содержательный, процессуально-коммуникативный, диагностико-результативный, рефлексивно-управленческий.

Ценностно-целевой компонент включает в себя цели воспитания духовных ценностей учащихся; приоритетные задачи, ориентированные на воспитание духовных ценностей как значимые для развития личности учащихся.

При этом основой воспитания духовных ценностей становится способность к сопереживанию, сочувствию, состраданию, человеколюбию. Главная характеристика духовных ценностей ориентация на добро.

Важным является развитие личности учащихся по воспитанию духовных ценностей и воспитание потребностей к духовному саморазвитию и самоорганизации.

При конструировании целей классный руководитель ориентируется на цель-идеал, к которому стремится общество, школа, классный руководитель;

цель-процесс, направленный на проектируемое состояние воспитательного процесса для воспитания желаемых духовных ценностей учащихся.

В процессе целеполагающей деятельности классного руководителя каждая из названных целей наполняется конкретным содержанием, обуславливающая деятельность классного руководителя, целевые установки и ценности общества, образовательного учреждения и данного классного сообщества и специфической условий жизнедеятельности.

Таким образом, для реализации цели, необходимым является:

- развитие детей на основе принципов гуманизма, личностно-ориентированного воспитания;
- развитие духовных ценностей и утверждение их в сознании и поведении учащихся через духовное возрождение народных обычаев, семейных традиций;
- создание условий для самовыражения личности;
- развитие и динамика становления субъект объектно-субъектных отношений между членами классного сообщества;
- построение отношений на основе духовных ценностей, индивидуальности каждого члена класса.

Субъект-субъектный компонент включает в себя взаимодействие классного руководителя и учащихся класса как субъектов образовательного процесса. Классный руководитель является главным организатором, разрабатывает как близкие, так и далекие цели, прогнозирует результат своей деятельности по воспитанию духовных ценностей учащихся, осуществляет индивидуальный подход к учащимся.

При этом особое внимание уделяется изучению личности учащихся, их склонностей, интересов с целью оказания помощи и поддержки в духовном саморазвитии и самоорганизации; созданию гуманистической атмосферы в классе как условия воспитания духовных ценностей, индивидуальной работе с учащимися, организации деятельности классного сообщества.

Учет данных характеристик помогает адекватно выстраивать субъект-субъектные отношения с учащимися класса. Содержательный компонент выполняет системообразующую функцию и обеспечивает упорядоченность и целостность воспитательной системы, функционирование и развитие ее основных элементов и связей, основу содержательного компонента составляет этапы совместной деятельности субъектов воспитательного процесса, ориентированная на становление у воспитуемых духовных ценностей.

На первом этапе классный руководитель акцентирует внимание учащихся на проблеме, требующей осмысления, обнаружения в ней личностного смысла. Обнаружение проблемы, связанной с духовными ценностями осуществляется на основе раскрытия многообразия многоуровневого мира культурных ценностей: мир ценностей, мир повседневной культуры взаимодействия учащихся с другими людьми.

На втором этапе — этапе педагогической поддержки учащихся — происходит поиск собственного понимания проблемы, связанной с духовными ценностями, где классный руководитель ориентирует учащихся на духовную направленность (во благо, во имя добра) для развития духовных ценностей.

На третьем этапе происходит поиск своей позиции среди других (Прав ли я? Как должно быть?) сверстников, взаимодействие возможно, если происходит объединение людей на основе общих ценностей и смыслов.

Четвертый этап реализуется в совместной деятельности учащихся и классного руководителя по решению проблемы воспитания духовных ценностей и формирования готовности учащихся к дальнейшему обмену ценностями. Роль классного руководителя ограничивается предоставлением учащимся самим определиться в своем отношении к духовной ценности [7].

Таким образом, содержательный компонент выполняет следующие функции: ориентирующую (обеспечивает понимание смысла человеческого существования); субъектно-личностную (осознание ценностей существования себя и других людей); операционную (осознание своей роли, понимание и осознание исторического прошлого и будущего); духовную (ориентация на общечеловеческие ценности, нормы и правила в действиях и поступках).

Процессуально-коммуникативный компонент включает в себя: методы, регулирующие отношения взрослых и детей, такие как «Воспитательное упражнение», упражнение «Доверие», упражнение «Пробуждение чувств», Упражнение «Активизация сокровенных чувств», упражнение «Доброта, внимание, забота».

«Воспитательное упражнение» характеризуется содержанием, требующим от ученика правильных поступков, рассчитанных на развитие духовных ценностей. Воспитатель побуждает учащихся совершить ряд поступков, которые своим содержанием требуют, чтобы ученик проявил определенную черту характера. Многократное правильное поведение служит упражнением в выработке положительной черты характера (сопереживания, сострадания, сочувствия и т.д.).

Сложность, состоит в том, что необходимо правильно подобрать серию поступков, которые послужат упражнением для формирования намеченного духовной ценности. Ученик не должен подозревать, что предлагаемое задание носит специально воспитательный характер — оно должно выглядеть естественно. Допустимо создавать условия, при которых ученику в присутствии товарищей бывало бы неудобно отказаться от предложенного задания, но не следует действовать прямым приказом. Воспитательное упражнение развивает новые мысли и чувства, новые мотивы поведения — в этом его воспитательное значение.

Упражнение «Доверие» предполагает поручение воспитаннику определенного ответственного дела. Данный метод воздействия мобилизует силы учащихся на выполнение поручения, поручение должно быть посильным и вызывать интерес, иногда лучше, чтобы ученик смог выполнить его за сравнительно короткий срок, чтобы можно было увидеть результат своих усилий.

Деятельность, облеченная доверием, характеризуется большим накалом чувств: создается психологическое состояние, благоприятное для пробуждения положительных качеств. На доверие откликаются все учащиеся, а особенно те, которые потеряли доверие окружающих. Доверие основывается на закономерности развития чувств и воли.

Сложным является то, что доверие вызывает радость и воодушевление только тогда, когда воспитанник начал сомневаться в правильности своего поведения, когда он мечтает заслужить любовь учителя, желает стать достойным членом коллектива. Если ребенку не интересен коллектив, выражение доверия не трогает его, предстоящее поручение тяготит и ребенок его не выполняет. Здесь уместен прием вовлечения в интересную деятельность.

Для упражнения «Пробуждение чувств» необходимо найти в окружающей обстановке такие условия, при которых ученики сами увидели бы людей, нуждающихся в помощи. Но чтобы дети не прошли равнодушно мимо, учитель должен обратить внимание на испытываемые людьми трудности и способствовать совершению хорошего поступка. Важно, чтобы работа соответствовала их способностям, была увлекательна для них и давала возможность проявить свои умения, чтобы роль учителя ими была бы не замечена.

Упражнение «Активизация сокровенных чувств» способствует созданию незаметно для учащихся таких обстоятельств, которые вызывают глубоко скрытые чувства, на основе которых воспитываются благородные стремления. Классному руководителю необходимо организовать педагогическую ситуацию, активизируя сокровенные чувства учащихся, сделать их ведущими и на этих чувствах базировать перестройку поведения воспитуемого.

Прием активизации сокровенных чувств способствует установлению более сердечных взаимоотношений между учителем и учеником.

Данный прием основывается на динамике развития чувств, когда в новой педагогической ситуации ведущим может оказаться появившийся новое сильное чувство, либо чувство, ранее второстепенное.

Упражнение «Доброта, забота, внимание» вызывают в ребенке ответные благородные чувства, порождают радость, признательность. Данный прием более необходим, если ребенок обижен. Тогда как боль и огорчение порождают озлобление, стремление сделать назло, напротив, отомстить. Причины для обид могут быть различными: ненормальная обстановка в семье, неласковые родители, чрезмерно суровое отношение родителей к ребенку, частое осуждение и наказание в школе. Неожиданное проявление доброты, внимания и заботы может вызвать сильные ответные чувства. Причем учащиеся должны чувствовать искренность учителя.

Диагностико-результативный компонент предназначен для диагностирования воспитания духовных ценностей у учащихся с помощью методик: «Неоконченные предложения» (Добро — это ..., зло — это...), ранжирование понятий, анкета для учащихся о духовных ценностях, методика «Какие ценности я в себе

вырастил?», методики «Что мы ценим в людях?». Данный компонент предполагает следующие критерии эффективности: развитость духовных стимулов, поступков и поведения; развитость духовного сознания; отношение к духовным ценностям; формирование жизненной позиции.

Необходимость включения диагностико-результативного компонента в перечень основных компонентов технологии нужна для достоверной, информации о траектории духовного воспитания личности учащихся, становлении классного коллектива (сообщества). В соответствии с избранными критериями, подбираются диагностические методики, позволяющие получить достаточно достоверную информацию о различных сторонах исследуемого феномена.

Рефлексивно-управленческий компонент включает в себя формы, методы и приемы изучения, критерии и показатели эффективности управления воспитательной системой класса по воспитанию духовных ценностей на основе рефлексии. Здесь обязательными считаются: понимание учащимися цели деятельности и значимости ее для себя (для чего, во имя чего я это делаю?); знание способов выполнения задания, рефлексивная остановка (так ли я это делаю?); самооценка (правильно ли я сделал? Сумел ли я себя выразить?). Содержание рефлексивного управления включает в себя целенаправленное побуждение к самоанализу на основе духовных ценностей, рефлексии по осознанию ответственности за свои суждения и поступки [1].

Таким образом, воспитание духовных ценностей учащихся на основе постоянного повседневного раскрытия ценностей сущности предметов и взаимоотношений реального мира. В технологии воспитания духовных ценностей учащихся особая роль отводится классному руководителю, а формирование духовных ценностей будет успешным, если технология строится на системном подходе и включает в себя ряд компонентов, в которых представлены этапы совместной деятельности, методы взаимодействия, которые способствуют успешному саморазвитию и самоорганизации личности учащихся в воспитательной системе класса и ориентированы на развитие духовных ценностей.

### ***Литература***

1. Бокотей Л.Л. Психолого-педагогический потенциал этнокультуры как ресурс формирования духовно-нравственного воспитания подрастающих поколений // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. С. 3—8.
2. Галимова Р.Р. Формирование духовных ценностей у учащихся дополнительного образования информационно-педагогическими средствами. Дисс. ... канд. психол. наук. Магнитогорск, 2009. 171 с.
3. Дудина И.А., Ильин И.А. Об основных противоречиях человеческого бытия // Вестник МГТУ. 2010. Т. 13. № 2. С. 329—336.
4. Ценностно-смысловая сфера личности: Учебное пособие. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. 92 с.

5. Ценностные ориентации личности как динамическая система // Экзистенциальная и гуманистическая психология. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2754.htm>.

6. Чернилевский Д.В. Духовные и нравственные ценности детей и молодежи: По материалам науч.-практ. семинара, Москва, 2003: обзор выступлений // Педагогика. 2004. № 3. С. 103—108.

7. Яцкая И.Н. Цена и духовная ценность. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.urib.info/files/commerce/Tsena>.

**О.А.Петриченко**

*Научный руководитель: канд. пед. наук, профессор О.И.Близнецова*

## **К ПРОБЛЕМЕ СОЗДАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ**

Существует несколько точек зрения к определению понятия «толерантность». Согласно определению, данному в Декларации принципов толерантности, толерантность означает «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности [4]. Разными народами данный термин понимается неодинаково, что определено их историческим опытом. В зависимости от культуры, языка, оно имеет различный смысл, в английском языке толерантность означает «готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь». Французы трактуют этот термин как «уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических или религиозных взглядов». В китайском языке толерантность — прощение, мягкость, снисходительность, сострадание, благосклонность, терпение. В белорусском — толерантность используется как характеристика человека, но чаще в качестве характерного признака всего белорусского этноса [6].

И.Б.Гриншпун предлагает рассматривать толерантность как некоторую характеристику индивида по целому ряду параметров, таким как: объективная отнесенность (дифференцированное проявление относительно различных объектов); диапазон толерантности (условная мера толерантности как индивидуальной характеристики), фокус, устойчивость и динамичность толерантности. Толерантность не статична, она носит процессуальный характер, что предполагает конечность и динамику с возможной сменой акцентов [2].

Толерантность в психологии понимается как «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию» [5]. В.З.Вульфовой толерантность понимается

как «способность человека (или группы) сосуществовать с другими людьми (сообществами), которым присущи иные менталитет, образ жизни» [3].

В развитом общественном самосознании толерантность представляется как моральное качество, которое характеризуется «принятием одним индивидом или обществом интересов, убеждений, верований, привычек других людей или сообществ. Толерантность выражается в человеческом стремлении достичь взаимного понимания и согласования самых разных мотивов, установок, ориентаций, не прибегая к насилию, подавлению человеческого достоинства, а используя гуманитарные возможности — диалог, разъяснение, сотрудничество» [7]. Таким образом, толерантность — понятие многоаспектное. Оно рассматривается не только как регулятор межличностных, международных и межконфессиональных отношений, как этико-философская категория, как культурная норма и моральная ценность. Проявлять толерантность — это значит признавать то, что люди различаются по внешнему виду, положению, интересам, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире, сохраняя при этом свою индивидуальность.

Толерантность — глобальная проблема, и наиболее эффективным способом ее формирования у подрастающего поколения является воспитание. Современная наука определяет подростковый возраст в зависимости от страны (региона проживания) и культурно-национальных особенностей, а также пола (от 12–14 до 15–17 лет). Именно в этот период происходит усиленное усвоение социальных ценностей, формирование жизненных позиций, при этом психологические и личностные процессы развития подростка совершаются не плавно, а скачкообразно и противоречиво. Воспитание подростков в духе толерантности способствует осознанию различий в идеях, обычаях, культурных традициях, присущих разным народам, дает возможность увидеть общее и различное и взглянуть на традиции собственного народа глазами других народов. Многонациональный коллектив становится пространством, благоприятным для саморазвития каждой личности, а этнокультурное взаимодействие в таких условиях способствует как культурному взаимообогащению личности, так и поднятию уровня межличностного взаимодействия.

Ханты-Мансийский автономный округ — Югра — многонациональный регион. На территории округа проживают представители 123 национальностей, в том числе славянской, тюркской, финно-угорской групп, в национальном составе населения округа преобладают: русские, украинцы, татары, башкиры, поэтому идеи толерантного отношения и формирование поликультурного сознания являются актуальными и должны быть одними из приоритетных в направлениях развития нашего региона и города.

На почве этнокультурных отношений возникает ряд проблем. По данным социологического исследования (ноябрь 2008 г.) Комитета социально-политического анализа и общественных связей Администрации Губернатора Ханты-Мансийского автономного округа — Югры выяснилось, что 94% опрошенных

считают, что представителей других национальностей, прибывших в Югру — много. Больше половины участников опроса никогда не испытывали к ним раздражения или неприязнь. Однако 24% респондентов отметили, что в некоторых случаях они испытывали скорее негативные чувства к приезжим. Эти результаты показывают, что толерантное отношение представителей разных национальностей хоть и имеет место быть в нашем округе, но они не являются достаточным основанием для того, чтобы избежать межнациональных конфликтов.

К сожалению, дух нетерпимости, неприязни к другой культуре, образу жизни, верованиям, убеждениям, привычкам всегда существовал и продолжает существовать в наше время как в обществе в целом, так и в отдельных его институтах. Не является исключением и школа. Следует отметить, что предметом нетерпимости в школе может выступать как национальная, религиозная, этническая, социальная, половая принадлежность ребенка, так и особенности его внешнего вида, интересы, увлечения, привычки. Обстановка в стране, в обществе в целом и в образовании в частности, наталкивают на необходимость проведения специальной работы по воспитанию толерантности в полиэтнической среде школы.

Для педагога, работающего в полиэтнической образовательной среде важно научить своих учеников понимать то, что осознанная любовь к своему народу несоединима с ненавистью к другим, что любя свой народ, свою семью, человек будет любить другие народы. Если в человеке доминирует настроенность на восприятие других культур, то она неизбежно приводит его к ясному осознанию ценности своей собственной. Путь к взаимопониманию проходит не только через знания, представления, но и через чувства, через стремление видеть прекрасное во всем инонациональном. Каждый человек, выходит за пределы определенного общества, под влиянием которого он формировался и осознает, что общечеловеческая культура богаче и разнообразнее любой религиозной и национальной.

Использование определенных игровых технологий, наряду с обучающими, решает воспитательные задачи и позволяет формировать толерантное отношение к представителям других культур.

Воспитание толерантности в полиэтнической среде школы является одним из основных направлений существования современного многосложного общества. Именно образовательная среда может приобщить личности к общечеловеческим ценностям, к мировой культуре.

В основу технологии воспитания толерантности в полиэтнической среде школы положены следующие идеи: 1) идея сотрудничества педагога и школьников на основе взаимного уважения и доверия. Учитель изучает склонности, интересы учащихся, терпеливо прививает им навыки культурного поведения, работает над сплочением ученического коллектива, поощряет всестороннее развитие личности школьников (М.М.Бахтина), 2) идея сотрудничества педагогов и школьников на основе взаимного уважения и доверия; 3) идея учения

без принуждения, основанная на переживании радости познания мира, на подлинном интересе; 4) идея максимальной помощи ученику в познании и самоутверждении; идея коллективного и индивидуального самоанализа деятельности школьников и др.

Данная технология соответствует когнитивно-информационной парадигме, которая исходит из устойчивых представлений о необходимости передачи ребенку максимального количества из всех накопленных человеческих знаний, умений, навыков (Е.А.Ямбург); парадигме воспитания в коллективе сверстников. Парадигма воспитания в коллективе сверстников. Коллективизм как парадигмальная основа ряда воспитательных концепций означает использование ресурса, который есть в группе воспитуемых. Сверстники — необходимый круг для формирования навыков общения, взаимодействия, достижения результатов на основе синергии. Это значит, что эффект коллективной деятельности больше, чем сумма эффектов индивидуальной деятельности членов группы (В.А.Луков).

*Цель технологии* — воспитать толерантность у школьников в полиэтнической среде.

*Задачи технологии:*

1) изучить культуру, ценности и нормы представителей различных национальностей;

2) создать условие для формирования у подростков позитивных ценностей и установок на уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур народов, их традиций и этнических ценностей;

3) укрепить межэтнические культурные связи.

В соответствии с неоднозначностью выделения признаков и проявлений толерантности для ее изучения применяются и существенно различные методы.

К методам исследования толерантности относятся следующие:

- Методика измерения уровня толерантности у подростков;
- Индекс толерантности;
- Культурно-ценностный дифференциал;
- Этническая толерантность личности;
- Тест личностных конструктов Дж.Келли (модификация);
- Метод измерения социального расстояния;
- Метод приписывания качеств;
- Диагностика общей коммуникативной толерантности.

Работа по технологии планируется по 3 направлениям: с семьей, индивидуальная и групповая работа в классе. Основными участниками в реализации данной технологии являются классный руководитель, родители, одноклассники и общественность.

В рамках индивидуальной и групповой работы в классе педагогом ведется подбор диагностического аппарата, составление культурного ассимилятора (техника повышения межкультурной сензитивности), разрабатывается дневник

«языка вражды». Наиболее интересными в работе с классом являются уроки толерантности, «Мы одна команда большого корабля», «беженцы в России», «стремись творить добро».

Целью уроков толерантности является развитие стремления быть терпимым в обществе людей; воспитывать интернационализм; способствовать развитию устной речи учащихся.

Мероприятие «Беженцы в России» направлено на формирование и развитие гуманного отношения, чувства альтруизма к людям, нуждающимся в помощи; познакомить учащихся с терминами «беженцы», «толерантность»; выявить уровень (диагностика) толерантности с помощью теста; воспитывать чувства доброты и милосердия, отзывчивости и сострадания к человеку. Мероприятие «Мы — команда одного корабля» проводилось с целью формирования представления о людях, населяющих планету Земля; подвести к тому, что люди любой национальности имеют право на счастье, что необходимо проявлять дружбу и уважение к любому народу; воспитывать бережное отношение к людям, любовь к малой родине. Мероприятие «Стремись творить добро» дает возможность подросткам поразмышлять над милосердием, проявить доброту к окружающим, проявлению доброты и уважения к другим народам, инвалидам, нуждающимся; сформировать понятия «толерантность», «беженцы», «милосердие», «добро»; воспитать культуру человеческих отношений.

Кроме того, классный руководитель проводит индивидуальные беседы с детьми, проявляющими нетерпимость в отношении чего-либо или кого-либо. Отдельные из них могут служить также материалом для проведения классного часа на соответствующую тематику с последующей организацией групповой рефлексии.

Основными формами контроля является посещаемость, активное участие в мероприятиях, портфолио — представление своей национальности, дневник языка вражды, групповой творческого проекта. Классный руководитель при работе с семьей ученика работает с моделируемыми ситуациями, совместными мероприятиями и другие.

Предлагаемая технология направлена на выработку умений, необходимых для организации межэтнического взаимодействия и взаимопонимания в современной полиэтнической образовательной среде. Воспитание толерантности у подростков может успешно осуществляться в рамках высокой культуры межэтнических отношений, когда обмен духовными ценностями протекает в условиях сохранения национальных особенностей, неповторимого облика каждой национальной культуры, а сближение культуры влияет на обогащение и развитие национальной самобытности.

### ***Литература***

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советский писатель, 1963. 363 с.

2. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. Методич. пособие. СПб.: СПбГУПМ, 2003. 55 с.
3. Вульфев Б.З. Воспитание толерантности: сущность и средства // Внешкольник. 2002. № 6. С. 12—16.
4. Декларация принципов толерантности // Федеральная целевая программа. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.tolerance.ru/declar.html>.
5. Краткий психологический словарь / Под ред. А.А.Петровского и М.Г.Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431.
6. Левитс Д.Г. Практика обучения — современные образовательные технологии. М.: Изд-во Ин. Практ. Психологии; Воронеж: НПО Модж, 1998. 288 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. М.: Нар. Образование, 1998. 255 с.
8. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М.Прохорова. М., 1982.

**Д.А.Хорошилова**

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Т.В.Снегирева*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОТНОШЕНИЯ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА**

Отношение к учебной деятельности складывается из мотивационного и эмоционального компонентов. Мотивация и эмоции характеризуют различные аспекты одного и того же процесса. Мотивация стимулирует определенные виды поведения, главным образом те, которые позволяют добиваться определенных целей. Эмоциональный компонент отношения к учебной деятельности, по мнению Л.В.Мищенко [4. С. 122], заключается в удовлетворенности деятельностью. Если удовлетворение — эмоциональное состояние, возникающее вследствие реализации мотива, вследствие достижения цели [1. С. 3], то удовлетворенность, по мнению большинства психологов — это отношение к выполняемой деятельности, образу жизни [2; 5; 6].

В литературе можно найти в основном исследования удовлетворенности трудом (А.А.Зворыкина, А.Г.Здравомыслова, А.Кэмпбелла, Е.А.Климова, Ф.Конверса, Н.В.Кузьминой, И.М.Поповой, А.А.Реана, В.П.Рожина).

Есть немногочисленные исследования удовлетворенности избранной профессией (Н.А.Аминова, Е.Н.Волковой, Б.И.Додонова, З.В.Калиничевой, Л.Ф.Колесникова, В.Ф.Курлова, Л.М.Митиной, В.А.Сластенина, А.И.Щербакова).

Удовлетворенность учебной деятельностью представляется мало изученной. В связи с этим Л.В.Мищенко понимает термин «удовлетворенность учебной деятельностью» как эмоционально оценочное отношение студентов к выполняемой

учебной деятельности и условиям ее протекания, включает в себя отношение к разным аспектам учебной деятельности студентов.

Л.В.Мищенко выделяет следующие составляющие понятия «удовлетворенность учебной деятельностью»: удовлетворенность учебным процессом; удовлетворенность воспитательным процессом; удовлетворенность избранной профессией; удовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками; удовлетворенность взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза; удовлетворенность бытом, бюджетом, досугом, здоровьем.

Рассмотрим данные составляющие более подробно.

*Удовлетворенность учебным процессом* возникает, если учебный процесс обеспечивает образовательные потребности каждого студента в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями, способствует развитию творческого, интеллектуального потенциала, позволяет сформировать важные и необходимые профессиональные качества.

*Удовлетворенность воспитательным процессом* возникает, если воспитательная работа помогает научиться успешно жить в данном обществе; стать преуспевающим современником данной эпохи и удачливым сверстником своего поколения; формировать умение видеть проблемы современной жизни и решать их в меру своих сил и возможностей; сформировать и развить социально-значимые качества.

*Удовлетворенность избранной профессией* возникает, если студент оценивает ее как способствующую самораскрытию, самоактуализации, дающую возможность в полном объеме реализовать свои способности, как обеспечивающую потребность в социальном признании и уважении общества, позволяющую обеспечивать себя и свою семью.

*Взаимоотношения с однокурсниками* приносят удовлетворенность, если в них преобладают доброжелательность и взаимные симпатии, есть возможность выражать собственное мнение, возникает желание вместе проводить свободное время.

*Удовлетворенность студентов взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза* возникает, если они способствуют формированию уверенности в себе, развивают у студента профессиональные умения и навыки с учетом их индивидуальных особенностей, способствуют интеллектуальному развитию, проявляют заботу и уважение к каждому студенту, поощряют творческий поиск и инициативу, постоянно заботятся об улучшении условий учебной деятельности.

*Удовлетворенность бытом, бюджетом, досугом, здоровьем* возникает, если быт и доходы оцениваются как соответствующие потребностям, если времени хватает и на отдых и на учебу, и если студент чувствует себя полным сил, энергии и здоровья.

Чтобы выяснить удовлетворены ли студенты качеством предлагаемых им услуг университетом, было проведено исследование с помощью теста опросника

«Удовлетворенность учебной деятельностью», автора Л.В.Мищенко. В данном тесте студентам предлагается 70 вопросов, касающихся различных сфер жизнедеятельности студента в вузе. Целью данной методики является исследование эмоционально-оценочного отношения студентов к учебной деятельности. Результаты обрабатываются и анализируются следующим образом: каждый ответ оценивается по 4-х балльной системе, каждой шкале соответствует определенное количество суждений, далее подсчитывается средний балл по каждой шкале. Полученные в процессе обработки ответов испытуемых результаты расшифровывался следующим образом: от 1,6 до 2,5 баллов — учебная деятельность идет недостаточно благополучно, студент имеет много учебных и коммуникативных трудностей, мысли об избранной профессии не доставляют удовольствия, студент не проявляет инициативы в учебной деятельности и с трудом решает бытовые проблемы. От 2,6 до 3,5 баллов — учебная деятельность протекает в пределах нормы, но не дает возможности реализовать все свои способности; некоторая неудовлетворенность возникает лишь в отдельных областях учебно-профессиональной деятельности. От 3,6 до 4 баллов — обучение идет благополучно, студент испытывает удовлетворение от общения с однокурсниками, преподавателями, уверен в своей будущей профессиональной востребованности, его запросы не превышают бытовую и бюджетную реальность.

Исследование проводилось на базе Нижневартовского государственного гуманитарного университета, на факультете педагогики и психологии. В нем приняли участие 35 студентов выпускных курсов.

При обработке и анализе полученных данных были получены следующие результаты, указанные в таблице 1.

Таблица 1

#### Соотношение результатов теста УУД по субшкалам

Уровень \ Шкалы	УЗ	УР	УО	УП	УВ	УУ
Неблагоприятный	10 (29%)	13 (37%)	11 (31%)	16 (46%)	9 (26%)	7 (20%)
Норма	25 (71%)	19 (54%)	24 (69%)	19 (54%)	25 (71%)	27 (77%)
Благоприятный	0	3 (9%)	0	0	1 (3%)	1 (3%)

Данные из таблицы 1 говорят о том, что по шкале удовлетворенности бытом, бюджетом, досугом, здоровьем (УЗ): у 10 выпускников (29%) учебная деятельность идет недостаточно благополучно, студенты имеют трудности с соматическим здоровьем, не удовлетворены досуговой деятельностью вуза, не умеют рационально распределять свое свободное время, учебные занятия и самостоятельная работа вызывают переутомление; у 25 выпускников (71%) учебная деятельность протекает в пределах нормы, но не дает возможности реализовать

все свои способности, студенты удовлетворены досуговой деятельностью, умеют рационально распределять свое свободное и учебное время. По шкале удовлетворенности взаимодействием с преподавателями и руководителями факультета, вуза (УР) видно, что 13 студентов (37%) имеют трудности в учебной деятельности, неуверенны в себе и своих силах, считают что, деканат не проявляет к ним заботу и уважение, в вузе нет благоприятной атмосферы, а 19 студентов (54%) уверены в своих силах, имеют хорошие отношения с преподавателями и руководством факультета, с уважением относятся к преподавателям, и 3 студента (9%) считают, что обучение идет благополучно, испытывают удовлетворение от общения с преподавателями. По шкале удовлетворенности взаимоотношениями с однокурсниками (УО): 11 студентов (31%) не могут свободно выражать собственное мнение в группе, им не нравится участвовать в совместных делах, 24 студента (69%) уважают мнение своих однокурсников, с охотой участвуют в групповых и вузовских мероприятиях, получают удовлетворение от общения друг с другом. По шкале удовлетворенности избранной профессией (УП): 16 студентов (46%) не удовлетворены выбранной профессией, не считают ее нужной для общества, не дает возможности раскрыть свою индивидуальность, а 19 студентам (54%) нравится избранная профессия, постоянно стремятся повысить свой уровень знаний, считают, что избранная профессия обеспечит им социальное признание и уважение. По шкале удовлетворенности воспитательным процессом (УВ): 9 студентов (26%) не удовлетворены организацией учебно-воспитательного процесса, считают, что на факультете не созданы условия для личностного роста, внеаудиторная работа не позволяет привить любовь к своей профессии, воспитать истинного профессионала, 25 студентов (71%) считают, что на факультете есть все возможности научиться успешно жить в данном обществе, созданы условия для личностного роста и саморазвития и 1 студент (3%) считает что обучение проходит благоприятно, уверен в своей будущей профессиональной востребованности, считает что воспитательные мероприятия проводимые в вузе формируют потребность влиять на жизнь в университете, стране. По шкале удовлетворенности учебным процессом (УУ) 7 студентов (20%) не испытывают удовольствия от результатов своей учебы, считают что учебная деятельность в вузе не формирует важных и необходимых профессиональных качеств, 27 студентов (77%) удовлетворены своей учебной деятельностью, активно ведут самообразование, считают, что формы обучения на факультете формируют профессиональную и коммуникативную компетентность, 1 студент (3%) считает, что обучение проходит благоприятно, формы работы на факультете формируют профессиональную и коммуникативную компетентность, чувствует себя уверенно на семинарских и практических занятиях, получает интеллектуальное удовлетворение от обучения в вузе.

Таким образом, ответы по всем шкалам имеют распределения близкие к норме, т.е., большинство студентов удовлетворены учебной деятельностью. Но при этом (см. таблицу 1) видно, что неблагоприятный уровень удовлетворенности

учебной деятельностью имеют также большой процент студентов выпускников. Наличие неудовлетворенности учебной деятельностью студенты объясняют недостаточно богатым арсеналом методов, форм и способов обучения у преподавателей, неблагоприятной психологической атмосферой между самими студентами.

Для более полного анализа удовлетворенностью учебной деятельностью студентов необходим дополнительный анализ образовательного пространства и изучение мотивационной сферы выпускников вуза.

### ***Литература***

1. Акулина Н.Н. Влияние общего интеллекта и мотивации на успешность усвоения знаний // Аняньевские чтения-99: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1999.
2. Китвель Т.А. О социально-психологических проблемах удовлетворенности трудом. Таллин, 1974.
3. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. М., 1988.
4. Мищенко Л.В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности // Вестник практической психологии образования, 2007. № 3.
5. Наумова Н.Ф. Удовлетворенность трудом как социальная характеристика. М., 1970.
6. Хаав К.Р. Типологизация рабочих по удовлетворенности трудом. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Л., 1978.

## СЕКЦИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ»

---

**В.А.Вдовина**

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Т.В.Снегирева*

### ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ

Подростковый период — важнейший этап жизни, во многом определяющий последующую судьбу человека. Данный возраст является трудным периодом психологического взросления и полового созревания ребенка. В самосознании происходят значительные изменения: появляется чувство взрослости — возникает страстное желание быть или хотя бы казаться и считаться взрослым. Отстаивая свои новые права, подросток ограждает многие сферы своей жизни от контроля родителей и часто идет на конфликты с ними. В этот период подростку присуща сильная потребность в общении со сверстниками. Возникают сменяющиеся друг друга увлечения.

В отечественной психологии изучением становления личности подростков занимались такие ученые как Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, Г.В.Драгунова, Д.И.Фельдштейн, И.В.Дубровина, В.С.Мухина, О.В.Хухлаева и др.

По мнению Л.С.Выготского «в структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного, неподвижного. Личная нестабильность порождает противоречивые желания и поступки: подростки во всем стремятся походить на сверстников, пытаются при этом выделиться в группе; хотят заслужить уважение, но бравируют недостатками; требуют верности, но часто меняют друзей [2].

По определению И.Ю.Кулагиной, «становление личности есть процесс социализации человека, который состоит в освоении им своей родовой, общественной сущности». Становление личности связано с принятием индивидом выработанных в обществе социальных функций и ролей, социальных норм и правил поведения, с формированием умений строить отношения с другими людьми. Среди многих личностных особенностей, присущих подростку, особо выделяются формирующиеся у него чувство взрослости и «Я-концепция». У подростка складываются разнообразные образы «Я», первоначально изменчивые, подверженные внешним влияниям. К концу периода они интегрируются в единое целое, образуя на границе ранней юности «Я-концепцию», которую можно считать центральным новообразованием всего периода [4].

Как отмечает О.В.Хухлаева, данный этап для человека, с одной стороны, это путь к реальной взрослости, когда человек принимает на себя ответственность за свою жизнь, понимает смысл собственного бытия, ощущает радость жизни. С другой — это «путь к взрослости иллюзорной, инфантильной или даже асоциальной с множеством проблем» [5. С. 3].

Особенно трудно приходится подростку, когда его взросление проходит в условиях нестабильности в экономической и культурно-ценностной сферах развития современного общества, кризиса семьи. Именно в таких условиях, подчеркивает О.В.Хухлаева, пребывают большинство российских подростков в настоящее время. Несмотря на разницу в социальной среде почти все они остро переживают данный период: становятся агрессивными, непослушными в общении с родителями и учителями, убегают из дома, начинают курить, употреблять алкоголь и наркотики [5. С. 3].

Исследуя проблему становления личности подростков, Глушкова В.Н. отмечает беспомощность самых заботливых родителей и терпимых педагогов, оказавшихся в такой ситуации. В непонимании ситуации, происходящей с подростком, они нередко совершают поступки, еще более усугубляющие кризисное состояние их детей [2].

Анализируя различные источники, В.Н.Глушкова выделяет ряд задач, которые необходимо решать подростку в связи с проблемами, которые его окружают. Среди них выделяются: учебные (хотя учиться не хочется, но приходится тянуть эту ляжку), семейные (не доводить отношения с родителями до «военных»), общение со сверстниками (обрести и не потерять друзей), саморазвитие (побороть свой негативизм, раздражение, депрессию, преодолеть лень и множество других недостатков и в то же время найти в себе положительные, позитивные силы для того, чтобы любить себя и других, строить планы, мечтать, иметь надежду) [2]. Среди перечисленных проблем, более подробно остановимся на социально-психологических, поскольку именно они являются первостепенными в подростковом возрасте.

Психологи едины в признании значения общения в формировании личности в подростковом возрасте. Эти периоды весьма существенны для формирования основных структурных компонентов личности. От того, как будет складываться общение, зависит формирование будущей личности. Поэтому изучение проблем общения становится весьма актуальным. Ее актуальность резко возрастает на данном этапе развития общества, когда идет резкая смена социальных отношений, характера личностных взаимодействий, моральных норм, ценностей и т.д.

Потребность в общении со сверстниками, которых не могут заменить родители, возникает у детей очень рано и с возрастом усиливается, отмечает представитель отечественной психологии А.В.Мудрик. Поведение подростков, по мнению автора, по своей специфике, является коллективно-групповым. Такую специфику поведения подростков он объясняет так:

Во-первых, общение со сверстниками — очень важный канал информации, по нему подростки узнают многие вещи, которых по тем или иным причинам им не сообщают взрослые.

Во-вторых, это специфический вид механических отношений. Групповая игра и другие виды совместной деятельности вырабатывают необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права.

В-третьих, это специфический вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи дает подростку чувство благополучия и устойчивости [3].

Чтобы справиться с какой-либо трудностью, человеку необходимо выработать стратегию ее преодоления. Когда подросток переживает трудности своего положения, это является сигналом, что ранее усвоенные и привычные формы поведения уже не срабатывают. Решение проблем требует формирования новых подходов. Очень помогает использование творческих способностей, например конструктивных догадок, импровизаций; человеку требуется дальнейшее совершенствование и развитие имеющихся способностей или открытие в себе не известных ранее возможностей личности.

Для детей подросткового возраста, отмечает Л.И.Божович (1968), важно не просто быть вместе со сверстниками, но и главное, занимать среди них удовлетворяющее их положение. Для некоторых, это стремление может выражаться в желании занять в группе позицию лидера, для других — быть признанным, любимым товарищем, для третьих — непререкаемым авторитетом в каком-то деле, но в любом случае, оно является ведущим мотивом поведения детей в средних и старших классах. Как показывают исследования И.С. Кона, именно неумение, невозможность добиться такого положения чаще всего является причиной недисциплинированности и, даже, правонарушения подростков и юношей. Это сопровождается повышенной конфликтностью ребят по отношению к своим группам, членами которых они являются.

Анализ научных источников по заявленной теме [1—7] показывает, что практически все парни и девушки подросткового возраста являются членами юношеских групп, которые в первую очередь удовлетворяют потребность в свободном общении. Свободное общение — не просто способ проведения досуга, но и средство самовыражения, установления новых человеческих контактов, из которых постепенно «выкристаллизовывается что-то интимное, исключительно свое». Принадлежность к компании повышает уверенность подростка в себе и дает дополнительные возможности самоутверждения.

Отношение ребенка со сверстниками (и особенно с друзьями) строятся уже в соответствии с некоторыми важными нормами взрослой «морали равенства», а основой его отношений с взрослыми продолжает оставаться «детская мораль» послушания.

Это еще резче проявляется в случаях, когда подросток живет как бы сам по себе, а родительская забота о нем сводится к тому, чтобы он был здоров, сыт, тепло одет, хорошо себя вел и учился. Этого мало ребенку любого возраста. Подростку — тем более. Ему не с кем поделиться своими трудностями, огорчениями, переживаниями. И ничего удивительного не будет, если вскоре у этого подростка общение с товарищами заполнит всю его жизнь (И.С.Кон (1989), И.В.Дубровина (1989) и др.).

Важность для подростка его общения со сверстниками нередко скрывает, отодвигает на дальний план проблемы его взаимоотношений с взрослыми, прежде всего с родителями и педагогами. Что же в сегодняшней социальной ситуации развития подростка порождает те проблемы, с которыми приходится сталкиваться родителям и учителям?

Один из источников этих проблем — непонимание взрослыми внутреннего мира подростка и старшего школьника, их ложные или примитивные представления об их переживаниях, мотивах тех или иных поступков, стремлениях, ценностях и т.п. Как было сказано выше, взрослые явно недооценивают значение сферы общения со сверстниками для ребят этого возраста, а ведь этим начинается и этим заканчивается почти любая научная или популярная книга о психологии отрочества.

Исследования (А.В.Мудрик, 1989) показывают, что чем старше становится подросток, тем меньше понимания он находит у окружающих его взрослых. Представления родителей и учителей о субъективном мире подростка становятся все более непохожими на реальности этого мира. Иными словами, «родители перестают видеть своих детей, а учителя — своих учеников, а место этих конкретных и разных подростков начинает замещать некоторая абстрактная и искаженная версия» [1].

Таким образом, анализ научных источников позволил выделить основные проблемы, с которыми сталкиваются дети подросткового возраста. Для становления личности подростка, для развития его взрослости наиболее значимыми отношениями являются отношения со сверстниками. Общение со сверстниками является ведущей деятельностью в данном возрасте, и многие подростки испытывают трудности именно в этой сфере. Причинами таких затруднений могут выступать индивидуально-психологические особенности общения, включающие интеллектуальные, волевые, личностные. Таким образом, для того чтобы ребенок данного возраста не испытывал проблем в общении, ему необходима принадлежность к компании, которая повысит уверенность в себе и даст дополнительные возможности для самоутверждения.

Также немаловажной проблемой, которая затрагивает период полового созревания, является сложность во взаимоотношениях с взрослыми (родителями и учителями), связанная с непониманием последних возрастных особенностей подростков. Однако при всей тяге к самостоятельности и стремлении быть в кругу

своих сверстников (по выше указанным причинам), парни и девушки подросткового возраста остро нуждаются в жизненном опыте и помощи старших.

Таковы основные аспекты становления личности подростка, выделенные в данной работе для дальнейшего анализа и исследования.

### ***Литература***

1. Болбочану А.А. Особенности общения современных подростков и юношей. Научно-психологическое исследование на степень лиценциата. Кишинев, 1998. [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.znaj.ru/html/32943\\_3.html](http://www.znaj.ru/html/32943_3.html).
2. Выготский Л.С. Педология подростка, 2004. [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.i-u.ru/biblio/archive/vigitskiy\\_pedo](http://www.i-u.ru/biblio/archive/vigitskiy_pedo).
3. Глушкова В.Н. Проблемы переходного возраста. Борисоглебск, 2002. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.5ballov.ru>.
4. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учеб. пособие. 5-е изд. М.: Изд-воУРАО, 1999. 176 с.
5. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников // М.: Педагогика, 1984.
6. Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология. Избранные психологические труды. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. 432 с. (Серия «Библиотека психолога»).
7. Хухлаева О.В. Психология подростка: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 160 с.

***Е.Ю.Козлова***

*Научный руководитель: канд. пед. наук, профессор О.И.Близнецова*

## **ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ КАК ФАКТОРА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Младший школьный возраст, как период детства характеризуется глубокими изменениями, которые происходят в его психологическом облике, свидетельствующие о широких возможностях развития ребенка на данном возрастном этапе. В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действия в этом мире. В данный период ведущей деятельностью, которая определяет развитие психики младшего школьника, является учебная деятельность. В процессе ее освоения у учащихся проявляется множество личностных проблем, затрудняющих «движение» ребенка в ней. Прежде всего, эти трудности сконцентрированы в сфере общения ребенка.

Как пишет А.И.Волкова, в психологии отсутствует общепринятое определение общения. Как правило, дается описательное определение, указывающее на основные функции или стороны общения. В качестве примера она приводит следующее безымянное определение: «Общение — это сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга» [4].

Так, Г.М.Андреева, выделяет в общении три взаимосвязанных стороны: коммуникативную, перцептивную и интерактивную. Коммуникативная сторона общения (коммуникация) состоит в обмене информацией между общающимися. Перцептивная сторона общения заключается в восприятии друг друга партнерами по общению и установлении на этой основе взаимопонимания. Интерактивная сторона — это организация взаимодействия между обучающимися, т.е. обмен действиями. Каждая из этих сторон в реальном общении существует не изолированно от других, а проявляется совместно с ними в большей или меньшей степени выраженности [1].

С точки зрения А.А.Леонтьева, общение понимается как процесс установления поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного теми или иными средствами контакта между людьми, так или иначе связанными между собой в психологическом отношении [7].

По мнению М.И.Лисиной, «общение — это взаимодействие двух и более людей, направленное на согласование и объединение усилий, с целью налаживания отношений и достижение общего результата» [8].

Б.Ф.Ломов рассматривает общение, как специфическую форму взаимодействия человека с другими людьми [9].

В.Н.Куницына отмечает, что общение является потребностью и условием жизни человека, как взаимодействие и взаимовлияние, как своеобразный обмен отношениями и сопереживание друг другу, как взаимное познание и деятельность [6].

Младший школьник — это человек, активно овладевающий навыками общения. В этот период происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития на этом возрастном этапе [12]. Насколько легко ребенок будет общаться с окружающими его людьми, устанавливать и налаживать контакты, зависит его дальнейшая учебная деятельность, его судьба и место в жизни. У младшего школьника закладывается навык брать на себя ответственность за свою речь и правильно ее организовывать, чтобы установить отношения с окружающими людьми, а также умение дисциплинировать себя, организовывать как личную, так и групповую деятельность, понимание ценности сотрудничества, общения и отношений в совместной деятельности. Именно в этом возрасте усваиваются правила

и нормы общения, которым он будет следовать всегда и везде независимо от складывающихся обстоятельств. А характер речевого и экспрессивного общения, как известно, определит меру самостоятельности и степень свободы ребенка среди других людей в течение его жизни.

С проблемой общения тесно связана уверенность ребенка в себе.

Несмотря на многообразие подходов к феномену «уверенность», выделяют два основных положения в понимании этого конструкта, сложившиеся как в российской, так и в зарубежной психологии, и соответственно два ведущих направления исследований: уверенность в правильности своих суждений и уверенность в себе.

Так, анализируя конструкт «уверенность» на современном этапе, И.Г.Скотникова отмечает: «в основе формирования механизмов уверенности человека лежат его «Я-схемы», процессы воспитания и научения, свойства нервной системы, особенности темперамента, отношение субъекта к неопределенности» [14].

Многими авторами показано, что психологический конструкт «уверенность» неоднороден. И.В.Вайнер считает, что уверенность имеет два источника формирования, связанных между собой нелинейно: устойчивые образования личности (личностная уверенность) и оценку наличной ситуации взаимодействия субъекта со средой (ситуативная уверенность). Возможны сочетания высокой личностной уверенности как с высокой, так и с низкой ситуативной [2].

Уверенность в суждениях, которая проявляется в решении когнитивных задач — это полифункциональное системное психическое образование, выполняющее когнитивную, метакогнитивную и регулятивную и когнитивно-регулятивную функции

Что касается уверенности в себе, то многие данные были получены в контексте исследования других психических явлений. Поэтому уверенность в себе в разных психологических исследованиях характеризуется по-разному. Например, Дж.Вольпе использовал этот конструкт как показатель открытости личности в отношениях с другими людьми, Либерман — «как способность к самовыражению», А.Лазарус — «как привычку к эмоциональной свободе» [11]. А.Рич и Г.Шредер дали следующее определение уверенности в себе: «способность искать, поддерживать или усиливать подкрепление в межличностной ситуации благодаря выражению чувств или желаний, когда такое выражение связано с риском не только потерять поддержку, но и быть наказанным» [5. С. 88].

Рита и Роджер Ульрих предложили определение уверенности, отражающее три аспекта: когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты, проявляющиеся во взаимодействии с социальным окружением. Под уверенностью в себе они понимают способность индивидуума предъявлять требования и запросы во взаимодействии с социальным окружением и добиваться их осуществления. По их мнению, к уверенности относится также способность разрешать себе иметь запросы и требования (установки по отношению к самому себе),

осмеливаться их проявлять (социальный страх и заторможенность) и обладание навыками их осуществления (социальные навыки) [13].

В.Г.Ромек и В.Б.Высоцкий разработали и привели определения уверенности независимо друг от друга, но, что примечательно, эти определения практически совпали. По их мнению, «уверенность в себе — это принятие своих действий, решений, навыков как правильных, уместных (то есть принятие себя)» [14. С. 56]. Следовательно, в качестве ядра уверенности выступает стабильное позитивное отношение индивида к собственным навыкам, умениям и способностям, проявляющееся в затрагивающих индивида социальных ситуациях и предполагающих его личное участие.

Представители бихевиоризма различают три класса проявлений уверенности в себе: выражение положительных чувств, проявление негативных эмоций и умение отказывать в просьбе. А.Лазарус, описывая феномен уверенности в себе, выделил четыре фактора: способность сказать «нет», способность призвать на помощь и обратиться с просьбой, способность выражать негативные и позитивные эмоции, чувства и умение инициировать общение (способность начинать, продолжать или заканчивать разговор). Таким образом, бихевиористы пришли к заключению, что отсутствие или неразвитость той или иной способности (умения) приводит к снижению уверенности в себе. Поэтому уменьшить или снять барьеры, мешающие человеку быть уверенным в себе, можно с помощью обучения его навыкам уверенного поведения, а также проведя простой тренинг уверенности [11].

По мнению В.Г.Ромека, предположение о том, что неуверенность является причиной отсутствия необходимых навыков уверенного поведения, не подтверждается. Так как многие неуверенные люди обладают необходимыми навыками уверенного поведения, но не используют их в силу каких-либо причин. В его представлении уверенное поведение есть культурно нормированный репертуар навыков, обеспечивающий самореализацию человека в соответствующей социальной среде. Личный репертуар уверенного поведения конкретного человека, с одной стороны, определяется характеристиками социально нормативного уверенного поведения (представления в обществе о том, какими навыками должен обладать уверенный в себе человек), с другой — личным поведенческим репертуаром и образуется их пересечением [13].

Уверенность в себе формируется при наличии разнообразной и адекватной обратной связи при преобладании позитивного подкрепления успешных попыток реализации личных целей индивида. Позитивные оценки (отношение к индивиду) других людей преобразуются в ходе социализации в привычные позитивные самооценки своих навыков и способностей.

Уверенность в себе трактуется через описание различных психических явлений. Это и способность к самовыражению, и высокая стабильная самооценка, и принятие себя. В качестве ядра уверенности выступает самостоятельно выработанное стабильное позитивное отношение индивида к собственным навыкам, умениям и способностям.

Чувство уверенности формируется уже в семье. Каждый день разные члены семьи диктуют ребенку различные роли. К примеру, дитя будет чувствовать в себе уверенность, если какие-то его действия будут положительно оценены в семье. С другой стороны дети, которые постоянно находятся под прессом своих родителей или старших братьев и сестер, скорее всего, будут запуганными и неуверенными в себе людьми, когда им придется выходить в общество или общаться с другими детьми.

Если в дошкольном возрасте ребенок не уверен в себе, то это происходит потому, что в это время ядро уверенности в себе в нем только формируется. В младшем школьном возрасте испытания для нее еще более сложны. В этот жизненный период складывается представление ребенка о своих реальных возможностях, о том, могут ли они быть успешными среди своих сверстников, — то есть учебная уверенность.

Школа играет большую роль в развитии уверенности в ребенке. Давление со стороны учителей или наоборот достаточные похвалы могут либо укрепить детскую самоуверенность, либо сломать ее.

Считается, что 4–5 лет — это самый благоприятный возраст для развития ребенка. В этом возрасте они учатся понимать чувства других людей и многие другие вещи, которые их окружают. В этом возрасте любой положительный опыт, вероятнее всего, оставит отпечаток в детском уме. Чувство уверенности в ребенке зависит от реакции родителей на те или иные его поступки. Например, родитель сталкивается с ситуацией, когда ребенок приносит плохие оценки из школы. Если он отругает ребенка за плохую оценку, то, конечно же, он будет чувствовать себя неудачником, который не может оправдать ожидания своих родителей. В таком случае не идет речь о формировании в ребенке какой-то уверенности в себе.

Но родители могут поступить по-другому и вместо того, чтобы злиться на ребенка и ругать его, можно вместе с ним подумать, как можно изменить ситуацию, и что нужно сделать, чтобы в следующий раз результаты были лучше. В этом случае ребенок будет чувствовать в себе уверенность, что он сможет измениться и контролировать ситуацию.

Родители часто даже не задумываются о том, что их необдуманная реакция на какие-то детские поступки формирует в них неуверенность в себе. Поэтому важно, чтобы ребенок вырос уверенным в себе человеком, необходимо больше внимания уделять этому вопросу, ведь именно в силах родителей сделать так, чтобы ребенок вырос сильным и уверенным в себе гражданином общества.

Таким образом, младший школьный возраст является этапом существенных изменений в психическом развитии. Полноценное проживание ребенком данного возрастного периода возможно лишь при определяющей и активной роли взрослых (учителей, родителей, воспитателей, психологов), основной задачей которых является создание оптимальных условий для раскрытия и реализации потенциальных возможностей младших школьников с учетом индивидуальных

особенностей каждого ребенка. Умелость ребенка, знание им своих сильных и слабых сторон являются основанием для формирования самостоятельности, уверенности в себе, личностной независимости, что позволяет быть более компетентным в общении со сверстниками.

### **Литература**

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1990.
2. Вайнер И.В. Субъективная уверенность как фактор решения психофизической задачи // Психология труда в условиях проблемных ситуаций: Межвузовский сборник научных трудов. Саратов: изд-во Сарат. ун-та, 1996. С. 185—191.
3. Венецкая А.Б. Формирование культуры общения младших школьников // Начальная школа плюс до и после. 2009. № 2. С. 73—77.
4. Волкова А.И. Психология общения. Ростов н/Д., 2007.
5. Галич Г.О. Обучение в школе как фактор развития коммуникативной компетентности детей и подростков // Известия ПГПУ Общественные науки. 2008. №7 (11). С. 124—128.
6. Куницына В.М. Межличностное общение. СПб., 2001.
7. Леонтьев А.А. Психология общения: Учеб. пособие. 3-е изд. М.: Смысл, 1999.
8. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. Рузской А.Г. М.: «Институт практической психологии»; Воронеж, НПО «Модэк», 1997.
9. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Директ-Медиа, 2008.
10. Муравьева О.И. Основные стратегии в структуре коммуникативной компетентности. Дисс. ... канд. психол. наук. Томск, 2001.
11. Никитин Е.П. Феномен человеческого самоутверждения. СПб.: Алетейя, 2000.
12. Практическая психология образования: Учебное пособие. 4-е изд. / Под ред. И.В.Дубровиной. СПб.: Питер, 2004.
13. Ромек В.Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности. Дисс. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 1997.
14. Скотникова И.Г. Проблема уверенности: история и современное состояние // Психологический журнал. 2002. № 1. С. 52—60.

**И.А.Лутченко**

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент О.А.Романко*

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

Вступление ребенка в подростковый период характеризуется качественным сдвигом в развитии самосознания. Подросток встает в новое отношение к окружающей действительности, осознает себя личностью, которая обладает, подобно всем взрослым людям, правом на уважение, самостоятельность и доверие.

Он интенсивно усваивает из мира взрослых различные ценности, нормы и способы поведения, которые составляют новое содержание сознания и превращаются в требования к поведению другого человека и собственному, в критерии оценки и самооценки. В качестве результата, итогового продукта процессов самосознания выступает Я-концепция (А.М.Прихожан).

В психологической литературе Я-концепция определяется как развивающаяся система представлений человека о самом себе, включающая: а) осознание своих физических, интеллектуальных, характерологических, социальных и прочих свойств; б) самооценку; в) субъективное восприятие влияющих на собственную личность внешних факторов [4. С. 45].

Понятие Я-концепции родилось во второй половине XX века в русле феноменологической, гуманистической психологии, представители которой (А.Маслоу, К.Роджерс) стремились к рассмотрению целостного человеческого Я как фундаментального фактора поведения и развития личности. Значительное влияние на становление этого понятия оказали также символический интеракционизм (Ч.Кули, Дж.Мид) и концепция идентичности (Э.Эриксон) [6. С. 39].

Я-концепция определяется как совокупность установок, направленных на себя, и выделяют в ней 3 структурных компонента: 1) *когнитивный* компонент — «образ Я», к которому относится содержание представлений о себе; 2) *эмоционально-ценностный* (аффективный) компонент, который представляет собой переживаемое отношение к себе в целом или к отдельным сторонам своей личности и деятельности (система самооценок); 3) *поведенческий компонент*, который характеризует проявления когнитивного и оценочного компонентов в поведении (в том числе в речи, в высказываниях о себе).

Я-концепция имеет осознаваемый и неосознаваемый аспекты и описывается как содержание представлений о себе, сложности и дифференцированности этих представлений, их субъективной значимости для личности, а также внутренней цельности и последовательности, согласованности, преемственности и устойчивости во времени.

В литературе нет единой схемы описания сложного строения Я-концепции. Так., Р.Бернс представляет Я-концепцию в виде иерархической структуры: вершиной является глобальная Я-концепция, конкретизирующаяся в совокупности установок личности на себя. Эти установки имеют различные модальности: 1) *реальное Я* (каким я, как мне кажется, являюсь на самом деле); 2) *идеальное Я* (каким я хотел бы /или должен стать); 3) *зеркальное Я* (каким меня видят др.). Каждая из этих модальностей включает ряд аспектов — физическое Я, социальное Я, умственное Я, эмоциональное Я [2. С. 52].

В.В.Столин выделяет 2 составляющие Я-концепции: 1) «присоединяющая», обеспечивающая объединение индивида с другими людьми и 2) «дифференцирующая», способствующая его выделению по сравнению с другими и создающая основу для чувства собственной уникальности [7. С. 73].

Важнейшей функцией Я-концепции является обеспечение внутренней согласованности личности, относительной устойчивости ее поведения. Сама Я-концепция формируется под воздействием жизненного опыта человека, прежде всего детско-родительских отношений, однако достаточно рано она приобретает активную роль, влияя на интерпретацию этого опыта, на те цели, которые индивид ставит перед собой, на соответствующую систему ожиданий, прогнозов относительно будущего, оценку их достижения — и тем самым на собственное становление, развитие личности, деятельность и поведение.

Подростковый возраст рассматривается как особая социально-психологическая и демографическая группа, имеющая свои установки, специфические нормы поведения и тому подобное, которые образуют особую подростковую субкультуру. Чувство принадлежности к особой «подростковой» общности и к определенной группе внутри этой общности, которая часто отличается не только интересами и формами проведения досуга, но и одеждой, языком, имеет существенное значение для развития личности подростка. Нормы и ценности группы выступают для него как его собственные, влияя на нравственное развитие. Определенное расхождение между нормами группы и нормами «мира взрослых» выражает важнейшую потребность подростка — в самостоятельности, личностной автономии. Вместе с тем в подростковом возрасте важна не столько сама по себе возможность самостоятельно распоряжаться собой, сколько признание окружающими взрослыми этой возможности и принципиального равенства подростка со взрослым с точки зрения прав.

Положение принципиального равенства сверстников делает эту сферу отношений особенно привлекательной для подростка: оно соответствует этическому содержанию возникающего у него чувства собственной взрослости. Происходящие в начале подросткового возраста специфические сдвиги в развитии определяют принципиальное сходство у подростков новых потребностей, стремлений, переживаний, требований к отношениям со взрослыми и товарищами. Это способствует развитию отношений со сверстниками вглубь. У подростка формируются ценности, которые больше понятны и близки сверстнику, чем взрослым. Общение с последними уже не может целиком заменить общения со сверстниками.

Отношения подростка с одноклассниками сложнее, многообразнее и содержательнее. Именно в подростковом периоде происходит становление различных по степени близости отношений, которые подростками четко различаются: могут быть просто товарищи, близкие товарищи, личный друг. Общение с ними все больше выходит за пределы учебной деятельности и школы, захватывает новые интересы, занятия, области отношений и выделяется в самостоятельную и очень важную для подростка сферу жизни. Она насыщена разнообразными событиями и происшествиями, борьбой и столкновениями, победами и поражениями, открытиями, разочарованиями, огорчениями и радостями, что в совокупности и составляет настоящую жизнь подростка, в которой он действует

и размышляет, которой уделяет много времени и душевных сил. Общение с товарищами приобретает для подростка очень большую ценность, причем нередко столь высокую, что отодвигает на второй план учение, значительно уменьшает привлекательность общения с родными. Для подростка отношения со сверстниками выделяются в сферу его собственных, личных отношений, в которых он действует самостоятельно. Он считает, что имеет право на это, защищает свое право и именно поэтому нетактичное вмешательство взрослых вызывает обиду, протест. Чем более неблагоприятны отношения подростка и взрослых, тем большее место в его жизни занимает общение с товарищами и тем сильнее их влияние на него.

У подростка очень ярко проявляется, с одной стороны, стремление к общению и совместной деятельности со сверстниками, желание жить коллективной жизнью, иметь близких товарищей, друга, с другой — не менее сильное желание быть принятым, признанным, уважаемым товарищами. Это становится важнейшей потребностью. Неблагополучие в отношениях с одноклассниками, отсутствие близких товарищей, друга или разрушение дружбы порождают тяжелые переживания, расцениваются как личная драма. Самая неприятная для подростка ситуация — это искреннее осуждение коллектива, товарищей, а самое тяжелое наказание — открытый или негласный бойкот, нежелание общаться. Переживание одиночества тяжело и невыносимо для подростка. Неблагополучие в отношениях с одноклассниками толкает его на поиск товарищей и друзей за пределами школы. Как правило, он их находит. Эти факты хорошо известны по их печальным последствиям.

Стремление подростка привлечь к себе внимание товарищей, заинтересовать их и вызвать симпатию может проявляться по-разному: это могут быть демонстрация собственных качеств как прямым способом, так и путем нарушения требований взрослых, паясничанье, кривлянье. Среди мотивов нарушения подростками правил общественного поведения наибольший процент составляют мотивы, связанные с неудовлетворенностью занимаемым среди сверстников положением.

Взаимоотношения подростков, как личные, так и межгрупповые, часто складываются независимо от отношений со взрослыми и даже вопреки их желанию и влиянию. Эти взаимоотношения имеют свое содержание и логику развития. Высокий социометрический статус подростка в классе обеспечивается: 1) наличием положительных качеств личности, ценимых классом; 2) совпадением ценностей подростка с ценностями класса, 3) адекватной и даже немного заниженной самооценкой по особенно ценимым товарищами качествам. У непопулярных и отверженных классом подростков самооценка часто ошибочна, в большинстве случаев — завышена. Характер самооценки подростка — важный момент для развития отношений с товарищами. В подростковом возрасте увеличиваются две крайние группы детей (популярные и изолированные) и возрастает стабильность положения ребенка в коллективе.

Для подростков положение в коллективе зависит от следующих достоинств — качества товарища и друга, сообразительность и знания (а не только успеваемость), смелость, умение владеть собой. В разных группах подростков существует разная иерархия в степени ценности этих достоинств, но одно из них всегда стоит на первом месте — товарищеские качества.

Чтобы добиться не просто популярности, а подлинного уважения и признания у подростков, необходимо, прежде всего, быть хорошим товарищем. В связи с этим в начале подросткового периода нередко происходят изменения в группе ранее популярных ребят: во-первых, исчезают прежние авторитеты и появляются новые, а во-вторых, часто наблюдается несовпадение актива класса с группой наиболее уважаемых и авторитетных подростков, так как у многих учителей существует тенденция создавать актив из хорошо успевающих и дисциплинированных учащихся без учета их товарищеских качеств.

Очень важно, что эти нормы и требования совпадают с важнейшими нормами отношений взрослых — товарищеских, дружеских, с отношениями подлинного сотрудничества. Благодаря совпадению морально-этического содержания «кодекса товарищества» подростков с нормами соответствующих отношений взрослых общение со сверстниками является особой школой развития социально-моральной взрослости подростка. Это общение является практикой по овладению новыми способами социального взаимодействия в коллективе, которые основаны на нормах морали взрослых. Именно в практике отношений с товарищами эта мораль усваивается прежде всего. В сфере общения со сверстниками существуют оптимальные условия для развития и укрепления у подростка ощущения собственной взрослости.

Заинтересованность подростка в уважении и признании сверстников делает его чутким к их мнениям и оценкам. Замечания, недовольства и обиды товарищей заставляют его задуматься о причинах этого, обращают его внимание на себя, помогают увидеть и осознать собственные недостатки, а потребность в хорошем отношении и уважаемом положении вызывает желание исправить недостатки и быть на высоте предъявляемых требований. В подростковом возрасте интенсивно развивается очень важная для общения особенность — умение ориентироваться на требования сверстников, учитывать их. Это необходимо для благополучия в отношениях. Отсутствие такого умения расценивается старшими подростками как инфантилизм. Первопричиной неблагополучия в отношениях нередко бывает завышенная самооценка подростка, которая делает его невосприимчивым к критике и требованиям товарищей. Именно поэтому он становится для них непривлекательным.

Я-концепция способствует дальнейшему, осознанному или неосознанному, построению поведения подростка, определяет социальную адаптацию личности подростка, является регулятором его поведения и деятельности.

Таким образом, процесс формирования Я-концепции является фундаментальным изменением, происходящем в сфере самосознания подростка, который

имеет кардинальное значение для всего последующего развития и становления подростка как личности.

### **Литература**

1. Алексеев В.А. Самосознание и мотивация деятельности на рубеже подросткового и старшего школьного возраста // Проблемы мотивации общественно полезной деятельности школьников. М., 1984. С. 103—107.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
3. Кле М. Психология подростка. М., 1991.
4. Кон И.С. Категория «я» в психологии // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 3.
5. Психология подростка. Хрестоматия / Сост. Фролов Ю.И. М., 1997.
6. Новоприходько А.К. К проблеме соотношения образа Я и самосознания // Вопросы психологии. 1992. № 1—2.
7. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1984. 284 с.
8. Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1985. № 6.

**Т.С.Паоян**

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Т.В.Снегирева*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА И ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛА**

На современном этапе развития общества, система Российского образования претерпевает существенные изменения, связанные со сменой модели культурно-исторического развития. Но какие бы реформы не проходили в системе образования, в итоге они, как правило, замыкаются на конкретном исполнителе — педагоге. Если каждый педагог, на своем рабочем месте ответственно, с приложением мастерства и творчества будет выполнять свою работу, то это не только обеспечит прогресс общества, но и будет являться залогом достойного существования самого педагога. Именно люди данной профессии являются основной фигурой при реализации на практике нововведений.

Многие исследователи сходятся во мнении, что для успешного введения в практику различных инноваций, а также для реализации в новых условиях, поставленных задач, педагог должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности и профессионализма [1]. Результативность деятельности специалиста, как правило, соотносят с уровнем его профессионализма.

Изучению проблемы повышения профессионализма посвящены работы многих исследователей в различных областях: акмеологии (О.С.Анисимов, С.А.Анисимов, А.А.Бодалев, А.А.Деркач, Е.А.Климов, А.С.Огнев, Ю.В.Синягин,

Е.А.Яблокова и другие), психологии и педагогики (А.Г.Асмолов, И.А.Зимняя, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, Л.М.Митина, А.Н.Леонтьев, Л.С.Рубинштейн, В.А.Сластенин и др.).

В настоящее время идут настойчивые поиски технологии подготовки и оценки профессионализма педагогических работников. Начало такой работы было положено еще в 20-е годы XX века такими учеными как: М.Беляев, С.Гусев, Д.Королев, К.Кутенов, Н.Левитов, Т.Маркарьян, П.Парибок, Г.Прозоров и др. [2].

Рассмотрение данной проблематики следует начать с раскрытия основных понятий.

Ряд исследователей, изучая проблему профессионализма, дают описание данного понятия, используя понятие профессиограмма как аналитического описания человека в профессии путем представления нормативных и морфологических показателей профессиональной структуры [3].

Анализируя понятие «профессионализм», А.К.Маркова выделяет несколько значений. Когда говорят «эта работа требует профессионализма», как правило, имеются в виду нормативные требования профессии к личности человека. Здесь профессионализм — это совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда.

В другом смысле, как считает автор, это слово употребляют, когда говорят «этому человеку присущ профессионализм». Здесь речь идет о том, что человек обладает этим необходимым нормативным набором психических качеств, и профессионализм становится внутренней характеристикой личности человека. Такое понимание означает «реальный профессионализм» конкретного человека.

Когда речь идет о профессиональном выполнении труда, всегда имеется в виду, его осуществление на высоком уровне.

Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что профессионализм человека — это не только достижение им высоких профессиональных результатов, не только производительность труда, но непременно и наличие психологических компонентов — внутреннего отношения человека к труду, состояния его психических качеств [5].

Рассматривая проблему профессионализма, А.К.Маркова выделяет несколько уровней, которые, как правило, проходит каждый человек, на пути становления личности как профессионала.

К первому уровню относится допрофессионализм — человек работает, но как новичок, не овладев еще нормами и правилами профессии, не достигая в труде высоких и творческих результатов. Этот этап проходит обычно каждый человек в своей трудовой деятельности, но некоторые (пассивные, нездоровые) люди могут задержаться здесь на длительное время.

Следующий этап непосредственно профессионализм. Здесь, по мнению автора, человек усваивает нормы и правила профессии и выполняет сначала работу по образцу, по инструкции в ходе исполнительного труда, затем приобретает специальность, квалификацию и осуществляет квалифицированный труд.

Усвоив нормы профессии, человек начинает достигать в ней достаточно высоких результатов, а также начинает осознавать себя в профессии, самоутверждаться в профессии, развивать себя средствами профессии. На уровне профессионализма человек превращается из деятеля, специалиста в субъекта труда, в профессионала.

Очень важным является уровень суперпрофессионализм (высший профессионализм). Здесь человек из субъекта труда и профессионала превращается в творца, новатора, суперпрофессионала, в профессионала высокой квалификации. Главной особенностью этого уровня является «выход человека за пределы профессии», то есть творческое ее обогащение своим личным вкладом. Именно этот уровень профессионализма отдельного человека наиболее существенно влияет на прогресс общества.

На уровне псевдопрофессионализма человек осуществляет внешне достаточно активную трудовую деятельность, но при этом наблюдаются какие-либо деформации в становлении его как профессионала: либо человек выполняет неэффективную, не соответствующую нормам деятельность (допускает «брак»); либо осуществляет внешне кипучую трудовую деятельность, маскируя ею отсутствие профессионализма; либо переплетает всю свою жизнь с работой, неправомерно сводя все свое личностное пространство к профессиональному и тем искажая свое профессиональное и личностное развитие; или человек исходит из неверных ущербных духовно-нравственных ориентиров, преследуя, например, цели узко личного индивидуального преуспеяния в ущерб другим людям. Все это, так или иначе характеризует отсутствие профессионализма.

Последним этапом, А.К.Маркова выделяет послепрофессионализм. Через этот уровень проходят все люди, дожившие до пенсионного возраста, и каждый переживает его с разной степенью достоинства. На этом уровне человек может оказаться просто «профессионалом в прошлом» (экспрофессионалом), а может остаться желанным консультантом, советчиком, наставником, экспертом, щедро и в то же время ненавязчиво делящимся своим профессиональным опытом, опытом достижений и ошибок, неудач, чтобы помочь молодому поколению избежать этих ошибок. Этот уровень может дать возможность обрести человеку новые грани профессионализма, состоящие в помощи и духовном обогащении других людей [5].

Несколько иную трактовку данного понятия «профессионализм» предлагает С.А.Дружилов, понимая его как свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. В данном понятии, автор отражает такую степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям [2].

Описывая модель профессионального развития учителя Л.М.Митина утверждает, что становление учителя-профессионала это процесс непрерывного самопроектирования его личности, который состоит из трех этапов и характеризуется

различным уровнем развития самосознания: этап самоопределения, этап самовыражения и этап самореализации. Это не «...линейный однонаправленный переход от одной стадии к другой», утверждает автор, а «...сложный и многогранный процесс профессионального развития». И далее «...на каждой стадии педагогические позиции завоевываются и сдаются, уточняются и отвергаются, развиваются и объединяются, идет процесс строительства в себе самом» [6].

Анализируя проблему оценки профессиональной компетентности А.А.Марголис и И.В.Коновалова соотносят понятие профессионализма с понятием компетентность. Профессионализм рассматривается авторами как высокая степень подготовленности к выполнению задач деятельности, которая (подготовленность) дает возможность достигать качественных результатов при наименьших физических и умственных усилиях на основе рационального использования умений и навыков. При этом, компетентность трактуется ими как степень соответствия требованиям профессии, т.е. как подчеркивают авторы, речь идет о сочетании психических качеств, позволяющем действовать самостоятельно и ответственно [4].

Современные исследования профессионализма в психолого-педагогической науке достаточно успешно ведутся в нескольких направлениях: определение закономерностей формирования профессионализма (Л.М.Митина), выявление психологических условий преодоления учителем трудностей в становлении профессионализма (М.В.Варгамян). Более четверти века отечественными учеными исследуется феномен профессионализации педагога (Н.С.Глуханюк). Вместе с тем, многогранность и сложность профессионализма как процесса становления профессионала продолжает определять сферу и предмет научных интересов многих исследователей.

### ***Литература***

1. Донсков А.В., Гапоненко С.А. К понятию профессионализм преподавателя педагогического колледжа. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://tspu.edu.ru/university-publish/journal/lexicography/conference/donskov%202.htm>.
2. Дружилев С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК. Новокузнецк, 2005. Выпуск 8. С. 26—44.
3. Климов Е.А. Психология профессионала. М.; Воронеж, 1996.
4. Марголис А.А., Коновалова И.В. Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. С. 13—19.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
6. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК МЕТОД АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Понятие тренинга уточняется посредством сопоставления его с понятиями обучения, развития и образования. В отношении понятий обучения и тренинга, ситуация выглядит наименее сложной. Тренинг рассматривается просто как одна из форм обучения. Менее однозначно сопоставление тренинга и развития. Иногда эти понятия противопоставляются, однако превалирует та точка зрения, что тренинг может быть существенной, хотя и необязательной частью или этапом программы развития или способствовать развитию в случае, когда речь идет о широком понимании развития. Если рассматривать пару тренинг-образование, то эти понятия находятся в более сложных отношениях. Тренинг как метод формальной подготовки предназначен не для замены формального образования, а для его дополнения. Если же понимать тренинг как тренировку, то он является одной из форм образовательной активности и включается в образовательную программу.

В 70-е гг. в Лейпцигском и Йенском университетах под руководством М.Форверга был разработан метод, названный социально-психологическим тренингом. Средствами тренинга выступали ролевые игры с элементами драматизации, создающие условия для формирования эффективных коммуникативных навыков.

Н.Н.Богомолова считает, что основное назначение социально-психологического тренинга состоит в овладении социально-психологическими знаниями в области формирования соответствующих социальных установок в активной форме, т.е. в ходе специально разработанных активных действий [1].

В.Н.Емельянов обосновывает понимание социально-психологического тренинга как метода активного социально-психологического обучения, в ходе которого формируется коммуникативная компетентность личности [2].

Активное социальное обучение — это комплексное социально-дидактическое направление, ориентированное на охват различных сфер социальной практики. В нем используются всевозможные формы и методы активного психологического и социально-психологического воздействия на людей с целью развития у них знаний, умений и навыков более эффективного социального функционирования, повышения психологической культуры, оптимизации социально-психологической компетенции людей как субъектов общения.

Таким образом, социально-психологический тренинг представляет собой форму психологического воздействия в процессе интенсивного обучения в групповом контексте. В условиях социально-психологического тренинга осуществляется

бинарное воздействие, интегрирующее психологическое (межличностное) и социально-психологическое (личностно-групповое) воздействия. В рамках личностно-центрированного подхода основным объектом психологического воздействия является личность, ее психосоциальная система, а группа в данном случае рассматривается как социальный контекст психологического воздействия, как условие положительного действия социальной фасилитации.

Социально-психологический тренинг утверждается как форма эффективного развития самоактуализирующейся, самоадаптирующейся личности.

Существует множество различных классификаций видов социально-психологического тренинга. Рассмотрим некоторые из них.

Вачков И.В. рассматривая данную проблематику, выделяет следующие виды социально-психологического тренинга:

Первый вид — это тренинг как дрессура. Данный тренинг ориентирован на формирование определенных моделей поведения, которые должны соответствовать определенному стандарту и быть отработаны до автоматизма.

Следующим видом, который выделяет автор, является тренинг как тренировка. В результате этого вида тренинга происходит формирование и отработка умений и навыков эффективного поведения.

Тренинг как активное обучение — еще одна разновидность социально-психологического тренинга. В результате данного тренинга важно, чтобы участники группы либо овладели знаниями в новой области, либо актуализировали и структурировали имеющиеся у них знания. Обучаемый, как правило, помещается в среду близкую к естественным жизненным ситуациям.

Последний вид, выделенный И.В.Вачковым — тренинг для самораскрытия. В данном тренинге целью является самостоятельный поиск участниками способов решения собственных профессиональных и личностных проблем.

По мнению автора, данные четыре вида тренинга существенно отличаются друг от друга по таким параметрам как: цели, потребности участников, ответственность ведущего тренинга, а также возможные результаты. В соответствии с этими видами тренинга И.В.Вачков выделяет четыре типа ведущих:

№	Вид тренинга	Тип ведущего
1.	Тренинг как дрессура	«Дрессировщик»
2.	Тренинг как тренировка	«Тренер»
3.	Тренинг как активное обучение	«Консультант»
4.	Тренинг для самораскрытия	«Фасилитатор»

Основным методом «дрессировщика», по мнению автора, является поведенческий тренинг (например, тренинг телефонных переговоров). В процессе тренинга он полностью берет на себя ответственность за то, что происходит в группе. Основной акцент делается на поощрении эффективных моделей поведения.

«Тренер», в отличие от «дрессировщика», для которого правильным является только один тип поведения, который он благополучно закрепляет, более гибок и ориентируется на отработку разных навыков и умений. Главное, чтобы каждый участник в процессе тренинга нашел свой эффективный способ поведения в определенных ситуациях. Основными методами являются дискуссии и когнитивно-поведенческий тренинг.

«Консультант» необходим в том случае, если надо, чтобы участники за короткое время овладели новыми видами деятельности или повысили свою квалификацию. В своих тренингах «консультант», как правило, использует игровые методы. «Консультант» продумывает сценарий игры таким образом, что обучаемый видит то воздействие, которое оказывают его решения на будущие события.

Последний тип ведущего, выделенный И.В.Вачковым — «фасилитатор», организывает тренинг личностного роста, в процессе которого повышается самопонимание участников и понимание ими других людей. «Фасилитатор» в основном берет на себя ответственность за создание для участников благоприятной атмосферы, в которой возможны личностные изменения [1].

Автором еще одной рассматриваемой нами классификации, является Х.Миккин, который в качестве основания для разделения разных видов тренинга принимает организационную сторону, обращая внимание на распределение инициативы между тренером, организацией-заказчиком, тренируемыми и степенью профессионализации тренера. Он выделяет любительский, институционализированный и психокоррекционный тренинг.

Любительский тренинг характерен для начальной стадии освоения метода, когда инициатором его проведения выступает тренер-энтузиаст, а участники мотивированы преимущественно случайными причинами и любопытством. Работа тренера свободна от внешнего контроля и проводится за счет личного времени участников.

Институционализированный тренинг отличается от любительского переходом инициативы его проведения от тренера к организации-заказчику, которая вправе предъявлять к тренеру ряд требований, относящихся к подтверждению его квалификации авторитетной инстанцией. К постановке конкретных задач, к научной обоснованности программы, к продолжительности работы и ее режиму, а также к четкому формулированию иерархии целей тренинга для контроля его эффективности.

Х.Миккин рассматривает психокоррекционный тренинг как разновидность психологической помощи, которая по своим целям и задачам стоит в одном ряду с психологической консультацией, телефоном доверия, кабинетами психологической разгрузки, психопрофилактической психотерапии.

Также рассмотрением данной проблематики занимались Н.М.Лебедева и А.И.Палей, которые выделяют три класса тренинга по их направленности:

1. Субъект-субъект — социально-психологический тренинг в его различных модификациях.

2. Субъект-объект — интеллектуальный тренинг, целью которого является развитие интеллектуального потенциала личности, повышение эффективности решения профессиональных и личностных проблем.

3. Тренинги интраличностной направленности, к которым относятся группы личностного роста и их разновидности, в частности лабораторный тренинг, тренинг развития личности [3].

Для организации тренинга, необходимо соблюсти ряд условий.

Обычно социально-психологический тренинг длится от десяти до пятнадцати дней-занятий по два-три часа. Время может изменяться в зависимости от особенностей конкретной группы: количества участников, глубины осознания членами группы собственных проблем и др. Хорошо, если есть возможность проводить тренинг несколько раз в неделю, с перерывами между встречами. Плохо, когда тренинг проходит реже, чем один раз в неделю [5].

Занятия должны проводиться в отдельном помещении. Для предотвращения возможных помех желательно, чтобы оно запиралось изнутри (особенно, если тренинг проходит в помещении школы). Помещение должно быть достаточно просторным, для того чтобы участники группы смогли сесть в круг и имели возможность выполнять упражнения. Следует учитывать, что некоторые упражнения предполагают перемещение участников, поэтому и места должно быть достаточно для того, чтобы пары не мешали друг другу. Парты и столы для работы группы не нужны.

Что касается количественного состава группы, оптимальной является группа из десяти-двенадцати человек (количество участников — четное), в которой работают незнакомые или малознакомые люди различного пола, возраста и т.д.

Потенциальных участников группы стоит познакомить с режимом работы, предупредить о том, что работа в тренинге предполагает жесткое подчинение правилам (основные правила можно вкратце рассказать).

Перед тем, как начать работу с группой, стоит рассказать ее участникам основные цели и задачи вашей совместной работы, о форме работы, о возможных результатах. Работа будет более эффективной, если все участники тренинга придут на него добровольно, поэтому особый упор стоит сделать на то, что результат может быть достигнут только при условии активной и интенсивной работы самих участников [4].

Для полноценной работы по определенному сценарию тренинга ведущему необходимо подготовить полный комплект материалов, которые будут ему необходимы при проведении занятий (мячи, фломастеры, листы бумаги, чай-кофе, посуда и пр.)

Итак, для успешной работы в тренинговой группе, необходимо:

- Установить временные характеристики тренинга;

- Подготовить подходящее место для проведения тренинга;
- Определиться с количественным и качественным составом группы;
- Подготовить группу к работе;
- Подготовить необходимые материалы для работы.

### ***Литература***

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. М., 1999.
2. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. М., 1995.
3. Журавлев Д.В. Классификация видов психологического тренинга. [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=129](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=129).
4. Кривцова С.В., Мухаматулина Е.А. Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия с подростками. 3-е изд., стер. М.: Генезис, 1999.
5. Психологический тренинг с подростками: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 256 с.
6. Психология: Словарь. М., 1990.

***В.А.Вдовина, Е.Ю.Козлова,  
Т.С.Папоян, Е.А.Самородова***

*Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент С.В.Коваленко*

## **ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА С ПОДРОСТКАМИ**

В начале 2010 года в Нижневартковский государственный гуманитарный университет, на факультет Педагогики и психологии обратилась администрация г.Нижневартовска с предложением организовать взаимодействие студентов с подростками, состоящими на учете в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, у которых возникли трудности в общении и взаимодействии со сверстниками, родителями и учителями. Основной целью взаимодействия являлось обучение подростков общению с другими людьми так, чтобы это не приводило к конфликтным ситуациям и приносило меньше переживаний самому подростку. Некоторые подростки испытывают дефицит общения с родителями и близкими в силу разных обстоятельств, вследствие чего появляются проблемы во взаимодействии со сверстниками в школьной среде. Поэтому на факультете были организованы тренинговые занятия для детей подросткового возраста.

Целью данных занятий было развитие у подростков недостающих им навыков общения, с помощью обсуждения с ними проблем отношений с людьми: как со взрослыми, так и со сверстниками.

Тренинговая программа состояла из шести занятий, каждое из которых длилось по два с половиной часа. Встречи проводились один раз в неделю.

Каждое занятие имело два слоя. Первый — непосредственно тренинговая работа, второй — чаепитие, которое являлось своеобразным продолжением тренинга. Ситуация чаепития еще больше сплачивает группу. Во время чаепития подростки имеют возможность в свободной форме высказать свое отношение к событиям последнего дня тренинга, а также имеют возможность получить или дать обратную связь отдельным участникам тренинга.

В качестве промежуточного контроля были использованы устные отчеты участников (рефлексия со свечой) в конце занятия и во время чаепития. Отмечались основные сложности, моменты, которые особенно понравились и т.д. Рефлексия участников дала им возможность осознать свои успехи, изменения, если таковые были; ребята могли наметить некоторый план применения этих достижений в дальнейшем. С помощью такого контроля, ведущий мог контролировать эффективность тренингового процесса. Для обратной связи с участниками была использована анкета И.Головатенко, которую предлагали участникам тренинга на последнем занятии.

Тренинговые занятия первого дня встреч с подростками имели своей целью создать благоприятную эмоциональную атмосферу принятия и доверительности в общении; установить правила работы в группе; познакомить подростков друг с другом; предложить программу занятий.

Данное занятие началось с разминки, которая подразумевала введение имени участников тренинга. После знакомства ведущий рассказал о целях программы. Кратко перечислились темы занятий. Акцент делался на помощи в решении проблем подростков, развитии навыков общения, уверенности в себе.

Что касается психологического смысла упражнения, то он заключался в осознании детьми связи между поступками и самоуважением, выделении самого понятия «самоуважение» и обнаружении его связи с взаимоуважением. А это необходимое условие полноценного общения, без которого невозможно развитие сплоченности.

После разминочных упражнений, ведущий начал устанавливать контакт с детьми. Детям было предложено рассказать о своем имени. Для этого руководитель тренинговой группы попросил участников рассказать (показать, как-то выразить для группы) историю — быть или небыль, которая связана с его именем, так чтобы его легко было всем запомнить. При этом все участники знали, что они могли выбрать вымышленное имя, псевдоним. Помощь руководителя заключалась в том, что он предлагал вводить имя действительно и эмоционально.

Далее ведущим было введено упражнение «Снежный ком», для того, чтобы участники запомнили имена друг друга.

После упражнения участники подписали бейджи и ведущий предложил подросткам поговорить с ним на тему ожиданий участников от проведенных занятий. Ответы учащихся отмечались на доске.

Для того, чтобы грамотно организовать работу в тренинговой группе, необходимо в первый день занятий ознакомить ребят с правилами работы в ней, обязательно сделав акцент на том, что эти правила должны строго соблюдаться, иначе мы не сможем достичь тех эффектов, которые ждем от тренинга.

Также, данные правила необходимы для того, чтобы все участники чувствовали себя комфортно и безопасно. Правила заранее выписываются на листе ватмана, и после принятия группой, закрепляются на видном месте. В течение всех последующих занятий правила группы находятся там же и напоминаются ведущим в начале занятия.

Список правил:

1. Внимательно слушать друг друга.
2. Не перебивать говорящего.
3. Уважать мнение друг друга.
4. Я — высказывание.
5. Активность.
6. Конфиденциальность: «Здесь и сейчас».

Каждый из пунктов правил поясняется ведущим.

После введения правил, желательнее немного «оживить» учащихся подвижным упражнением. Для этого мы использовали упражнение «Поменяйтесь местами».

После того, как ребята немного развеялись, ведущие приступили к основному упражнению «Хорошие и плохие поступки». Суть упражнения заключается в следующем: участников делят на две команды, случайным образом. Каждой команде выдается лист ватмана, фломастеры или маркеры. Задача одной команды — написать как можно больше поступков, которые позволяют человеку уважать себя больше. Соответственно задача другой — написать как можно больше поступков, из-за которых уважение человека к себе теряется. По желанию, каждая команда может подкрепить слова рисунками соответствующих поступков.

Каждая команда представляет свою тему. Дальше идет общее обсуждение, в конце ведущий суммирует все сказанное. Очень важно обратить внимание на то, что у каждого есть выбор между теми и другими поступками, но каждый раз, выбирая то или другое поведение, мы приобретаем или теряем уважение к себе.

Основное упражнение являлось заключающим в данном дне тренинга, поэтому сразу после него в группе организуется «Ритуал прощания», на котором в обязательном порядке обсуждаются чувства участников группы. Они говорят о том, что им понравилось, что удивило, обрадовало на занятии, что получилось, чем довольны, какие вопросы остались неразрешенными (по кругу каждый из участников передает зажженную свечу).

При проведении занятий, в перерывах организовывалась кофе-пауза, в которой, как один из компонентов являлось проведение рефлексии.

На втором занятии мы продолжили знакомство с учащимися, Целью данного дня было повысить групповую сплоченность в группе подростков, а также, научить их снимать барьер на проявление чувств и эмоций.

Как и полагается, тренинговый день был начат с разминки. Ведущие провели с ребятами упражнение «Если весело живется, делай так», после чего произвели проверку запоминания имен. Для этого в центр круга попросили встать одного добровольца, а остальных участников встать и повернуться спиной к нему. Суть упражнения заключалась в следующем: добровольцу было необходимо узнать участников тренинга со спины: к тем участникам, имена которых добровольцу известны, нужно было подойти и положив им руку на плечо сказать: «Здравствуй, ты...» Если имя названо верно, последний должен повернуться к отгадывающему лицом, улыбнуться ему и сесть на стул. После этого проводится помощь тем, кто не запомнил все имена.

Далее, ведущие приступили к основному упражнению «Слепой и поводырь». Суть данного упражнения заключается в следующем: группа разбивается на пары «слепой — поводырь». «Слепой» закрывает глаза. Задача «поводыря» — провести «слепого» по зданию, где проводится тренинг (оберегая своего «подопечного», предупреждая о поворотах, лестницах и т.д.), предложить объекты для отгадывания — «Что это такое?». Затем участники меняются ролями.

При обсуждении ведущие должны спросить, не было ли участникам страшно, насколько легко они могли доверять друг другу, насколько принимали на себя ответственность за безопасность другого, каковы их ощущения при тактильной форме знакомства с предметами.

После проведения основного упражнения, ведущие обсуждали с участниками, что тем мешает быть искренними с другими людьми. Что, по их мнению, способствует открытости в общении с другими людьми?

Следующим упражнением было «Знакомство на лавочке», где мальчик и девочка должны подсесть к якобы незнакомцу на лавочке и познакомиться с ним.

Далее руководитель тренинга предложил ребятам провести упражнение «Просьба». Ведущий спрашивал участников, когда они просили кого-то о чем-то, то какие возникали при этом сложности и почему. Ответы ребят анализировались ведущим, непосредственно после каждого ответа подростка.

Далее ведущий дал ребятам следующее задание: выбрать партнера и попросить его одолжить что-нибудь на время. Дети должны были набрать как можно больше предметов.

При обсуждении данного упражнения ведущий спрашивал у наиболее успешных игроков, как им удалось заполнить у ребят так много разнообразных вещей. По желанию ребята демонстрировали свои навыки. Ведущий обращал внимание группы на использование комплиментов, оригинальность, находчивость и т.д. После, руководитель спросил, как участники оценивают собственную общительность, открыли ли они что-то новое для себя на этом занятии.

После проведенных упражнений в группе проводится ритуал прощания (тот же, что и на первом занятии).

Целью третьего занятия являлось знакомство с базовыми навыками общения; выделение вербальных и невербальных элементов общения.

Тренинговый день ведущий начал с приветствия. Для этого он провел с подростками упражнение «Привет ты представляешь...», суть которого заключалась в следующем: по очереди каждый из участников, обращаясь к соседу, с чувством радости от встречи произносит: «Здравствуй, (имя), ты представляешь...» и заканчивает фразу, рассказывая, что-то смешное и интересное.

Далее с участниками проводилась разминка, с использованием упражнения «Комплименты», где ребята сидя в кругу кидали друг другу мяч (можно использовать аналогичный предмет: яблоко, апельсин и т.п.), при этом говоря комплимент тому, кому его кидаешь. В какой-то момент перекидывания мяча тренер дает дополнительную инструкцию: «Постарайтесь, чтобы каждый из нас поучил хотя бы один комплимент».

После этого упражнения проводилось упражнение «Зеркало», где группа разбивается на пары «ведущий — зеркало». Ведущий начинает медленно выполнять какие-то движения, зеркало старается их повторить. Потом участники меняются ролями.

По завершению данного упражнения проводилась групповая дискуссия «Какими способами мы общаемся». Ведущий делает вывод о том, что общение может быть разным, но возможно и без слов; также он вещает о необходимости быть внимательным к невербальным элементам общения и рассказывает о культурных различиях в языке жестов и поз.

Основным упражнением третьего дня тренинга являлось упражнение «Шарады». В данном упражнении один из участников изображает мимикой и жестами какую-то фразу, а остальные отгадывают. Тот, кто первым угадает фразу, сам становится изображающим.

После с ребятами проводилось упражнение «Путаница». Суть данного упражнения заключается в следующем: участники крепко берутся за руки, образуя кольцо. Группа начинает запутываться до тех пор, пока не сможет сделать больше никаких действий по запутыванию. Ведущий распутывает группу.

После игры участникам дается возможность рассказать о своих переживаниях и наблюдениях, появившихся в ходе игры.

Данное тренинговое занятие предполагало выполнение учащимися домашнего задания. Подросткам необходимо было понаблюдать за различными проявлениями элементов невербальной коммуникации у разных людей и в различных ситуациях. Для этого ведущий предложил подойти к незнакомым людям с любым вопросом (узнать, который час, как пройти куда-либо), при этом устанавливать различные дистанции. Понаблюдать, как реагируют люди на вторжение в их зону психологического комфорта.

После обсуждения вопросов по выполнению домашнего задания, в группе проводится ритуал прощания.

На четвертом занятии ребята познакомились с понятиями «уверенность в себе», «неуверенность» и «агрессивность»; выделяли ситуации, при которых чаще всего испытывают неуверенность в себе. Пытались изобразить поведение

агрессивного, уверенного и неуверенного в себе человека. В ходе упражнения участники наблюдали, в каком из трех состояний находился его собеседник.

В качестве разминки использовалось упражнение «Ловля моли». Суть упражнения заключалась в следующем: ведущий указывает на одну из участниц игры, представляя ее как «хозяйку, которая пригласила нас в гости. У нее дома развелось много моли. Она пригласила нас для того, чтобы все мы вместе помогли ей избавиться от моли». Далее ведущий предлагает всем участникам группы «убить 10 штук моли», и демонстрирует «убивание моли» хлопками в воздухе, хлопаньем по плечам и головам участников, по вещам в помещении и т.п. Он побуждает всех членов игры принять участие в этом действии.

После «Ловли моли», участникам предлагалось упражнение «Гости» («День рождения»): каждому из гостей вручается билетик, в котором указано, как себя вести в этой игре. Содержание билетика хранится в тайнике до конца игры, и лишь потом, во время обсуждения можно признаться, что кому было предложено делать. Среди всех ролей есть неуверенный в себе человек, агрессивно настроенный, уверенный в себе человек.

При обсуждении упражнения группа отгадывает, какие типы поведения были продемонстрированы.

В основном упражнении обсуждались следующие вопросы: приходилось ли вам испытывать неуверенность в себе? В каких ситуациях? Что такое уверенность в себе? Ведущим анализировались ответы подросткам и давались советы по развитию уверенности в себе.

Следующим упражнением являлось упражнение «Начальник — сотрудник — подчиненный», в котором участники работали в парах. Задача — обратиться к напарнику с просьбой, демонстрируя различные способы поведения:

- более уверенно, ставя себя выше;
- уступая собеседнику, как бы подчиняясь;
- с чувством собственного достоинства, но без вызова.

Каждый участник должен попробовать себя во всех вариантах.

В качестве домашнего задания ребятам предложили в разговоре понаблюдать, в каком из трех состояний находится его собеседник.

Традиционно, по завершению упражнений проводился ритуал прощания.

Целью пятого занятия было знакомство с понятием критики и видами критики, отработка навыка уверенного реагирования на критику.

Занятие началось с разминки упражнением «Броуновское движение». Суть данного упражнения: участники с закрытыми глазами бродят по игровому пространству, внутри стульев и ищут на ощупь участника, например в шапке. Найдя, пристраиваются за ним или за последним за ним.

После, ведущий провел с ребятами упражнение «Кто успеет сесть на стул?», где количество стульев на один меньше количества участников игры.

Далее ведущий провел основное упражнение «Этюд на оправдание». Суть упражнения заключалась в следующем: участники выбирают человека в группе,

о котором придумывают и рассказывают короткую смешную историю. История заканчивается вопросом: «Как ты объяснишь свое поведение и то, что произошло?» Первая фраза оправдания должна звучать так: «Да, это было на самом деле, я так делал, потому что я ...».

После основного упражнения, ведущий с участниками беседовал на тему «Какая может быть критика? (справедливая, несправедливая). В беседе обсуждались следующие вопросы: как надо и как не надо реагировать на критику; что нужно знать, когда хочешь сделать замечание, покритиковать кого то? и т.п.

После беседы, ведущий сделал для подростков следующие выводы: необходимо сначала похвалить, а потом сделать замечание; лучше избегать обобщенной критики, критика должна быть конкретной; выражать свое недовольство нужно без оценок, просто выражая свое чувство; необходимо стараться ограничиваться конкретным вопросом и не переходить «на личности».

Далее ведущий проводит с участниками упражнения в парах. Суть данного упражнения: один критикует другого, партнер пытается правильно реагировать в зависимости от вида критики.

После упражнения необходимо дать возможность участникам поделиться своими чувствами, ощущениями. Попытаться неудачные критические замечания совместно превратить в конкретные конструктивные замечания.

Следующим упражнением ведущий проводил упражнение «Телевизор», в котором тренер показывал этюд: он как бы смотрит телевизор, с огромным вниманием вглядываясь в экран, но постепенно его внимание ослабевает, плечи опускаются, глаза закрываются, лицо обмякает, он засыпает. Тренер предлагает кому-то из подростков повторить этот процесс засыпания перед воображаемым телевизором.

После данного упражнения проводится упражнение «Похвала по кругу», в котором учащиеся по очереди говорят друг другу комплименты и принимают их.

В завершении проводится ритуал прощания.

Шестое занятие является завершающим в тренинговой программе. Целью последнего занятия являлась рефлексия изменений произошедших с участниками группы в процессе тренинга.

Традиционно, день начался с разминки упражнением «Чемодан». Суть данного упражнения заключалась в следующем: один из участников выходит из комнаты, другие начинают собирать ему в дорогу «чемодан», складывая положительные качества, которые группа особенно ценит в этом человеке, то, что помогает товарищу в общении с людьми. Но отъезжающему обязательно напоминают, что будет мешать ему в дороге: те отрицательные качества, которые ему надо побороть, чтобы жизнь его стала лучше. Затем «отъезжающему», который все это время находился в другой комнате, зачитывается и передается весь список. У него есть право задавать любой вопрос по прочитанному. Затем выходит следующий участник и процедура повторяется до тех пор, пока все участники не получат по «чемодану».

После проводилось упражнение «Доверяющее падение», в котором участники делились на пары, один человек падал, другой ловил. В данном упражнении ловающий чуть-чуть приседает на расстоянии примерно 90 см позади партнера, чтобы успеть прервать падение. Падающий закрывает глаза и расслабленно падает на руки партнера, стараясь не подстраховывать себя во время падения. Партнеры меняются местами.

В качестве основного упражнения использовалось упражнение «Сравнение с вещью». Суть данного упражнения: тренер выбирает нужного ему человека или добровольца. Затем тренер берет какую-нибудь вещь из тех, что находится в тренинговой комнате. Вещь должна быть:

- не очень большой, чтобы ее можно было легко держать в руках;
- по возможности сложной, т.е. иметь много свойств;
- не новой, лучше, чтобы она была «зрелой или постаревшей»;
- с какой-то «тайной»;
- достаточно привычной для подростков.

Тренер выводит добровольца в центр круга, берет в руки выбранную вещь и спрашивает группу: «Что общего, одинакового, подходящего у этой вещи и у добровольца?» Тренер также может высказать свое мнение. Последним побуждается сказать о сходстве сам доброволец.

После этого тренер спрашивает добровольца, какие из сравнений были правильными, а какие неточными, несправедливыми.

Последним упражнением проводилось упражнение «Фотография на память». Суть данного упражнения заключалась в следующем: ведущий («фотограф») расставляет участников группы близко друг к другу. При этом каждый должен занимать определенное место.

Ведущий объясняет, почему он расставил участников именно в таком порядке, рассказывает «историю этой фотографии». После этого «фотограф» занимает заранее подготовленное для себя место среди других участников. «Фотография на память» готова.

В конце занятия ведущий предложил ребятам анкету И.Головатенко используя ее в качестве обратной связи. Традиционно, по завершению упражнений проводился ритуал прощания.

Данная программа составляет примерную схему работы тренера, реальная же работа богаче по своему содержанию, а также варьируется в зависимости от возникших ситуаций.

### ***Литература***

1. Психологический тренинг с подростками: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 256 с.
2. Кривцова С.В., Мухаматулина Е.А. Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия с подростками. 3-е изд., стер. М.: Генезис, 1999.

## СЕКЦИЯ «СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА В ДЕТСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ»

---

**С.М.Амирова**

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Г.А.Петрова*

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Концепция развития современного школьного образования предполагает формирование разносторонне развитой личности.

Наиболее эффективной формой обучения в профильной школе, позволяющей раскрыть творческий потенциал, выявить интересы и склонности школьников является исследовательская деятельность.

Значимость включения подрастающего поколения в исследовательскую деятельность для достижения «ориентированной на ребенка стратегической цели реформирования образования в России», предполагающей «развитие его творческих способностей, самостоятельности, инициативы, стремления к само-реализации и самоопределению», признана на государственном уровне.

Понятие исследовательской деятельности и организация учебно-воспитательного процесса на ее основе рассмотрены, с разных сторон, в ряде исследований психологов, философов и педагогов.

Особый интерес представляют исследования направленные на решение проблемы формирования исследовательских умений учащихся. Различные пути решения этой проблемы предлагаются: В.И.Андреевым, М.Г.Беккером, М.И.Линником, Р.И.Малафеевым, М.И.Махмутовым, И.Е.Мураховским, А.А.Никитиным, В.Г.Разумовским, А.А.Шаповаловым и др.

Вопросы формирования экспериментальных навыков учащихся рассмотрены А.А.Бобровым, В.А.Буровым, В.С.Зворыкиным, А.В.Усовой и др.

Проблема обучения учащихся методам научного познания решается в работах Л.Я.Зориной, В.Г.Разумовского, В.Я.Синенко, М.Н.Скаткина, А.В.Усовой и т.д.

Вопросы оптимизации учебно-воспитательного процесса исследованы у Ю.К.Бабанского, В.В.Давыдова, М.И.Махмутова Г.И.Щукиной и др.

Решения проблемы организации исследовательской деятельности учащихся при обучении физике предлагают М.Г.Беккер, Л.А.Казанцева, И.Е.Мураховский и др.

Исследовательскую деятельность учеников как целенаправленное обогащение ими собственных потенциалов рассматривают в своих работах Р.А.Атаханов, Р.Берне, И.С.Кон, Б.Ф.Ломов, Ж.Пиаже, П.Е.Решетников, В.А.Сухомлинский и др., как продуктивный процесс, ориентированный на «зону ближайшего развития личности» А.А.Бодалсв, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, различные аспекты данной деятельности освещаются в работах В.И.Загвязинского, А.В.Леонтовича, Н.А.Логиновой, А.В.Мудрика, А.М.Матюшкиной, А.С.Обухова и др.

С позиций педагогической инноватики исследовательскую деятельность учащихся как созидательный процесс и результат взаимодействия творчества и интеллекта рассматривают В.К.Дьяченко, М.И.Еникеев, В.В.Сериков, Н.И.Лапин и др.

Гуманистическая педагогика, восходящая к идеям «свободного воспитания» личности (П.П.Блонский, С.И.Гессен, П.Ф.Каптерев, С.Л.Рубинштейн др.) рассматривает поисковую деятельность как помощь в развитии потребностей и создании предпосылок для новой неудовлетворенности, для возникновения новых потребностей.

По мнению А.Обухова, **исследовательская деятельность** не только в конкретно-организационных рамках работы над заданной проблемой и написании учащимися исследовательской работы, а шире. Они придерживаются теории, что учение вообще есть «совместное исследование, проводимое учителем и учеником» (С.Л.Рубинштейн) [2].

В своей сущности, по мнению Тюкова А.В., **исследовательская деятельность** предполагает активную познавательную позицию, связанную с периодическим и продолжительным внутренним поиском, глубоко осмысленной и творческой переработкой информации научного характера, работой мыслительных процессов в особом режиме аналитико-прогностического свойства, действием путем «проб и ошибок», озарением, личностно значимыми открытиями [3].

Под **исследовательской деятельностью** понимается деятельность учащихся, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением (в отличие от практикума, служащего для иллюстрации тех или иных законов природы) и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную исходя из принятых в науке традиций: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы.

Под **исследовательской деятельностью учащихся** сегодня понимается такая форма организации учебно-воспитательной работы, которая связана с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом в различных областях науки, техники, искусства и предполагающая наличие основных этапов, характерных для научного исследования:

постановку проблемы, ознакомление с литературой по данной проблематике, овладение методикой исследования, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, выводы.

**Исследовательская деятельность обучающихся** — деятельность учащихся, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением (в отличие от практикума, служащего для иллюстрации тех или иных законов природы) и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную исходя из принятых в науке традиций: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы. Любое исследование, независимо, в какой области естественных или гуманитарных наук оно выполняется, имеет подобную структуру. Такая цепочка является неотъемлемой принадлежностью исследовательской деятельности, нормой ее проведения.

Основываясь на критериях творческой деятельности, предложенных В.Н.Кеспиковым, можно дать развернутое определение исследовательской деятельности через систему признаков. **Исследовательская деятельность** [1]:

— направлена на решение задач, для которых характерно отсутствие у субъекта способа решения задачи;

— связана с субъектом на осознаваемом и неосознаваемом уровнях новых для него явлений в качестве ориентировочной основой последующей разработки способа решения задачи;

— характеризуется для субъекта неопределенной возможностью разработки новых знаний и на основе их способа решения заданий неопределенность обусловлена отсутствием каких-либо других знаний, строго детерминирующих указанную разработку.

Среди исследователей нет единства в понимании и трактовке основных понятий и положений теории исследовательской деятельности школьников. Нет такого единства и среди учителей. Анализ практики организации исследовательской деятельности учащихся в последние годы показывает наличие проблем в этой области. В учебниках по педагогике для студентов вузов и в современных педагогических словарях термин «исследовательская деятельность» не встречается. Статьи в сборниках научных трудов и в периодической печати, посвященные исследовательской деятельности школьников, часто содержат лишь описание опыта отдельных учителей или учебных заведений.

### ***Литература***

1. Кеспирик В.Н. Управление исследовательской подготовкой руководителя образовательного учреждения. Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2004. 47 с.

2. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростка в пространство культуры. М., 2001. 272 с.

3. Тюкова А.В. Организация исследовательской деятельности школьников по общеведческим дисциплинам // Теория и практика дополнительного образования: научно-методический журнал / Институт содержания и методов обучения РАО. М., 2009. № 6. С. 48—50.

**М.И.Будульчиева**

*Научный руководитель: д-р. пед. наук, профессор Л.А.Ибрагимова*

## **ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

На современном этапе социально-экономических преобразований общества и модернизации образования актуализируется проблема осознания новых целей и ценностей специального образования. Сегодняшний этап его развития в России может быть обозначен как переходный, включающий как совершенствование существующей системы, так и поиск путей перехода ее на более высокий качественный уровень, связанный с интегрированным обучением лиц с ограниченными возможностями здоровья. Реформирование и оптимизация специального образования являются приоритетными и вытекают из объективной необходимости отойти от жесткой регламентированности его организационных форм, маргинализации учащихся с ограниченными возможностями в специальных школах-интернатах, что сужает их социальное взаимодействие и затрудняет приобретение нужного социального опыта. Изменение подходов к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями направлено на формирование и развитие социально активной личности, обладающей навыками социально-адаптивного поведения в условиях современной рыночной экономики [7].

Одним из путей реализации этой задачи является образовательная интеграция (совместное получение образования обычными детьми и детьми с ограниченными возможностями), которая рассматривается, прежде всего, как средство социальной реабилитации. Социальная роль таких учреждений как школ-интернатов для детей с нарушениями развития подвергается переоценке. Нельзя не признать, что эти учреждения удовлетворяют потребности учащихся в медицинских и коррекционно-педагогических услугах, укомплектованы квалифицированными специалистами, имеют многолетний положительный опыт. Достоинства специальных образовательных учреждений бесспорны. Вместе с тем нельзя не признать, что специальные интернатные учреждения образования препятствуют социальной интеграции учащихся, тем самым ограничивая их жизненные перспективы [7].

В образовании детей с ограниченными возможностями здоровья идет активный поиск путей и средств реализации права на образование, в частности, средствами инклюзивного образования (ст. 24 Конвенции ООН «О правах инвалидов» 2006 г.) [3]. Инклюзивное образование рассматривается как средство включения данных субъектов сферы образования в условия традиционной организации образовательного процесса вместе с другими учащимися; продукт совершенствования образования детей с ограниченными возможностями здоровья на основе конституционных принципов демократии и функционирования гражданского общества, соответствия развития образования ценностям социальной справедливости [6].

Конституция РФ (ч. 4, ст. 15) признает приоритет общепризнанных принципов и норм международного права. Права детей-инвалидов закреплены в Декларации прав ребенка (резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 20.11.59), Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования (принята Генеральной Ассамблеей ООН 14 декабря 1960 г.; Декларации о правах умственно отсталых лиц (резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 20.12.71), Декларации о правах инвалидов (резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 09.12.75), Конвенции о правах ребенка (резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 20.11.89 Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей (резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 30.09.90), Стандартных правилах обеспечения равных возможностей для инвалидов (приняты Генеральной Ассамблеей ООН 20 декабря 1993 г.) [4; 2; 8]. Российская Федерация присоединилась к важным международным документам — Саламанкской Декларации ЮНЕСКО 1994 г. «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями», Дакарской Декларации 2000 г., которые провозглашают необходимость устранения любой сегрегации детей с проблемами здоровья в сфере образования и необходимость развития инклюзивного (интегрированного) образования.

В соответствии Конституцией Российской Федерации (статья 43, п. 1 и 2) каждый имеет право на образование, гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях [5]. В Законе РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» (статья 5 п. 1) отмечается, что гражданам Российской Федерации гарантируется возможность получения образования независимо от состояния здоровья [1].

Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ, определяет государственную политику в области социальной защиты инвалидов в Российской Федерации, целью которой является обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей в реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией Российской Федерации, а также в соответствии с общепризнанными принципами и нормами международного права

и международными договорами Российской Федерации [9]. Одним из важнейших элементов социальной защиты инвалидов, наряду с медицинской, психологической и социально-экономической реабилитацией, является возможность получения образования [2].

В Законе РФ от 10 июля 1992 г. «Об образовании» (статья 2) изложены принципы государственной политики в области образования. На наш взгляд, ключевым для детей, имеющих какие-либо нарушения здоровья и ограничения жизнедеятельности является принцип общедоступности образования, адаптивности системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников. Это еще раз подтверждает доступность образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, и говорит о необходимости изменения системы образования с учетом адаптивных возможностей и особых образовательных потребностей данной категории учащихся. В пункте 6 статьи 5 Закона «Об образовании» зафиксировано положение о том, что государство создает гражданам с ограниченными возможностями здоровья, то есть имеющим недостатки в физическом и (или) психическом развитии, условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов [1].

Право на образование принадлежит всем детям, включая детей-инвалидов независимо от причин инвалидности. Конвенция о правах ребенка, ряд других международно-правовых актов и законодательство Российской Федерации закрепляют право ребенка-инвалида на получение образования и реабилитацию в условиях максимально возможной социальной интеграции [8].

В нарушение действующего законодательства психолого-медико-педагогические комиссии продолжают выносить заключения о «необучаемости» некоторых категорий детей-инвалидов и направляют их в интернатные учреждения системы социальной защиты, которые не имеют ни лицензий на право ведения образовательной деятельности, ни соответствующих специалистов и педагогов в штате [8]. Психолого-медико-педагогические комиссии, предлагая родителям определить таких детей в интернат нарушают Конституцию РФ (ст. 43, ч.ч. 1, 2), нормы Закона РФ об образовании (ст. 5, п. 6; ст. 18, п. 2; ст. 40, п. 8; ст. 50, п. 10; ст. 52, п. 10, и др.), Конвенцию о борьбе с дискриминацией в области образования (ст. 1.1а), Декларацию о правах умственно отсталых лиц (п.п. 1, 2), Декларацию о правах инвалидов (п.п. 2, 3, 4, 6, 10), Конвенцию о правах ребенка (ст. 23, п. 3, ст. 28, 29), Всемирную декларацию об обеспечении выживания, защиты и развития детей, Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов [6].

Значительная часть трудностей обучения и воспитания детей-инвалидов в системе образования связана с острым дефицитом квалифицированных кадров — коррекционных педагогов (педагогов-дефектологов), психологов, воспитателей и социальных педагогов, недостаточным уровнем их подготовки. Многие выпускники факультетов коррекционной педагогики и специальной психологии

(дефектологических) не идут работать в специальные (коррекционные) образовательные учреждения из-за неадекватной зарплаты и низкого престижа труда учителя-дефектолога [8].

Из числа детей-инвалидов получающих образование только половина таких детей учатся в специализированных школах или коррекционных классах обычных школ. Специализированные школы составляют только 3% от общего числа школ и во многих массовых образовательных учреждениях не созданы соответствующие условия. Многие дети с ограниченными возможностями не имеют возможности получать образование по месту жительства.

Важнейшей задачей является организация обучения детей-инвалидов в системе общего образования, так называемого интегрированного образования, что признано мировым сообществом основной формой социализации детей-инвалидов.

Базовым принципом интегрированного образования, определенным ЮНЕСКО, является прием в обычные школы «всех детей, несмотря на их физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие способности» и «создание соответствующих условий их обучения на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на потребности детей» [8].

Вопрос о создании интегрированного образования поднимался в официальных документах, в частности в постановлении Госдумы ФС РФ от 20.05.99, в указанном выше решении коллегии Минобразования России и распоряжении Правительства РФ от 29.12.2001 «Об утверждении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». Вместе с тем, федеральные органы государственной власти до сих пор не обеспечили создания законодательной, нормативной и методической базы интегрированного образования и не организовали подготовку кадров в этой области [6].

Инклюзивное образование — не исключение из общих правил, а устойчивая тенденция развития всего общества и системы образования, связанная с готовностью общества воспринять гуманизм как идеологию повседневного поведения. Инклюзия не сводится к открытию интегрированных образовательных учреждений, ее значимость заключается в том, что посредством включения в образование человек получает доступ в общество.

Существует в настоящий момент три различных модели обучения детей со специальными образовательными потребностями.

Первая из них, постсоветская модель, предполагает возможность реализации права на образование исследуемыми субъектами в специальных школах или школах-интернатах. В условиях спецучреждений детям легче учиться, но они с трудом адаптируются к иным условиям жизни после окончания образовательного учреждения [6].

Скандинаво-американская (по происхождению) модель предусматривает, что исследуемые субъекты реализуют право на образование в образовательном учреждении общего образования, особенностью которого является создание специальных условий и наличие подготовленного преподавательского состава

и обслуживающего персонала; детям сложнее учиться, но они легче адаптируются к последующей жизни. Когда в России образование инвалидов происходило традиционно в образовательных учреждениях интернатного типа, в системе закрытого специального образования, западные страны уже постепенно создавали условия для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях.

Третья, европейская модель, сочетает элементы первых двух: родителям детей-инвалидов предоставляется право выбора учить ребенка в массовой школе (классе), специальной школе (в том числе интернате) или на дому [6].

Интегрированное образование — процесс совместного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и не имеющих таких ограничений посредством создания дополнительных специализированных условий — в нашей стране стало развиваться в 1990-е годы. Примеры такого опыта показывают: Школа-центр интегрированного обучения и диагностики для детей с отклонениями в развитии (Санкт-Петербург); Центр по обучению детей с нарушениями слуха при МГТУ им. Баумана и др. [6].

Современное гражданское общество невозможно без развития в России института инклюзивного образования, ориентирующего детей на активную гражданскую жизненную позицию, без изолированности от повседневной жизни сверстников. В этом плане общеобразовательные учреждения с инклюзивной ориентацией — эффективное средство борьбы с дискриминацией в соответствии с Саламанской декларацией, отмечающей, что школам необходимо находить пути успешного обучения детей со специальными образовательными потребностями [6. С. 8].

Несмотря на декларирование равных с другими гражданами прав и возможностей получения образования, дети с ограниченными возможностями здоровья сталкиваются со значительными проблемами в реализации своих конституционных прав. По-прежнему отсутствует нормативно-правовое регулирование интегрированного образования и ранней коррекционно-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии, патронатного семейного воспитания, независимого контроля за соблюдением прав детей [2. С. 9].

Таким образом, актуальность исследования проблемы оказания социально-педагогической помощи детям-инвалидам в условиях массовой общеобразовательной школы связана с ежегодным увеличением количества детей, имеющих инвалидность, а также их положением, когда нормой для детей является их изоляция от сверстников, ограничение в общении и других видах деятельности, а также недостаточностью реализации на практике системы интегрированного обучения, включающей ребенка-инвалида в полноценный процесс обучения наряду со здоровыми людьми.

## **Литература**

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10 июля 1992 г. №3266-1 // Собрание законодательства РФ от 15 января 1996 г. N 3, ст. 150.
2. Защита прав детей в Российской Федерации // Аналитический вестник. № 7. 2007. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://council.gov.ru>.
3. Конвенция ООН «О правах инвалидов». [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.un.org/ru>.
4. Конвенция о правах ребенка. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.un.org/ru>.
5. Конституция Российской Федерации. М., 2011. 32 с.
6. Матюшева Т.Н. Конституционно-правовая основа регулирования инклюзивного образования в Российской Федерации // Право и образование. 2010. № 4. С. 21—27.
7. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / Науч. ред. Т.Л.Лещинская. Мн.: НИО, 2005. 260 с.
8. О соблюдении прав детей-инвалидов в Российской Федерации: специальный доклад Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации. М.:, 2006. 120 с.
9. Федеральный закон от 24 ноября 1995г. N 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации от 27 ноября 1995 г. N 48, ст. 4563.

***И.И.Евдокименко***

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Г.А.Петрова*

## **ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ**

В последнее время педагогами уделяется огромное внимание развитию исследовательской деятельности учащихся в школе.

Исследовательская деятельность школьников рассматривается как одно из средств реализации личносно ориентированной парадигмы образования, предполагающей развитие креативности на основе организации обучения, способствующего творческому усвоению знаний. Отмечается необходимость перехода к непрерывному образованию исследовательского типа, которое рассматривается как одно из основных решений проблемы самообразования, является условием формирования не только познавательной активности, потребности в творческой деятельности, но и развития всех ключевых потенциалов учащегося. Вместе с тем по-прежнему актуальна более узкая трактовка, согласно которой обучение в целом есть вид (или часть) научного познания и исследовательская деятельность школьников является результатом выявления особенности обучения по сравнению с научным исследованием.

Несмотря на то, что идея использования исследования как метода обучения известна со времен Сократа (беседа—исследование), организация целенаправленного обучения, при котором ученик ставился в положение первого исследователя определенной проблемы и должен был самостоятельно найти решение и сделать выводы появились в педагогике в конце 19 века (А.Я.Герд, М.М.Стасюлевич, Р.Э.Армстронг, Т.Гексли), впоследствии широко использовался в отечественной практике (Б.В.Всесятский, И.П.Плотников, В.Я.Стоюнин, И.И.Срезневский, К.П.Ягдовский и др.).

Изучением исследовательской деятельности школьников занимались многие педагоги, такие как И.И.Бойцов, А.К.Бруднов, В.В.Гузеев, Т.Ивочника, Е.И.Кассир, А.Леонтович, Д.Монахов, И.Г.Машечкова, Е.А.Нинбург, Е.И.Регирер, А.И.Савенков, И.Д.Чечель, Т.В.Чибирякова и др.

Под учебно-исследовательской деятельностью понимается такая форма организации учебно-воспитательной работы, которая связана с решением учениками творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом (в различных областях науки, техники, искусства) и предполагающая наличие основных этапов, характерных для научного исследования: постановка проблемы, ознакомление с литературой по данной проблематике, овладение методикой исследования, сбор собственного материала, его анализ, обобщение, выводы. Именно исследовательский подход в обучении делает ребят участниками творческого процесса, а не пассивными потребителями готовой информации. Тем более что современная система образования ориентирует учителя не на передачу знаний в готовом виде, а на организацию обучения самостоятельной деятельности школьника и доведения ее до уровня исследовательской работы, выходящей за рамки учебной программы. Исследовательская деятельность позволяет вооружить ребенка необходимыми знаниями, умениями, навыками для освоения стремительно нарастающего потока информации, ориентации в нем и систематизации материала [1].

В методическом сборнике «Развитие исследовательской деятельности учащихся» понятие исследовательской деятельности трактуется как деятельность учащихся, связанная с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную исходя из принятых в науке традиций: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы [2].

Определяя понятие исследовательской деятельности, следует рассматривать его как «созидание, обнаружение, проявление и определение субъекта» (С.Л.Рубинштейн, А.В.Врушлинский) Исследование — это творческий процесс познания мира, себя и бытия себя в мире [4].

Организация исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях требует грамотного научно-обоснованного подхода и решения комплекса задач организационно-управленческих, учебно-методических, кадрового обеспечения, организационно-методических, информационных, дидактических и психолого-педагогических. Поэтому в современной школе приемам организации исследовательской деятельности учащихся должно уделяться особое внимание.

Работа учителя в этом направлении не должна носить стихийный, бессистемный характер. Только продуманная, логически выстроенная система занятий, организующая исследовательскую деятельность учащихся, даст ожидаемые результаты.

Исследовательская деятельность учащихся должна представлять собой логически выстроенную, проверенную на практике систему работы учителя и учеников.

В рамках **начальной школы** при организации обучения уделяется внимание развитию таких исследовательских умений учащихся как построение гипотез, планирование, организация наблюдений, сбор и обработка информации, использование и преобразование информации для получения новых заключений, интегрирование содержания сразу нескольких областей знания, сотрудничество, самостоятельное постижение вновь появляющихся знаний и др., что позволяет по мнению педагогов осуществить переход от *усвоения* большого объема информации к *умениям работать* с информацией, формировать творческую личность. Можно отметить, что при работе на этом возрастном этапе чаще всего используются факультативные занятия, групповые и коллективные формы работы, отмечается необходимость организации работы в семье. Основное направление работы включает элементы исследования, имеющие «доступную новизну», задачи исследовательского типа, работу с картотеккой.

Из работ довольно сложно определить четкое понимание педагогами назначения организации исследований школьников: для развития исследовательских умений, формирования творческой личности, самостоятельности, успешного обучения в основной школе, формирование новообразований данного возраста или другие.

Обращает на себя внимание некорректность использования авторами педагогических терминов, подмена существующих понятий своими.

**Основная и старшая школа.** Материалы, описывающие работу с пятиклассниками по своей сути практически не отличаются от работы проводимой в начальной школе. Как правило это решение изобретательских и исследовательских задач в течение урока, выполнение домашнего задания к следующему уроку, мини-сочинения с постановкой задачи, предполагающей элементы исследования, серии творческих заданий, включающих элементы исследования на уроках литературы, русского языка, истории Древнего мира, природоведения, изобразительной деятельности.

Также как и в начальной школе, цель организации исследовательской работы с учащимися является обучение применению ТРИЗ. Предложены технологии организации различных этапов исследования: при выборе проблемы, темы, цели, метода решения задач. «Чем раньше мы станем прививать ученикам ТРИЗовские исследовательские навыки, тем быстрее они станут приобщаться к миру познания и творчества».

В организованное обучение в общеобразовательном учреждении рекомендуется включение исследовательской деятельности в рамках интегрированной программы общего и дополнительного образования. При этом исследовательская деятельность может быть включена: в курсы, входящие в базисный учебный план (инвариантный компонент — технология, элементы проектного исследования в рамках государственных программ по основным предметам); в часы школьного компонента (курсы по методологии и истории научного исследования, теоретические специализированные предметы); в блок дополнительного образования (групповые теоретические и практические занятия по отдельным тематическим направлениям, индивидуальные занятия и консультации по темам выполняемых исследований), систему теоретической и практической подготовки, самостоятельных исследований при проведении выездных мероприятий в каникулярное время (экскурсии и экспедиции). На основе технологии исследовательской деятельности может быть реализована модель профильной школы как на базе общеобразовательного учреждения, так и в кооперации с учреждениями дополнительного и высшего профессионального образования [3].

Система занятий исследовательской деятельностью представляет собой трехуровневую систему, состоящую из трех этапов, каждый из которых является качественно новым уровнем исследовательской деятельности. Движение учащихся от уровня к уровню происходит после прохождения программы каждого этапа [2].

Продвижение учащихся от этапа к этапу исследовательской деятельности связано с освоением основных уровней функций исследовательской деятельности.

При организации занятий исследовательской деятельности на первом уровне ведущую роль играет образовательная функция исследовательской деятельности учащихся и учителя, цель которой — приращение образованности всех участников обучения (учащихся и учителя). Занятия на этом уровне представляют собой подготовительный этап исследовательской деятельности.

Подготовительный этап исследовательской деятельности учащихся начинается уже в среднем звене, в 5-м классе.

В 6-м классе проводится экспресс-повторение подготовительного этапа, углубление и расширение базовой платформы исследования.

Следующий, 2-ой уровень, исследовательской деятельности строится на работе по выполнению методологической функции.

Он реализуется в 7–8-ых классах, когда мы переходим к осуществлению следующей функции исследовательской деятельности, которую исследователи называют методологической или мировоззренческой.

Таким образом, оба этапа исследовательской деятельности: подготовительный и практический — реализуются в среднем звене обучения и служат для достижения цели: овладеть общенаучными умениями и навыками.

В старшем звене обучения организация исследовательской деятельности проводится на третьем, самом сложном уровне, так как реализуется самая сложная функция исследовательской деятельности — управленческая, т.е. умение управлять исследовательской деятельностью, следовательно, происходит продвижение на автономный этап исследовательской деятельности учащихся.

Наиболее полное воплощение 3-го уровня проявляется во 2-м классе. Ученики сами выбирают и формулируют тему, определяют зоны исследования; проводят целеполагание, планируют и реализуют методы исследования; описывают ход работы, делают выводы; вырабатывают рекомендации.

Проблема организации исследований школьников, как правило, не выделяется в отдельное направление работы, не рассматривается как перспективное направление развития школы, требует на наш взгляд систематизации и координации проводимой работы, дальнейшей концептуальной разработки.

Очевидно, что школа не в состоянии обеспечить ученика знаниями на всю жизнь, она может и должна вооружить его методами познания, сформировать познавательную самостоятельность. Привлечение учащихся к выполнению творческих учебно-исследовательских работ имеет глубокий *воспитательный характер*. Оно способствует развитию целеустремленности, трудолюбия и силы воли, формированию стремления к познанию, самостоятельности мышления, научного мировоззрения. Самовыражению личности в учебно-познавательном процессе способствует создание ситуаций творческой активности. Ничто не заменит ребенку наслаждения от собственного творчества, которое доставляет радость, стимулирует процесс мышления, способствует удовлетворению эстетических потребностей и показывает внутреннюю красоту познания.

### **Литература**

1. Леонтович А.В. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование. № 10. 1999.
2. Развитие исследовательской деятельности учащихся. Методический сборник. М.: Народное образование, 2001.
3. Развитие творческих способностей в процессе обучения и воспитания на основе ТРИЗ: Материалы VI междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 19—21 июня 2003 г.). Челябинск: ИИЦ «ТРИЗ-инфо», 2003.
4. Ярославцева МЮ. Курс научно-исследовательской деятельности учащихся. Ижевск, 2006.

## **НЕБЛАГОПОЛУЧИЕ СЕМЬИ КАК ФАКТОР БЕЗНАДЗОРНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

Рост безнадзорности и беспризорности неразрывно связан с социально-экономическим кризисом 90-х гг. XX века. Основные причины, способствующие росту безнадзорности несовершеннолетних — социально-экономическая трансформация общества, изменения привычного уклада жизни и нравственно-ценностных ориентаций населения, ослабление воспитательных возможностей семьи.

Педагогический словарь определяет безнадзорность как «общественное явление, заключающееся в отсутствии надлежащего наблюдения за детьми со стороны родителей или лиц, их заменяющих» [8].

Безнадзорные дети — дети, имеющие жилье, но по разным причинам не имеющие достаточной заботы и попечения со стороны родителей [11].

Федеральный закон Российской Федерации «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» предлагает следующее определение: безнадзорным признается несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по воспитанию, обучению и (или) содержанию со стороны родителей или законных представителей либо должностных лиц» [1].

Согласно имеющейся статистике, большинство безнадзорных детей характеризуется высоким стажем родительской и общественной запущенности. Преобладающий возраст безнадзорников от 8 до 13 лет. Можно сказать, что эти дети не только попали на социальное дно, но и по-своему адаптировались к жизни в нечеловеческих условиях. Практически все они находятся в группе риска, а многие страдают неизлечимыми психологическими и физическими расстройствами и болезнями. Сложилось общественное мнение, что перспектив социальной и человеческой реабилитации у большинства таких детей очень мало [6].

По данным социологических исследований, среди доминирующих причин детской безнадзорности выделяются наиболее острые: бегство из неблагополучных семей — 76%; бедственное материальное положение семей — 74%; уход из семьи в связи с семейно-бытовыми конфликтами — 68%; алкоголизм в семье — 67%; плохое отношение к детям в приютах — 60%; наличие психических заболеваний у членов семьи — 61% [12]. Как показывает статистика, дети становятся безнадзорными только по вине родителей, которые сами создают неблагоприятную обстановку в семье.

Семья — это основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью; в ней вырабатываются совокупность норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимодействие между супругами, родителями и детьми, детей между собой [4].

На формирование личности огромную роль оказывает внутрисемейная жизнь, и не только взаимоотношения ребенка и родителей, но и самих взрослых. Постоянные ссоры между ними, ложь, конфликты, драки, деспотизм способствуют срывам в нервной деятельности ребенка и невротическим состоянием [5].

Известный детский психиатр М.И.Буянов считает, что все в мире относительно — и благополучие, и неблагополучие. При этом семейное неблагополучие он рассматривает как создание неблагоприятных условий для развития ребенка. Согласно его трактовке, неблагополучная для ребенка семья — это не синоним асоциальной семьи. Существует множество семей, о которых с формальной точки зрения ничего плохого сказать нельзя, но для конкретного ребенка эта семья будет неблагополучной, если в ней есть факторы, неблагоприятно воздействующие на личность ребенка, усугубляющие его отрицательное эмоционально-психическое состояние. «Для одного ребенка, — подчеркивает М.И.Буянов, — семья может быть подходящей, а для другого эта же семья станет причиной тягостных душевных переживаний и даже психического заболевания. Разные бывают семьи, разные встречаются дети, так, что только система отношений «семья — ребенок» имеет право рассматриваться как благополучная или неблагополучная» [3].

Таким образом, душевное состояние и поведение ребенка является своеобразным индикатором семейного благополучия. «Дефекты воспитания, — считает М.И.Буянов, — это есть первейший и главнейший показатель неблагополучия семьи» [3].

Неблагополучные семьи — это семьи с низким социальным статусом, в какой-либо из сфер жизнедеятельности или нескольких одновременно, не справляющиеся с возложенными на них функциями, их адаптивные способности существенно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большим трудностями, медленно, малорезультативно [4].

С учетом доминирующих факторов, оказывающих негативное влияние на развитие личности ребенка, неблагополучные семьи мы условно разделили на две большие группы, каждая из которых включает несколько разновидностей. Первую группу составляют семьи с явной (открытой) формой неблагополучия — так называемые конфликтные, проблемные семьи, асоциальные, аморально-криминальные и семьи с недостатком воспитательных ресурсов.

Вторую группу представляют внешне уважаемые семьи, образ жизни которых не вызывает беспокойства и нареканий со стороны общественности. Однако ценностные установки и поведение родителей резко расходятся с общечеловеческими моральными ценностями, что не может не сказаться

на нравственном облике воспитывающихся в таких семьях детей. Отличительной особенностью этих семей является то, что взаимоотношения их членов на внешнем, социальном уровне производят благоприятное впечатление, а последствия неправильного воспитания на первый взгляд незаметны, что иногда вводит окружающих в заблуждение, тем не менее, они оказывают деструктивное влияние на личностное формирование детей. Эти семьи отнесены нами к категории внутренне неблагополучных (со скрытой формой неблагополучия) и разновидности таких семей довольно многообразны [15].

Отличительной особенностью *семей с явной (внешней) формой неблагополучия* является то, что формы этого типа семей имеют ярко выраженный характер, проявляющийся одновременно в нескольких сферах жизнедеятельности семьи (например, на социальном и материальном уровне), или же исключительно на уровне межличностных отношений, что приводит к неблагоприятному психологическому климату в семейной группе. Обычно в семье с явной формой неблагополучия ребенок испытывает физическую и эмоциональную отверженность со стороны родителей (недостаточная забота о нем, неправильный уход и питание, различные формы семейного насилия, игнорирование его душевного мира переживаний) [14].

Одним из самых мощных неблагополучных факторов, разрушающих не только семью, но и душевное равновесие ребенка, является алкоголизм родителей. Оно может отрицательно влиять не только в момент зачатия и во время беременности, но и на протяжении всей жизни ребенка

*Семьи с алкогольной зависимостью.* Как отмечают психологи (Б.С.Братусь, В.Д.Москаленко, Е.М.Мастюкова, Ф.Г.Углов и др.), взрослые в такой семье, забыв о родительских обязанностях, целиком и полностью погружаются в «алкогольную субкультуру», что сопровождается потерей общественных и нравственных ценностей и ведет к социальной и духовной деградации. В конечном итоге семьи с химической зависимостью становятся социально и психологически неблагополучными. Жизнь детей в подобной семейной атмосфере становится невыносимой, превращает их в социальных сирот при живых родителях [15].

Важнейшие особенности процесса взросления детей из «алкогольных» семей заключаются в том, что:

- дети вырастают с убеждением, что мир — это небезопасное место и доверять людям нельзя;
- дети вынуждены скрывать свои истинные чувства и переживания, чтобы быть принятыми взрослыми; не осознают своих чувств, не знают, в чем их причина и что делать с этим, но именно сообразно с ними они строят свою жизнь, отношения с другими людьми, с алкоголем и наркотиками. Дети переносят свои душевные раны и опыт во взрослую жизнь, часто становясь химически зависимыми. И вновь появляются те же проблемы, что были в доме их пьющих родителей:

- дети чувствуют эмоциональное отвержение взрослых, когда по неосмотрительности допускают ошибки, когда не оправдывают ожидания взрослых, когда открыто, проявляют свои чувства и заявляют о своих потребностях;
- дети, особенно старшие в семье, вынужденно берут на себя ответственность за поведение их родителей;
- родители могут не воспринимать ребенка как отдельное существо, обладающее собственной ценностью, считают, что ребенок должен чувствовать, выглядеть и делать то же, что и они;
- самооценка родителей может зависеть от ребенка. Родители могут относиться к нему как к равному, не давая ему возможности быть ребенком;
- семья с алкоголезависимыми родителями опасна своим десоциализирующим влиянием не только на собственных детей, но и распространением разрушительного воздействия на личностное становление детей из других семей. Как правило, вокруг таких домов возникают целые компании соседских ребят, благодаря взрослым они приобщаются к алкоголю и криминально-аморальной субкультуре, которая царит в среде пьющих людей [15].

Среди явно неблагополучных семей большую группу составляют *семьи с нарушением детско-родительских отношений*. В них десоциализирующее влияние на детей проявляется не прямо через образцы аморального поведения родителей, как это бывает в «алкогольных» семьях, а косвенно, вследствие хронических осложненных, фактически нездоровых отношений между супругами, которые характеризуются отсутствием взаимопонимания и взаимоуважения, нарастанием эмоционального отчуждения и преобладанием конфликтного взаимодействия.

*Конфликтной* семья становится не сразу, а спустя некоторое время после образования брачного союза. И в каждом отдельном случае есть свои причины, породившие семейную атмосферу. Следует разграничивать такие понятия, как «семейные конфликты» и «конфликтные семьи», так как конфликт в семье, пусть и достаточно бурный, еще не означает, что это — конфликтная семья, и не всегда свидетельствует о ее неустойчивости [15].

Конфликтными называются такие семьи, в которых постоянно имеются сферы, где сталкиваются интересы, намерения, желания всех или нескольких членов семьи (супругов, детей, других родственников, проживающих совместно), порождая сильные и продолжительные отрицательные эмоциональные состояния, непрекращающуюся неприязнь супругов друг к другу. Конфликт — хроническое состояние такой семьи [10]. В конфликтных семьях часто отсутствует моральная, психологическая поддержка. Характерной особенностью конфликтных семей является так же нарушение общения между ее членами. Как правило, за затяжными, неразрешенным конфликтом или ссорой скрывается неумение общаться.

Дети, пережившие ссоры между родителями, получают неблагоприятный опыт в жизни. Негативные образы детства очень вредны, они обуславливают мышление, чувства и поступки уже в зрелом возрасте [14].

Рассмотрим некоторые виды семей, относящихся к *скрытым формам семейного неблагополучия*.

*Семьи, ориентированные на успех ребенка.* Возможная разновидность внутренне неблагополучной семьи — кажущиеся совершенно нормальными типичные семьи, где родители вроде бы уделяют детям достаточно внимания и придают им значение. Весь диапазон семейных взаимоотношений разворачивается в пространстве между возрастными и индивидуальными особенностями детей и предъявляемыми им со стороны родителей ожиданиями, которые, в конечном счете, формируют отношение ребенка к себе и к своему окружению [7]. Родители внушают детям стремление к достижениям, что часто сопровождается чрезмерной боязнью неудачи. Ребенок чувствует, что все его положительные связи с родителями зависят от его успехов, боится, что его будут любить, лишь пока он все делает хорошо. Эта установка даже не требует специальных формулировок: она так ясно выражается через повседневные действия, что ребенок постоянно находится в состоянии повышенного эмоционального напряжения только по причине ожидания вопроса о том, как обстоят его школьные (спортивные, музыкальные и т.п.) дела.

*Псевдовзаимные и псевдовраждебные семьи.* Для описания нездоровых семейных отношений, которые носят скрытый характер, некоторые исследователи используют понятие гомеостаза, подразумевая под этим семейные узы, которые являются сдерживающими, обедненными, стереотипными и почти неразрушимыми. Наиболее известными являются две формы таких отношений — псевдовзаимность и псевдовраждебность [13]. Псевдовзаимные семьи поощряют выражение только теплых, любящих, поддерживающих чувств, а враждебность, гнев, раздражение и другие негативные чувства всячески скрывают и подавляют. В псевдовраждебных семьях, наоборот, принято выражать лишь враждебные чувства, а нежные — отвергать.

Подобная форма супружеского взаимодействия может быть перенесена и в сферу детско-родительских отношений, что не может не отразиться на формировании личности ребенка. Он не столько учится чувствовать, сколько «играть в чувства», причем ориентируясь исключительно на положительную сторону их проявления, оставаясь при этом эмоционально холодным и отчужденным. Став взрослым, ребенок из такой семьи, несмотря на наличие внутренней потребности в заботе и любви, будет предпочитать невмешательство в личные дела человека, пусть даже самого близкого, а эмоциональное отстранение вплоть до полного отчуждения возведет в свой главный жизненный принцип [15]. Исследователи, занимающиеся изучением психологии подобных семей, выделяют в качестве наиболее распространенных три конкретных формы наблюдающегося в них неблагополучия: соперничество, мнимое сотрудничество и изоляция [9].

*Соперничество* проявляется в виде стремления двух или более членов семьи обеспечить себе главенствующее положение в доме [9]. Ребенок в такой семье растет с отсутствием традиционного разделения ролей в семье, для нее является нормой выяснение кто в «семье главный» при каждом удобном случае. У ребенка формируется мнение, что конфликты это норма.

*Мнимое сотрудничество.* Такая форма семейного неблагополучия довольно распространена, хотя на внешнем уровне «прикрыта» кажущимися гармоничными отношениями супругов и других членов семьи. Конфликтов между мужем и женой на поверхности не видно. Но это временное затишье продолжается лишь до того момента, пока кто-то из членов семьи не меняет своей жизненной позиции [15].

Наряду с соперничеством и мнимым сотрудничеством довольно распространенной формой семейной неблагополучия является *изоляция*. Семья держится либо на необходимости воспитывать детей, либо из престижных, финансовых и других подобных соображений.

Перечисленные формами не исчерпываются разновидности семейного неблагополучия. При этом каждый из взрослых сознательно или неосознанно стремится использовать детей в выгодной для себя функции. Дети, по мере взросления и осознания семейной ситуации, начинают играть со взрослыми в игры, правила которые им были навязаны. Особенно отчетливо непростое положение детей в семьях с теми или иными формами неблагополучия проявляется в ролях, которые они вынуждены принимать на себя по инициативе взрослых. Какая бы ни была роль — положительная или отрицательная — она в равной степени негативно сказывается на формировании личности ребенка, что не замедлит отразиться на его самоощущении и на взаимоотношениях с окружающими не только в детском возрасте, но и во взрослом состоянии [15].

Неблагополучие в семье — основная причина ненормального детского поведения, когда подростки предпочитают жить вне дома, ночевать в грязных подвалах, на чердаках, на вокзалах. К началу 90-х неблагополучных семей стало больше. И основная причина — это ухудшение общей социально-экономической обстановки в стране. Находясь у черты бедности, многие родители вынуждены работать на двух и трех работах, не видя практически своих детей, не имея времени наладить с ними общение. В отношениях с детьми у родителей в таких семьях все большее распространение получает грубость, повышенная агрессивность, вплоть до различных форм насилия. Возросло количество родителей (опекунов, попечителей), поставленных на учет в органах внутренних дел, не исполняющих или ненадлежащим образом исполняющих обязанности по воспитанию несовершеннолетних.

В последние десятилетия резко ослабла профилактическая, воспитательная роль школы; отказ от «всеобуча» снизил гарантии обязательного обучения каждого ребенка. Продолжается рост числа несовершеннолетних, не обучающихся в образовательных учреждениях и нигде не работающих. Во многих случаях

несовершеннолетние уклоняются от обучения, не посещают занятия, формально числясь в образовательном учреждении [2].

Если подросток является постоянным свидетелем семейных конфликтов, то со временем он:

- начинает испытывать чувство незащищенности, нестабильности, приводящее к патологическому страху, постоянному напряжению, тяжелым кошмарным снам, замыканию в себе, неумению общаться со сверстниками;
- вынужден скрывать свои сильные эмоции — запрет в семье выражать свои чувства, что свойственно детской непосредственности;
- ощущает отчуждения, неприязнь к сорящимся родителям;
- испытывает агрессивность по отношению к «неправому», по мнению ребенка, родителю и принятию стороны другого из родителей.

Вследствие всего вышеперечисленного, подростки из неблагополучных семей: оказываются жертвами двойного стандарта (видят и понимают, что происходит в семье, но боятся об этом говорить с окружающими, становятся замкнутыми); живут в мире фантазий, мифов, позволяющих выжить — («Что, если бы мой отец был всегда трезвым?») — вплоть до мыслей о смерти родителей; испытывают амбивалентное отношение к родителям (например, внимательный, ласковый, заботливый в трезвом состоянии и злой, агрессивный, жестокий — в пьяном); наблюдают борьбу, конфликты, ссоры родителей — это вызывает неприязнь к пьющим и скандалящим родителям; слишком быстро взрослеют — старшие дети вынуждены брать на себя родительские функции, заботу о младших. Жестокость родителей порождает жестокость детей; имеют пониженную самооценку, недостаток самоуважения; предоставлены сами себе — что приводит к неусвоению элементарных семейных обязанностей и проблемам в будущей семье ребенка; испытывают страхи и тревожные предчувствия — страх перед возвращением родителей домой, стремятся уйти из дома.

### ***Литература***

1. Федеральный закон Российской Федерации от 24.06.99 № 120-ФЗ (в ред. от 30.06.2007 г.) // Консультант Плюс. [Электрон. ресурс] Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.
2. Белов Н.А. Дети-бомжи: как это началось // Правда. 2005. № 6.
3. Буйнов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. М., 1988.
4. Галагузова М.А. Социальная педагогика: Курс лекций. М., 2000.
5. Макеев Г.А. Семейная жизнь и дети. Волгоград, 1987.
6. Пищулин Н.П. Исследование состояния, динамики и профилактики детской безнадзорности // Московский комсомолец. 2004. № 3.
7. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как терапевт. М., 1993.
8. Педагогический словарь. В 2 т. Т. 1. М., 1960.
9. Разумихина Г.П. Мир семьи. М., 1986.

10. Семья. Социально-психологические и этические проблемы: Справочник / Зацепин В.И. и др. Киев, 1990.
11. Словарь терминов по правам ребенка. М., 2006.
12. Спартин В. О беспризорниках, о безденежье и безмозглости // Комсомольская правда. 2005. № 8.
13. Столин В.В. Психологические основы семейной терапии // Вопросы психологии. 1982. № 4.
14. Терентьева А.В. Особенности развития ребенка в алкогольной семье и возможности реабилитационной работы // Семейная психология и семейная терапия. 1998. № 3.
15. Целуйко В.М. Вы и ваши дети. Психология семьи. Ростов н/Д, 2004.

## СЕКЦИЯ «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

---

**Л.В.Гордиевских**

*Научный руководитель: д-р пед. наук, профессор Е.В.Гончарова*

### **СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРАКТИКЕ ДОУ**

Формирование социальной компетентности является одной из приоритетных задач социально-нравственного воспитания детей. Это одна из составляющих процесса социализации, в котором человек участвует в течение всей своей жизни.

Анализ психолого-педагогической научной литературы (О.В.Солодянкина, Р.М.Чумичева, С.А.Лебедева, О.А.Шварцман, Т.В.Ермолова, Ю.А.Лебедева, Л.В.Трубайчук, С.В.Никитина) позволяет нам сформулировать понятие «социальная компетентность» относительно детей дошкольного возраста. Социальная компетентность — интегральное качество личности ребенка, позволяющее ему, с одной стороны, осознавать свою уникальность и быть способным к саморазвитию, самообучению, а с другой — осознавать себя частью коллектива, общества, уметь выстраивать отношения и учитывать интересы других людей, брать на себя ответственность и действовать, исходя из общих целей, на основе ценностей как общечеловеческих, так и того сообщества, в котором ребенок развивается.

Рядом авторов в диссертационных исследованиях, предприняты попытки раскрыть структуру социальной компетентности относительно дошкольного возраста, условия их формирования и развития в системе дошкольного образования (Е.М.Алифанова, Н.И.Белоцерковец, М.В.Крулехт, Л.А.Парамонова, Е.Г.Юдина и др.)

Анализ литературы позволил нам выделить следующие компоненты социальной компетентности старших дошкольников:

#### **Когнитивный компонент:**

- представления детей о труде взрослых, об общественной значимости труда, о необходимости беречь результаты труда;
- представления о дружбе, нормах, правилах жизни в обществе, выраженных в понятиях: «можно», «нельзя», «плохо», «хорошо», «нужно»;
- понимание ребенком настроения партнера по его вербальному и невербальному признаку;

— понимание ребенком последствия своих и чужих поступков, их влияния на эмоциональное состояние других людей;

**Эмоциональный компонент:**

— эмоционально-положительное отношение ребенка к состоянию сверстника и взрослого;

— проявление отзывчивости, сочувствия, соучастия в соответствии с их желаниями и интересами.

**Поведенческий компонент:**

— умение ребенка вести простой диалог со взрослыми и сверстниками, взаимодействуя в системах «ребенок–ребенок» «ребенок–взрослый»;

— умение принимать участие в коллективных делах, включаться в совместные трудовые поручения со взрослыми и оказывать помощь;

— умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях;

Изучению сформированности компонентов социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста был посвящен констатирующий эксперимент, который проводился в муниципальном дошкольном образовательном учреждении № 14 г. Нижневартовска. В нем участвовали 2 группы детей старшего дошкольного возраста (А и Б по 25 человек в каждой).

Диагностика сформированности компонентов социальной компетентности старших дошкольников проводилась с помощью специальных диагностических заданий.

Результаты сформированности уровня когнитивного компонента социальной компетентности представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Уровни сформированности когнитивного компонента социальной компетентности**

Уровни	Группа А	Группа Б
Высокий уровень	12%	12%
Средний уровень	40%	32%
Низкий уровень	48%	56%

На основе анализа 1 серии заданий, направленной на изучение представлений о труде, качествах и достоинствах человека, последствий поступков сверстников, представление о настроении и эмоциональном состоянии получены следующие результаты. Развернутый рассказ о друге и присущих другу качествах и проявлениях, смогли сделать не более одной трети дошкольников. Большинство детей ограничивались ответами типа «хороший человек», «хороший друг», «добрый», либо просто перечисляли все известные им положительные качества: заботливый, послушный, ласковый и др. У 25% детей на первое место вышли «меркантильные интересы» — получать от друга подарки, вкусные конфеты, игрушки.

Представления детей о труде взрослых неполные: ребенок узнает профессию, но предметы, необходимые для данного вида труда путает либо осуществляет подбор с помощью взрослого. Представления о значимости профессии взрослого и необходимость беречь результаты его труда сформированы частично. Ребенок определяет нормы и правила, однако анализ ситуаций выраженных в понятиях «можно», «нельзя», «плохо», «хорошо», «нужно» частично затруднен.

Анализируя ответы детей, отмечаем успешность выполнения у 52% детей группы А по когнитивному компоненту, и соответственно 44% детей группы Б, что на 8% выше. Для детей группы Б представления детей о нормах поведения развиты недостаточно. Затруднено выполнение элементарных норм и правил в группе. Ребенок словно не слышит и не отождествляет значение слов «можно», «нельзя», «плохо», «хорошо», «нужно». Эмоциональное состояние сверстника не определяет, не понимает и не осознает последствия поступков, оценивая поведение своих сверстников как положительное или отрицательное (правильное или неправильное, хорошее или плохое).

Так, результаты исследования когнитивного компонента социальной компетентности детей 2-х групп свидетельствуют о незначительной разнице в развитии представлений детей о нормах и правилах жизни в обществе, о профессиях, общественной значимости труда взрослых, об эмоциональных состояниях и чувствах сверстника, понимания последствий поступков ровесника.

Сравнительный анализ ответов детей по исследованию эмоционального компонента социальной компетентности показал следующие особенности группы А и Б (См. таблицу 2).

Таблица 2

**Уровни сформированности когнитивного компонента  
социальной компетентности**

<b>Уровни</b>	<b>Группа А</b>	<b>Группа Б</b>
<b>Высокий уровень</b>	16%	12%
<b>Средний уровень</b>	32%	40%
<b>Низкий уровень</b>	52%	48%

В группе А 32% детей понимают эмоциональное состояние объектов на картинке и положительно высказываются о том, как помочь людям в той или иной ситуации. Другие 52% понимают эмоциональное состояние другого, но не проявляют желание им помочь. Аналогичные результаты зафиксированы и в группе Б. Однако доброжелательность в отношениях с другими детьми индивидуальна: большинство детей выражают чувство доверия только к одному другу, ребенку своего пола, либо к группе сверстников по 2–3 человека, к которым ребенок испытывает симпатию; дети проявляют доброжелательное и доверительное отношение к другим людям, предметам и к себе, однако не всегда способны самостоятельно выразить такие качества как отзывчивость, сочувствие.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что дети группы Б более эмоциональны и отзывчивы.

Низкий уровень развития эмоционального компонента социальной компетентности детей свидетельствуют об их отрицательной направленности на общение, часто с эгоистическими тенденциями. Такие дети не учитывают желания сверстников, настаивают на своем, проявляя равнодушие во взаимодействиях со сверстниками, ярко могут продемонстрировать конфликтное отношение со сверстниками и взрослыми.

Результаты сформированности поведенческого компонента социальной компетентности представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Уровни сформированности поведенческого компонента  
социальной компетентности**

Уровни	Группа А	Группа Б
Высокий уровень	12%	12%
Средний уровень	32%	20%
Низкий уровень	56%	68%

На основе анализа 3 серии заданий, направленной на изучение умений детей вести простой диалог со взрослыми и сверстниками, взаимодействуя в системах «ребенок — ребенок» «ребенок — взрослый», умение принимать участие в коллективных делах, включаясь в совместные трудовые поручения со взрослыми и оказывая помощь, умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях, умение самостоятельно находить решение в конфликтных и проблемных ситуациях получены следующие результаты:

По 3 человека (12%) детей из группы А и Б самостоятельно справляются с выполнением заданий, решают поставленные перед ними задачи. Дети охотно вступает в диалог, самостоятельно берут на себя функцию организатора взаимодействия. Часто это дети «звезды», которых выбирают ровесники.

Умение старших дошкольников согласовывать свои действия, проявлять доброжелательность и достигать взаимопонимания, добиваться общего результата в совместных делах выявляли в практической ситуации «Обложка для книги». Результаты показали, что в основном у старших дошкольников отсутствуют умения согласовывать свои действия с партнером, в работе возникают конфликты интересов, взаимные претензии. В результате полученная обложка для книги не отражает общий замысел, выглядит как случайный набор отдельных изображений, деталей узора и т.д. Дети не могут рассказать о том, что они хотели изобразить на обложке, у каждого свое мнение, негативный настрой и нежелание в дальнейшем работать вместе.

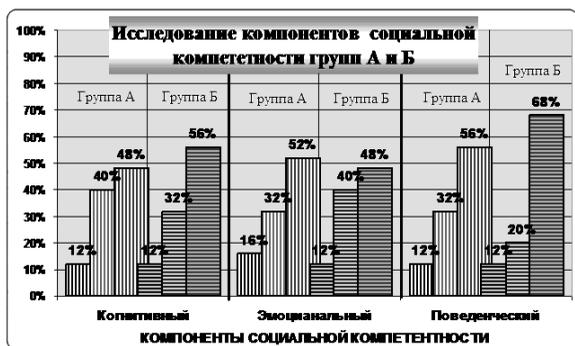
Полученные данные наблюдений за поведением детей свидетельствуют о недостаточном развитии умений самостоятельно контактировать со сверстниками

взаимодействуя в системах «ребенок — ребенок» в большой группе детей, принимать участие в коллективных делах, включаться в совместные трудовые поручения со взрослыми, и оказывать помощь и умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях. Данные дети провоцируют конфликт, не учитывают интересы других детей, не способны спокойно высказать свое мнение. Для данной группы детей характерно безынициативность, равнодушие к сверстнику, конфликтность.

Правила жизни в обществе и в группе старший дошкольник выполняет после многократного повторения взрослым; эмоциональное состояние сверстника ребенок определяет с помощью взрослого, такие дети оценивают поведение детей как правильное и не правильное, но объяснить поступки затрудняются.

Уровни сформированности социальной компетентности старших дошкольников представлены в диаграмме 1.

Диаграмма 1



Кроме детей в эксперименте участвовали и воспитатели ДОО, с которыми проводился анкетный опрос. С его помощью мы выявили не только интерес и отношение педагогов к данной теме, но и состояние учебно-образовательной работы. Мы проверяли степень владения термином «социальная компетентность», ведь от того насколько воспитатели владеют понятийным аппаратом, в малой степени зависит эффективность работы с детьми по формированию социальной компетентности. Анализировались также условия, созданные в ДОО для решения задачи формирования социальной компетентности у старших дошкольников.

Воспитывающий характер знаний, отношений, умений определяется не только содержанием, но и способом их сообщения. Необходимым условием воспитания у дошкольников позитивного отношения к окружающему является увлеченность самого педагога, его личный пример.

Результаты анкетирования 25 педагогов позволили выявить следующее. Большинство воспитателей практически не готовы к формированию социальной

компетентности у старших дошкольников: их знания поверхностны. Ни один воспитатель не показал высокую степень понятия «социальная компетентность». Приведем примеры: *«Умение общаться с окружающими людьми»; «Применение ЗУН, необходимых для включения детей в систему общественных отношений»; «Личные возможности должностного лица его квалификация, позволяющая принимать участие в разработке определенном круге решений и решать самому»; «Умение применять свои знания и придерживаться определенных правил своего общения с людьми»; «Умение общаться по правилам и требованиям общества с различной категорией людей»; «Социальная грамотность».*

Из структуры социальной компетентности 80% воспитателей отмечают лишь один компонент — поведенческий. Например, *«умение ребенка общаться с людьми, устанавливая и строить общение»*... Остальные воспитатели отмечают наличие знаний и навыков, что диаметрально расходится с понятием социальной компетентности.

Самыми распространенными задачами социально-нравственного воспитания старших дошкольников, которые педагоги отражают в планах образовательной работы, являются: *«Формировать умения общаться, контактировать с окружающим — 18%; «Обучать общению с другими людьми, обучать правилам общения в социуме, повышая знания о взаимодействии с другими людьми в общении» — 12%; 15% — «Учить применять знания общения, взаимодействия с другими людьми, учить строить разговор со взрослыми и сверстниками», «Воспитывать бережное отношение детей к рукотворному миру», «Воспитывать бережное отношение детей к людям».*

Удовлетворены условиями в ДОО для формирования социальной компетентности у старших дошкольников только 11% опрошенных педагогов. Сфера интересов воспитателей также оказывает влияние на результаты работы: наибольший интерес среди воспитателей занимает интеллектуальное — 33%, эстетическое — 23%, экологическое воспитание — 17%. В то время как решение задач социально-нравственного воспитания привлекает только 2% опрошенных.

Таким образом, изучение и анализ планов воспитательно-образовательного процесса показывает, что в практике ДОО имеется определенный опыт по социально-нравственному воспитанию детей. Для этого в ДОО созданы следующие условия:

- 1) оформлены игровые уголки по группам, подобраны атрибуты для сюжетно-ролевых игр;
- 2) созданы уголки по безопасности жизнедеятельности детей;
- 3) в ДОО проводятся разнообразные праздники, в том числе фольклорные, развлечения, досуг для детей, реализующие задачи развития социальной компетентности;
- 4) создан мини-музей «Россия — Родина моя»;
- 5) в процессе обучения детей используются программы: «Я — человек» — программа приобщения ребенка к социальному миру» С.А.Козловой, «Безопасность» О.М.Князевой, Р.Б.Стеркиной.

Однако в планах работы воспитателей приоритет отдается решению задач патриотического, эстетического воспитания, основам формирования безопасности жизнедеятельности детей. Полученные данные свидетельствуют о том, что педагоги только констатируют необходимость формирования социальной компетентности старших дошкольников.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование позволяет заключить о необходимости создания целенаправленных мер по формированию социальной компетентности ребенка, ценных для его последующей жизни, коллективного поведения и коллективной деятельности.

### ***Литература***

1. Гогоберидзе А.Г. К проблемам познания и понимания ребенка дошкольного возраста // Педагогическая диагностика как инструмент познания и понимания ребенка дошкольного возраста. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008.
2. Зимняя И.А. Подготовка специалистов в вузе как многоуровневая полисубъектная деятельность. М., 1998.
3. Компетентностный подход к развитию личности: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Нижевартовск, 21 мая 2006 г.) / Ред. Е.В.Гончарова. Нижевартовск: Изд-во Нижев. гуманит. ун-та, 2007. 151 с.
4. Крулехт М.В. Дошкольник и рукотворный мир Библиотека программы «Детство». М.: «Детство-Пресс». 160 с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. М., 2002. 396 с.
6. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 138—143.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 60—65.
8. Шишов С.Е., Агапов С.И. Компетентностный подход к образованию как необходимость // Мир образования — образование в мире. 2001. № 4.

***С.А.Захарченко***

*Научный руководитель: д-р пед. наук, профессор Е.В.Гончарова*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ВОПРОСАХ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Сложившаяся социальная и экологическая обстановка актуализировала необходимость осознанного безопасного поведения в различных жизненных ситуациях. Особую тревогу мы испытываем за самых беззащитных граждан — маленьких детей. Задача взрослых (педагогов и родителей) состоит не только в том,

чтобы оберегать и защищать ребенка, но и в том, чтобы подготовить его к встрече с различными сложными, а порой опасными жизненными ситуациями.

В связи с ростом количества опасных и чрезвычайных ситуаций одной из важнейших задач образования становится формирование». **Безопасность** — состояние деятельности, при котором с определенной вероятностью исключено проявление опасностей — это состояние защищенности личности, общества, государства от внешних и внутренних опасностей и угроз, базирующееся на деятельности людей, общества, государства, мирового сообщества народов по выявлению, «изучению», предупреждению, ослаблению, устранению, «ликвидации» и отражению опасностей и угроз, способных погубить их, лишить фундаментальных материальных и духовных ценностей, нанести неприемлемый, «недопустимый объективно и субъективно» ущерб, закрыть путь для выживания и развития» [7. С. 17].

В Законе РФ «О безопасной образовательной среде и опыта безопасной жизнедеятельности.

В современной учебной литературе, монографиях даются различные определения понятия «безопасность» и «безопасность жизнедеятельности». Понятие «безопасность» трактуется как «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внешних и внутренних угроз». В Письме Министерства образования и науки РФ «Об обеспечении безопасности в образовательных учреждениях» указывает, что решение проблем безопасности «возможно только путем применения комплексного подхода, сочетающего в себе меры по развитию общей культуры обучающихся в области безопасной жизнедеятельности, обучение безопасному поведению в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера».

Новая образовательная область «Безопасность жизнедеятельности» призвана готовить обучаемых во всех типах учебных заведений к безопасной жизни в реальной окружающей среде — природной, техногенной и социальной (Э.Антюхин, Е.Литвинов, Б.Мишин, А.Смирнов и др.) [4. С. 25].

Сегодня в теории и практике образования особое значение приобретает так называемый компетентностный подход. Показателем качества образования, его результативности являются ключевые компетентности ребенка. Среди них особое место занимает компетентность в области безопасности жизнедеятельности.

В дошкольный период в ребенке может быть заложено первоначальное понимание некоторых аспектов безопасной жизнедеятельности, понимание которых связано с конкретными примерами, которые имеются в окружении и в практике каждого ребенка.

С раннего детства необходимо формировать у детей навыки безопасной жизнедеятельности, вести подготовку к реализации деятельностного подхода к решению вопросов личной и общественной безопасности.

Необходимо отметить, что, как в программных документах, так и в исследованиях по проблеме безопасности жизнедеятельности человека, широко используется понятие «безопасное поведение», хотя в литературе пока нет единого подхода к его трактовке.

Исходя из теоретического анализа содержания понятий «опыт» и «безопасное поведение», **опыт безопасного поведения детей** рассматривается как *совокупность знаний о правилах безопасности жизнедеятельности, умений обращения с потенциально опасными предметами и переживаний, определяющих мотивы поведения ребенка.*

С этих позиций выделяются показатели опыта безопасного поведения, отражающие уровень его сформированности:

- знания ребенка о правилах безопасного поведения (об источниках опасности, мерах предосторожности и способах преодоления угрозы);
- умения действовать в ситуациях контактов с потенциально опасными объектами окружающего мира;
- соблюдение мер предосторожности по преодолению опасности.

В работе И.А.Щеголева выделяется 3 компонента безопасного поведения человека, единство и реальность которых существенно влияют на приобретение комфортного уровня взаимодействия личности и среды обитания [5. С. 8]. Такими компонентами являются: предвидение опасности, уклонение от опасности, преодоление опасности.

*Предвидение опасности* предполагает знание человеком многообразия ее источников. И.А.Щеголев отмечает, что угроза может исходить: от собственного Я: себе, среде обитания, другим людям; от среды обитания: природной, техногенной, социальной, в военной обстановке. Зная об опасности того или иного объекта, человек мобилизует внимание, осторожность как средство защиты.

*Уклонение от опасности* предполагает: представление о возможном характере развития опасной ситуации; знание мер предосторожности и своих возможностей по преодолению опасности; правильную оценку ситуации.

*Преодоление опасности* предполагает: умелое поведение в опасных ситуациях; знание способов защиты и владение навыками по их применению (укрытие от опасности, применение способов борьбы с ее последствиями); владение навыками само- и взаимопомощи.

Необходимо отметить, что обозначенные компоненты опыта безопасного поведения взаимосвязаны друг с другом. Так, в работах О.Н.Русак, В.К.Зайцевой [3. С. 12] указывается, что осознание необходимости мер предосторожности проявляется в умении действовать с потенциально опасными предметами.

Поведение людей в опасных ситуациях различно. У одних ощущение угрозы превращается в чувство обреченности и человек становится беспомощным и неспособным к активной защите, у него притупляется внимание и восприятие, замедляется процесс мышления, что приводит к неадекватному выполнению

жизнеспасающих действий. У других людей, в случае возникновения опасности отмечается подъем душевных и физических сил, мобилизация активности по изменению опасной ситуации путем воздействия на нее или ухода от нее.

Исследователи отмечают, что у подготовленного к опасной ситуации, «компетентного» человека преодоление чувства растерянности происходит значительно быстрее; у полностью неподготовленного — сохраняющаяся растерянность определяет длительное бездействие, суетливость (Ю.А.Александров, О.С.Лобастов, Л.И.Спивак, Б.П.Щукин и др.).

Анализируя вышесказанное, можно отметить, что поведение человека в опасной ситуации зависит от того, выделяет ли он источники опасности в окружающей среде, может ли правильно оценивать опасную ситуацию и избежать или при необходимости выйти из нее.

В работах Ц.П.Короленко, М.А.Котика, О.Н.Русака, В.К.Зайцева, М.Черноушек, И.А.Щеголев, А.М.Якупова и др. в области безопасной жизнедеятельности акцентируется внимание на том, что безопасное поведение определяется рядом факторов: биологическими факторами (рефлексами), психологическими факторами, функциональным состоянием организма человека, мотивацией к выполнению правил безопасности, обученностью и опытом.

Из пяти факторов, определяющих безопасное поведение человека, первые четыре необходимо учитывать и «развивать в процессе деятельности под воздействием социальной среды». Ученые отмечают, что именно знание правил безопасности, овладение умениями и навыками выполнения безопасных операций, т.е. *опыт безопасного поведения*, позволяет предвидеть опасность, по возможности избегать ее, при необходимости действовать.

Одной из задач дошкольного образования является формирование у детей дошкольного возраста целого комплекса знаний, понятий, ценностей о системе безопасности, правил поведения в опасных ситуациях. Решение данной задачи способствует формированию компетенции дошкольников в области безопасной жизнедеятельности, а именно, способности применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении определенных задач.

Ключевые компетенции в вопросах безопасной жизнедеятельности вполне могут быть сформированы у маленького ребенка, если систематически, на протяжении нескольких лет, его знакомят с опасными и чрезвычайными ситуациями, которые могут причинить вред его здоровью и здоровью окружающих, с правилами безопасного поведения в случае возникновения опасных чрезвычайных ситуаций, демонстрируют зависимость состояния здоровья от поведения человека в опасных ситуациях, вовлекают в практическую деятельность по овладению навыками безопасного поведения.

Таким образом, можно выделить следующие компоненты безопасного поведения:

Таблица 1

## Компоненты компетентности в вопросах безопасной жизнедеятельности

КОМПОНЕНТЫ	ХАРАКТЕРИСТИКА
Когнитивный	<p>Овладение детьми доступным их возрасту объемом представлений и понятий об основах безопасной жизнедеятельности: об окружающем мире, об опасных, угрожающих жизни и здоровью предметах и явлениях, чрезвычайных ситуациях, нормах и правилах поведения в ЧС.</p> <p>Владение теоретическими основами безопасной жизнедеятельности в системе «человек-среда обитания, идентификация травмирующих, вредных и поражающих факторов чрезвычайных ситуаций и анатомо-физиологических последствий их воздействие на человека. Знание аспектов безопасности жизнедеятельности, правил поведения в типичных чрезвычайных ситуациях различного происхождения.</p>
Мотивационно-эмоциональный	<p>Переживание личностью положительного эмоционального отношения к усваиваемым знаниям о безопасности жизнедеятельности, проявление интереса к этим сведениям, потребности расширить свой кругозор, стремление поступать в соответствии с правилами и нормами поведения в ЧС.</p> <p>Ценностное отношение к безопасности жизнедеятельности, эмоциональная и стрессовая устойчивость к возникающим чрезвычайным ситуациям социально, природного и техногенного характера, возможным последствиям и мерам по их предупреждению.</p>
Деятельностный	<p>Реализация эмоционально прочувствованных и осознанных знаний в деятельности, умение отразить полученные знания в деятельности, наличие комплекса волевых качеств, развитие которых обеспечивает действенное отношение к окружающему.</p> <p>Система умений эффективно определять возможные источники опасностей, предвидеть опасности и правильно вести себя в различных ситуациях, применять имеющиеся знания.</p>

В образовательной программе дошкольного учреждения образовательная область «Безопасность» направлена на формирование у детей основ безопасности собственной жизнедеятельности и формирования предпосылок экологического сознания (безопасности окружающего мира) через решение следующих задач:

- ◆ 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;
- ◆ передачу 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.

Развитие у дошкольников способности устанавливать и реализовать связь между «знанием — умением» и ситуацией способствует формированию его компетентности — способности, умения осуществлять действия в этой области на основе опыта, имеющихся знаний, постоянного самообразования.

Таким образом, компетентность дошкольников в вопросах безопасной жизнедеятельности позволяет прогнозировать опасности и их последствия в процессе жизнедеятельности, правильно оценивать свои возможности и принимать обоснованные решения безопасного поведения в различных ситуациях.

### ***Литература***

1. Белов С.В., Морозова Л.Л., Сивков В.П. Безопасность жизнедеятельности. М.: ВАСОТ, 1992.
2. Киселева О.Ю., Тюрикова С.В., Мансарлийская Л.Ф. К вопросу об обеспечении безопасной жизнедеятельности детей дошкольного возраста // Детский сад. 2006. № 4.
3. Русак О.Н. Безопасность жизнедеятельности. Учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. СПб.: Лань, 2000.
4. Смирнов А.Т., Мишин Б.И., Васнев В.А. Основы безопасности жизнедеятельности. М.: Просвещение, 2007.
5. Хромцова Т.Г. Воспитание безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста. М.: Педагогическое общество России, 2005.
6. Худик В.А., Тельнюк И.В. Организация условий безопасности жизнедеятельности дошкольников // Детский сад. 2006. № 4.
7. Ярочкин В.И. Секьюритология — наука о безопасности жизнедеятельности. М.: Ось-89, 2000.

***В.М.Ишметова***

*Научный руководитель: д-р пед. наук, профессор Е.В.Гончарова*

## **ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Игра занимает важное, если не сказать, центральное место в жизни дошкольника. Она представляет собой важнейшую и эффективную форму социализации, обеспечивающую освоение мира человеческих отношений. По мнению Д.Б.Эльконин, сюжетно-ролевая игра возникает как особый институт социализации, позволяющий ребенку осуществить ориентировку в системе социальных и межличностных отношений, выделить цели, задачи, смыслы и мотивы человеческой деятельности.

Педагоги и психологи, рассматривая особенности психического развития детей, имеющих нарушения познавательной сферы, обращают внимание на недоразвитие тех видов деятельности, в которых проявляется уровень и качество социальных представлений. Социальное содержание их игры, речи, рисования либо обеднено, либо отсутствует вовсе.

Среди множества причин, тормозящих развитие ребенка с нарушенным интеллектом, во многих исследованиях выделяется основная, «ядерная», — недоразвитость интегративной функции коры головного мозга, приводящая к увеличению сроков овладения статическими функциями, речью, эмоционально-деловым общением с взрослым в ходе ориентировочной и предметной деятельности. С одной стороны, нарушение познавательной деятельности задерживает развитие ребенка, с другой — вносит в это развитие определенное своеобразие [2. С. 4].

Специфические особенности характеризуют все структурные компоненты их игры: игровые действия, игровое употребление предметов, реальные отношения между играющими и роль, отражающую определенную социальную позицию. Дошкольники с интеллектуальной недостаточностью, будучи включенными в игру, длительное время не проявляют интереса к ее процессу и игрушкам, действуют безразлично, пассивно подчиняясь требованиям взрослого. Благодаря обучению интерес к игре возникает, но оказывается весьма кратковременным, нестойким. Обычно он поддерживается внешним видом игрушки, а не возможностью действовать в соответствии с замыслом; этот интерес быстро исчерпывается. В старшем дошкольном возрасте у некоторых детей наблюдается избирательный интерес к игрушкам, появляются любимые игрушки, с которыми они предпочитают играть. Однако у многих интерес по-прежнему остается разлитым, недифференцированным, неустойчивым. Случайные раздражители отвлекают внимание детей от игры и приводят к ее разрушению.

В отличие от нормально развивающихся сверстников дети с интеллектуальной недостаточностью не обнаруживают длительного увлечения, поглощения игрой. По данным Н.Д.Соколовой, нормально развивающиеся дети пяти, шести лет могут играть в течение часа. Дошкольники с интеллектуальной недостаточностью того же возраста — не более 20–25 минут.

Характерной особенностью игры дошкольников с интеллектуальной недостаточностью является бедность игровых действий и присутствие большого числа манипуляций, в том числе и неспецифических. Так, Н.Д.Соколова наблюдала неадекватные действия даже в играх 6–7-летних испытуемых. Ей же подчеркивается длительное присутствие в игре процессуальных действий, которые по содержанию значительно примитивнее, беднее, чем в играх нормально развивающихся. Они не являются изобразительными и в основном носят формальный, а не игровой характер.

Способность применять предметы — заместители появляется в конце раннего дошкольного детства и знаменует рождение символической игры.

На протяжении всего дошкольного возраста дети с интеллектуальной недостаточностью, играя, отдают предпочтение использованию игрушек, являющихся копией реальных предметов окружающей действительности. Вплоть до начала школьного возраста их игровые действия носят развернутый характер, они излишне детализированы, весьма реально отражают подлинные действия людей. В играх не наблюдается замещения отдельных действий, словом или символическим жестом. Функция замещения спонтанно не формируется [4. С. 3].

К концу дошкольного возраста замещение у детей данной категории достигает лишь самого начального, предметного уровня. Вместе с тем, подлинно ролевая игра как ведущая деятельность предполагает не только предметное, но и позиционное замещение, а также ситуативное. В связи с этим можно говорить о несформированности у детей с интеллектуальной недостаточностью целостного механизма ролевой игры и о том, что игра не достигает уровня ведущей деятельности, не является для них «школой социальных отношений».

Рассматривая ролевое поведение детей с нарушением развития, исследователи особо подчеркивают трудности принятия роли. К старшему дошкольному возрасту, благодаря направленному обучению, обогащению представлений об окружающем мире дети с интеллектуальной недостаточностью могут развернуть ролевое поведение. Они обозначают роль словом и выполняют ряд предметных действий, которые часто не соответствуют ей. Как правило, даже в возрасте, переходном от дошкольного к школьному, им не удается погрузиться в роль и устойчиво действовать в ней до конца игры. Некоторые берут на себя роли, но оказываются не в состоянии удержать их до завершения игры, соскальзывают на предметные действия или прекращают игру. Принятие роли чаще всего происходит под руководством педагога, который не только помогает детям вспомнить последовательность развертывания сюжета и основные действия, совершаемые персонажами, участвующими в ней, но и принимает участие в игре. Лишь при таких условиях большинство детей с интеллектуальной недостаточностью разворачивают свое ролевое поведение [3].

Особенностью ролевого поведения детей данной категории оказывается неумение передать характер взаимоотношений между персонажами, их чувства, переживания. Даже в случае, если ребенок понимает и действует адекватно роли, его поведение обстает малоосознанным, лишенным эмоциональной окраски. Отсутствие собственного эмоционального опыта и недостаточное педагогическое воздействие препятствуют полноценному проникновению ребенка в роль, обедняют создаваемый им игровой образ.

Специфические черты игровой деятельности детей с нарушением развития приобретает из-за недоразвития партнерских отношений. Как правило, отношения между детьми с интеллектуальной недостаточностью сводятся к поверхностному, нестойкому взаимодействию, ребята предпочитают играть в одиночку. Даже в возрасте, переходном от дошкольного к школьному, им не удается

развернуть совместную игру, строить партнерские отношения, они играют «рядом, но не вместе».

У дошкольников данной категории неполноценно складывается система взаимодействия со сверстником, обнаруживается неумение строить взаимоотношения детей друг с другом, дефицит в средствах общения. На это есть указания в исследованиях Э.А.Кулеш. Она подчеркивает отсутствие характерного для нормально развивающихся детей желания вступать в зрительный контакт с другим ребенком. В ситуациях взаимодействия со сверстником происходит смещение активности ребенка с партнером на предмет, находившийся в поле его зрения в данный момент. Ученый обращает внимание на отсутствие активных попыток налаживания минимальных деловых контактов.

Снижение потребности в общении со сверстником приводит к чрезвычайно малому речевому сопровождению игры. В исследованиях О.П.Гаврилушкиной подчеркивается, что в речи детей с интеллектуальной недостаточностью присутствуют те же типы фраз, что и у нормально развивающихся, но имеются качественные отличия в содержании, мотивах, структурном построении высказывания. Очень редко их высказывания носят познавательную направленность. Сообщения, как правило, отражают лишь ближайшие впечатления детей. Дети не испытывают желания вступать в речевые и личностные контакты, обмениваться впечатлениями, договариваться о содержании предстоящей совместной деятельности. Сверстник не выступает в качестве объекта коммуникации [4].

Характерным для детей с интеллектуальной недостаточностью является выполнение игровых действий без сопровождения речи. Как правило, они действуют, молча, иногда буквально повторяют слова и жесты взрослого, подражают его мимике и интонации. В работах, посвященных изучению дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, есть указания на выраженное недоразвитие словесной регуляции игры. Рассматривая грубые нарушения словесной регуляции, В.И.Лубовский говорит о значительной задержке в формировании побудительной или пусковой функции слова. Ее появление отмечается только к четырем-пяти годам. Поэтому слово на протяжении дошкольного возраста выступает лишь как сигнал к действию и не регулирует его выполнения.

Без специального обучения словесная регуляция детей может наблюдаться лишь в форме речевого сопровождения — самой начальной, элементарной форме. Дети оказываются способны только сопровождать собственные действия речью, словесно фиксируя готовый результат.

Ограниченность жизненного опыта в силу нарушения познавательной деятельности приводит к тому, что вплоть до конца пребывания в детском саду у дошкольников с нарушением интеллекта формируется недостаточный объем знаний о жизни, деятельности и отношениях людей. В результате этого сюжеты детских игр являются весьма бедными, не отражают собственного познавательного, эмоционального и личностного опыта. Как правило, они появляются только к концу дошкольного возраста, но некоторые дети так и не поднимаются

до уровня сюжетной игры. Они разворачивают короткие цепочки игровых действий, которые также отличаются своеобразием (Л.Б.Баряева, А.Зарин).

Весьма сложным для таких детей оказывается последовательное выполнение игровых действий, поэтому они длительное время допускают нарушения их порядка в цепочке, от чего страдает логика игровых действий. Играя, дети производят отдельные игровые действия и их цепочки в том виде, в каком они предлагались в процессе обучения. Поэтому игровые действия дошкольников с интеллектуальной недостаточностью отличаются шаблонностью, стереотипностью.

Специально организованное коррекционно-педагогическое воздействие существенно меняет картину: игра детей с интеллектуальной недостаточностью продвигается в своем развитии, однако остаются иногда недоразвитыми ее сложные формы, которые связаны с построением ролевого поведения.

Сказанное выше дает основание утверждать, что сюжетно-ролевой игра дошкольников с интеллектуальной недостаточностью процесс сложный, многогранный и недостаточно изученный на настоящее время. В ходе развития игры необходимо учитывать:

- особенности каждого ребенка;
- особенности процесса обучения игре: индивидуальный и дифференцированный подход, сниженный темп обучения, структурная простота содержания знаний и умений, повторность в обучении, самостоятельность и активность ребенка в процессе обучения;
- характер формирования у детей с интеллектуальной недостаточностью критериев сюжетно-ролевой игры;
- строить процесс обучения игре на основе дидактических принципов;
- общность содержания обучения игре;
- комплексный характер обучения игре;
- использовать различные формы организации процесса обучения игре, а также разнообразные методы и приемы, обеспечивающие формирование знаний, умений и навыков.

### ***Литература***

1. Баряева Л.Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учеб.-метод. пособие. СПб., 2001. 411 с.
2. Вечканова И.Р. Театрализованные игры в реабилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: Учеб.-метод. пособие. СПб.: КАРО, 2006. 114 с.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 2004.
4. Гаврилушкина О.П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: кн. для воспитателя. М.: Просвещение, 1985. 72 с.
5. Михайленко Н.Я. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. М., 1978. 327 с.

6. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с нарушением интеллекта. М.: Педагогика, 2000.

7. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей / Под ред. А.В.Запорожца. М., 1976. 327 с.

8. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд-е. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1999.

**Н.А.Лонзевская**

*Научный руководитель: д-р пед. наук, профессор Е.В.Гончарова*

## **ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Дошкольный возраст считается одним из важнейших этапов развития ребенка. Именно в эти годы закладываются основы нравственности, формируются привычки, чувства, отношения определяющие дальнейшее нравственное развитие личности. В отечественных исследованиях сензитивным периодом появления ответственности у детей, по данным З.Н.Борисовой, В.А.Горбачевой, В.С.Мухиной и др., является старший дошкольный возраст, поэтому, основываясь на позиции перечисленных авторов, применительно к детям 5–6 лет считаем возможным говорить об основах или начальных формах нравственно-волевых качествах, а именно ответственности, а также о необходимости изучения и теоретического обоснования влияния целенаправленного взаимодействия ДОО и родителей по вопросу формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста [4].

В Концепции дошкольного воспитания особо подчеркивается необходимость воспитания волевой культуры детей. Уже в дошкольные годы ребенок учится преодолевать трудности, контролировать выполнение действий, оценивать результаты, совершать усилия воли [5]. Недостаточный уровень волевого развития дошкольников и наличие резервов и возможностей для данного развития в дошкольном детстве определяет актуальность проблемы воспитания волевых качеств личности дошкольников. По мнению исследователей, недостаточность волевого развития может привести к инфантильности на следующих этапах онтогенеза, стремлению вернуться назад, тормозит формирование личности в целом.

Изучение проблемы сформированности ответственности у детей дошкольного возраста занимались в разное время многие известные классики зарубежной, русской и отечественной педагогики: А.С.Макаренко, С.А.Козлова, В.Г.Нечаева и другие

А.С.Макаренко, внес существенный вклад в разработку проблемы воспитания нравственных убеждений подрастающего поколения. Основные положения теории А.С.Макаренко:

1. Ответственность есть результат зависимости между людьми в обществе. Причем с изменением общественного строя меняется характер этой зависимости в обществе, а вслед за ним — смысл и содержание ответственности.

2. Воспитание личности в коллективе и через коллектив.

Под коллективом он понимал «целеустремленный комплекс организованных личностей». «А там где есть организация коллектива, — писал А.С.Макаренко в своей работе «Проблемы школьного советского воспитания», — там есть организация уполномоченных лиц, и вопрос отношения товарища к товарищу — это не вопрос дружбы, не вопрос любви, не вопрос соседства, а это вопрос ответственной зависимости».

3. «Освобождение от ответственности» или «право на ответственность».

В «Лекциях для родителей» А.С.Макаренко отмечает: «Нужно стремиться к тому, чтобы у детей как можно крепче складывались хорошие привычки, а для этой цели наиболее важным является постоянное упражнение в правильном поступке».

В энциклопедии по этике под редакцией И.С.Кона под *ответственностью* понимается (нравственная) — категория этики, характеризующая личность с точки зрения выполнения ею нравственных требований, предъявляемых обществом; выражающая степень участия личности и социальных групп, как в их собственном нравственном совершенствовании, так и в совершенствовании общественных отношений [3].

Ответственность в психологической литературе — волевое качество, связанное с морально-ценностной ориентацией личности (А.И.Голубева, Л.С.Славина, Р.С.Немов) [2].

По мнению О.Ю.Гроголевой ответственность — это интегральное понятие, которое включает в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Ответственность включает следующие компоненты:

1. *Когнитивный компонент*: представления о последовательности.

2. *Эмоциональный компонент*: готовность преодолевать трудности, эмоциональное переживание за результат, положительное отношение к обязанностям и переживание за других.

3. *Поведенческий компонент*: самостоятельность выполнения деятельности, самоконтроль, дисциплинированность, систематическое выполнение обещаний, добросовестность, временное обеспечение деятельности, качество выполнения работы и завершения выполнения задания [3].

Проблеме формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста обусловлена тем, что, несмотря на множество работ, посвященных изучению становления ответственности (Л.И.Божович, В.С.Мухина, Д.Д.Бакиева, Н.А.Стародубова, В.М.Иванова), вопрос о становлении данных качеств личности в дошкольном возрасте остается достаточно не решенным в педагогической науке [4].

В 70-е — начале 80-х годов XX в. исследовались отдельные аспекты нравственного воспитания дошкольников: воспитание начал дисциплинированности у детей среднего дошкольного возраста в семье. (Н.А.Стародубова), нравственное воспитание младшего дошкольника в семье средствами игры (В.М.Иванова), пути активизации влияния семьи на воспитание коллективистской направленности поведения у детей старшего дошкольного возраста (Л.В.Загик), педагогические условия трудового воспитания детей старшего дошкольного возраста в семье (Д.О.Дзинтере).

С точки зрения взаимодействия детского сада и семьи в воспитании детей, оказании помощи родителям представляют интерес данные, полученные В.И.Безлюдной по проблеме взаимодействия детского сада и семьи в педагогической коррекции отношений дошкольников со сверстниками. Автор убедительно показывает, что ни семья, ни дошкольное учреждение не могут изолированно решить задачу преодоления отклонений ребенка в отношениях со сверстниками, которые связаны с условиями жизни и воспитания детей именно в семье [6].

Е.П.Арнаутова, В.М.Иванова, В.П.Дуброва выявляют причины трудностей, которые испытывает воспитатель в общении с родителями. К ним относятся низкий уровень социально-психологической культуры участников воспитательного процесса; непонимание родителями самооценности периода дошкольного детства и его значения; игнорирование ими того факта, что в определении содержания, форм работы детского сада с семьей не дошкольные учреждения, а именно они выступают социальными заказчиками; недостаточная информированность родителей об особенностях жизни и деятельности детей в дошкольном учреждении, а воспитателей — об условиях и особенностях семейного воспитания каждого ребенка.

Воспитание родителей призвано передать им знания о семье и воспитании детей. При этом речь идет о тех знаниях, которые необходимы родителям в роли воспитателей, членов семьи и хранителей семейного очага.

Исследования (В.Бьерл, М.Каплан, В.А.Петровский) доказывают тот факт, что новая информация порождает изменения в сознании родителей, а это, в свою очередь, ведет к изменению их поведения по отношению к детям, к другим членам семьи.

Таким образом, исследования ученых подтверждают необходимость связи семейного и общественного воспитания как двух взаимодополняющих социальных институтов. Без активного взаимодействия в системе «педагог — ребенок — родитель» невозможно эффективное развитие ребенка [1]. В настоящее время эффективной является проблема взаимодействия семьи и ДОО в процессе формирования нравственно-волевых качеств у детей дошкольного возраста.

Взаимодействие представляет собой способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции и с помощью общения [6].

Под *взаимодействием ДОО и семьи* понимается процесс взаимного влияния на личность ребенка в целом. Поэтому взаимодействие педагогов ДОО и родителей воспитанников можно рассматривать как один из необходимых компонентов образовательной среды дошкольного учреждения, который оказывает прямое и косвенное влияние на разностороннее развитие ребенка, на состояние его физического и психического здоровья и успешность его дальнейшего образования и воспитания

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволили выявить следующие **противоречия** между:

— возросшей потребностью общества в формировании ответственной личности и недостаточной разработанностью теоретического аспекта и направленности работы по данной проблеме, начиная с дошкольного возраста;

— необходимостью формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста в дошкольной педагогике и образовательной практике и отсутствием теоретических оснований построения модели взаимодействия ДОО и родителей по данной проблеме; отсутствием методико-технологического обеспечения данного процесса в ДОО.

Констатирующий эксперимент был организован на базе МБДОУ «ДС КВ № 14 Солнышко» г. Нижневартовска. В нем приняли участие 50 воспитанников. В процессе изучения уровня ответственности и ее компонентов у детей старшего дошкольного возраста были получены следующие результаты.

Высокий уровень сформированности когнитивного компонента выявлен у 1 ребенка из экспериментальной группы, т.е. он правильно понимает значение данного слова и оценивает проявление ответственности у себя и своих сверстников: «ответственность это когда мы сами накрываем на стол, убираем игрушки за собой». Ни у одного ребенка из контрольной группы не выявлено высокого уровня сформированности когнитивного компонента.

Средний уровень сформированности когнитивного компонента выявлен у 16 детей контрольной и 17 детей экспериментальной групп. Средний уровень характеризуется тем, что дети подменяли понятие ответственность словами «добрый», «хороший».

Низкий уровень сформированности когнитивного компонента выявлен у 9 детей контрольной и 7 детей экспериментальной групп. Эти дети не смогли ответить на вопрос кто такие ответственные люди.

Высокий уровень сформированности поведенческого компонента выявлен на занятиях в обеих группах у 18 детей; в игровой деятельности у 24 детей в контрольной и у 23 детей в экспериментальной группах; в трудовой деятельности у 20 детей контрольной и 21 ребенка из экспериментальной групп.

Средний уровень сформированности поведенческого компонента выявлен: на занятиях у 5 детей контрольной и у 4 детей экспериментальной группах; в игровой деятельности у 1 и 2 детей соответственно; в трудовой деятельности в обеих группах у 3 детей.

Низкий уровень сформированности поведенческого компонента выявлен: у 2 детей контрольной и у 3 детей экспериментальной групп; в трудовой деятельности у 2 детей контрольной и у 1 ребенка экспериментальной групп.

Высокий уровень сформированности эмоционального компонента ответственности выявлен в контрольной и экспериментальной группе у 4 детей. При ответе на вопросы дети, подавляя свое желание, беспрекословно выполняли просьбу мамы, не играли в игрушки когда, бабушка болела, ответственно относились к заданию из детского сада.

Средний уровень сформированности эмоционального компонента выявлен у 17 детей из контрольной и 18 детей экспериментальной групп. Средний уровень характеризуется тем, что ребенок выполняет просьбу взрослых, заботиться о болеющих близких людях, ответственно относится к заданному заданию, заботиться о своем здоровье. Ребенок это выполняет, но с откладыванием на второй план, выдвигая на первый выгоду для себя.

Низкий уровень сформированности эмоционального компонента выявлен у 4 детей из контрольной и 3 детей экспериментальной групп. Этот уровень характеризуется тем, что ребенок выполняет все по собственному желанию, не слушая никого, следуя собственной инициативе.

Полученные данные свидетельствуют о невысоком уровне сформированности когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов, что обусловлено в значительной степени неэффективностью традиционного взаимодействия ДОО и родителей по вопросу формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста.

### ***Литература***

1. Андреева Н.А. Взаимодействие ДОО и семьи в формировании основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста. Дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006.
2. Гневашева И.А. Проблема воспитания ответственности в дошкольной педагогике // Проблемы дошкольного детства в исследованиях молодых ученых: Сб. науч. ст. по материалам международного форума молодых ученых, 22–24 апреля. СПб, 2009.
3. Гроголева О.Ю. Типологические особенности и детерминанты ответственности в младшем школьном возрасте. Дисс. ... канд. психол. наук. Омск, 2005.
4. Данькова Е.Н. Педагогическая технология формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста: Дисс. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2008.
5. Ким М.Г. Воспитание волевых черт характера у детей дошкольного возраста // Развитие научных идей педагогики детства в современном образовательном пространстве: Сб. науч. ст. по материалам международной научно-практической конференции, 4–6 апреля 2007 г. СПб., 2007.
6. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М.: Изд. центр «Академия», 2000.

## ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Анализ работ теории и практики дошкольной педагогики позволил выявить факт, что проблемы формирования эстетической картины мира у детей старшего дошкольного возраста ученые касались косвенно: в аспектах разработки содержания системы знаний о труде взрослых (В.И.Логина), о социально-нравственных отношениях (С.А.Козлова), о природных закономерностях (С.Н.Николаева), о художественном образе мира (Т.С.Комарова, Р.М.Чумичева).

Однако имеющиеся исследования по эстетическому развитию детей средствами искусства (Е.М.Торшилова), по формированию у детей экологической картины мира (Л.В.Моисеева), целостной картины мира (Р.М.Чумичева), учитывающих эстетический компонент, позволяют изучить данную проблему и теоретически обосновать формирование эстетической картины мира у детей старшего дошкольного возраста [2].

Сегодня в научном сообществе отсутствует единый интегративный термин, дающий четкое определение понятия «картина мира». Картина мира — это система образов и связей между ними, наглядных представлений о мире и месте человека в нем, о взаимоотношениях человека с действительностью (с природой, обществом, другим человеком и с самим собой), о своей роли и своем месте в мире, о пространственной и временной последовательности событий, их причинах, значении и целях (К.Б.Соколов). Человек действует, опираясь на свою картину мира. Она объединяет все известные ему образы и понятия в единый глобальный образ, в котором содержится все, с чем он сталкивался в жизни. Таким образом, это многослойная конструкция, хранящая в себе все знания об окружающем мире в виде воспоминаний или образов [3].

Способность человека воспринимать явления окружающей действительности, руководствуясь не только моральными нормами, но и принципами прекрасного является основой для возникновения эстетической картины мира. Эстетическая картина мира может возникнуть лишь при условии его чувственного познания, а также в процессе выявления выразительных сторон мира. Чем больше, богаче и разнообразнее позитивное чувство познания мира, основанное на гармонии, мере, тем целостнее и объективнее картина мира.

Эстетическая картина мира это — целостное чувственное познание мира, основанное на развитии природосообразных эстетических чувств в процессе освоения эстетического опыта прошлого, активизации эстетического интереса к настоящему и созданию эстетического образа будущего (А.Ф.Лобова). Компонентами эстетической картины мира являются:

- накопление эстетического опыта детей определяет их эстетическое отношение к прошлому;
- развития у детей эстетического отношения и эстетического интереса к настоящему;
- создание у детей эстетического образа жизни становится основой успеха в будущем.

Эстетическое отношение — это сложное личностное образование и определяется как особое отношение человека к действительности, в процессе которого человек раскрывает и выявляет меру целостности предметов, явлений и ситуаций объективного мира, проявляет и переживает развитые в себе способности и возможности творческой деятельности, оценивает степень совершенства явлений действительности и степень гармонии человека и мира [1]. При этом эстетическое отношение представляет собой устойчивое явление. Интерес как побудительная сила возникает из отношения субъекта к окружающему миру.

Эстетический интерес как специфическое отношение человека к окружающему миру, которое выражено в активной направленности субъекта на эстетический объект и в различных видах творческой деятельности в зависимости от социального и эстетического опыта (Л.Л.Коган).

Накопление эстетического опыта детей определяет их эстетическое отношение к прошлому и характеризуется способностью выделять в окружающей среде эстетические элементы и эстетические объекты.

Опыт прошлого для ребенка — это то, из чего он черпает свои силы и реализует свои возможности. Лучшее прошлое способно стать примером для подражания. Опыт, накопленный ребенком сохраняется в виде образов, знаков, проектов, которые потом личность реализует в своей будущей жизни.

Образ как «целостное, интегративное отражение действительности, в котором одновременно представлены основные перцептивные категории (пространство, время, движение, цвет, форма, фигура и т.д.)».

Развитие любого образа у детей проходит стадии. Первоначальный «образ-росток» еще не ясен, он отражает бессознательные процессы. «Образ-детонат» усиливается и обогащается за счет активной эмоционально-чувственной деятельности, основанной на подсознательных процессах. «Образ-символ» относится к особой сфере, он в какой-то степени становится высшим органом познания мира идей, и основан на сверхсознательных процессах.

Теоретическое обоснование эстетической картины мира строится на представлениях о целостной картине мира и характеризуется понятиями мера и гармония. Проблема эстетической сущности человека в целостной картине мира представлена в идеях всеединства В.С.Соловьева, христианской антропологии Н.А.Бердяева и др.

Отсутствие системности, целостности представлений обусловлено недостаточным вниманием со стороны педагогов к формированию эстетической картины мира у детей старшего дошкольного возраста [2].

Формирование эстетической картины мира целесообразно начинать уже в старшем дошкольном возрасте, когда ребенок гармонично «спит» с природой, остро чувствует свою нужность и родственность окружающему, «открыт» для осмысленного принятия «правил» отношений с миром и активно ищет свое место в нем (Л.А.Венгер, А.В.Бакушинский, Н.А.Ветлугина, В.С.Мухина, Е.И.Флерица, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Н.Н.Поддьяков). Именно в старшем дошкольном детстве эстетическое освоение окружающего пространства — природного и социального — осуществляется через эмпатию, одухотворение, эстетическую рефлексию. И на основе общей эмоциональной направленности ребенка на аттрактивное (привлекательное, красивое, доброе, веселое, чудесное, волшебное, необычное, оптимистичное, понятное, гармоничное) складывается позитивная эстетическая доминанта, постепенно приобретающая характер мировоззренческой установки личности.

Необходимость создания технологии формирования эстетической картины мира у детей старшего дошкольного возраста обусловлена противоречиями между:

— между быстро меняющимися социальными условиями жизни и необходимостью нахождения оптимального способа осмысления мира, эстетический способ познания мира;

— между потребностью общества в целостном, гармоничном развитии личности, и отсутствием теоретического обоснования формирования у детей эстетической картины мира;

— между объективной необходимостью в формировании эстетической картины мира у детей в дошкольном образовании и отсутствием программно-методического обеспечения по формированию эстетической картины мира в дошкольном образовании.

В результате констатирующего эксперимента были определены уровни, показатели, критерии сформированности эстетической картины мира у детей старшего дошкольного возраста. Анализ состояния проблемы сформированности эстетической картины мира у детей был проведен на базе Государственного Дошкольного Образовательного Учреждения Детский Сад № 59 города Санкт-Петербурга Общеразвивающего Вида Интеллектуального Развития Воспитанников. Участие в исследовании приняло 40 дошкольников в возрасте 6–7 лет (1 и 2 подготовительные группы).

<b>Уровни:</b>	<b>Компоненты:</b>	<b>Показатели:</b>
Спонтанный	Эстетический опыт	Способность выделять в окружающей среде эстетические элементы и эстетические объекты
Ситуативный	Эстетический интерес	Способность выражать отношение к миру в эстетической форме
Константный	Эстетический образ	Способность управлять эстетическими чувствами

Уровни	Характеристика проявления
Константный	умение вербально выражать отношение к средствам эстетической выразительности (звук, тембр, цвет, форма) в виде 3–5 прилагательных; отношение к окружающим эстетическим объектам проявляется на уровне эстетического интереса (какой? какая?); способность находить ассоциации при создании или конструировании эстетического образа; проявление самостоятельности при выполнении творческих заданий.
Ситуативный	выражение отношения к средствам эстетической выразительности (звук, тембр, цвет, форма) в виде 1–2 прилагательных; отношение к окружающим эстетическим объектам проявляется на уровне любознательности (где? когда? куда?); способность находить ассоциации при создании или конструировании эстетического образа проявляется эпизодически; творческие задания выполняются при помощи педагога.
Спонтанный	неумение вербально выражать отношение к средствам эстетической выразительности (звук, тембр, цвет, форма) в виде прилагательных; отношение к окружающим эстетическим объектам проявляется на уровне любопытства (кто? что?); отсутствие способности находить ассоциации при создании или конструировании эстетического образа; не проявляется самостоятельность при выполнении задания.

С целью выявления эстетического опыта была проведена методика 1. Детям предлагался набор открыток репродукций картин с целью выявления красоты старины, простоты и средств эстетической выразительности. При показе репродукций картин А.В.Венецианова «Крестьянка с васильками», Х.Рембрандта «Портрет старика в красном», В.Л.Боровиковского «Портрет М.И.Лопухиной» детям задавался вопрос: «Какие руки на портретах, на ваш взгляд, самые красивые, самые добрые? Почему?».

При показе репродукций картин А.И.Куинджи «Вечер на Украине», «Москва. Вид на москворецкий мост, Кремль и храм Василия Блаженного», «После дождя», задавался вопрос: «Где бы ты хотел жить и почему?» или «Какой дом тебе больше нравится и почему?».

Давались задания практического характера: «Что ты расположишь на своем столе или в уголке, чтобы было красиво, удобно игралось или легче работалось?», «Чем можно украсить подоконник, прихожую?» и т.д. Цель заданий — выявить наличие эстетических представлений о человеке, об окружающем мире, который создан человеком. Задания на выбор объекта способствовали выявлению эстетического образа.

Уровни	Уровень сформированности эстетического опыта (методика 1)	
	1 группа	2 группа
	%	%
Константный	15	10
Ситуативный	30	40
Спонтанный	55	50
Всего	100	100

Чтобы определить умение выразить словами эмоциональные переживания от увиденного была проведена методика 2. Детям предлагалось охарактеризовать прилагательными изображения картин с эстетическими объектами.

Уровни	Умение выразить словами эмоциональные переживания от увиденного (методика 2)	
	1 группа	2 группа
	%	%
Константный	9	5
Ситуативный	64	70
Спонтанный	27	25
Всего	100	100

Для выявления уровня эстетического интереса к умственному и физическому труду и для уточнения у детей знания видов деятельности по предмету труда («природа», «человек», «техника», «знак», «художественный образ») была проведена методика 3. Был показан набор репродукций картин с изображением представителей различных профессий: А.А.Пластов «Сенокос», Э.Дега «Танцовщицы на репетиции», З.И.Серебрякова «Беление холста», И.В.Нестеров «Портрет скульптора В.И.Мухомовой», Н.П.Ульянов «Народный артист СССР К.С.Станиславский за работой», Ван Гог «Красные виноградники в Арле», П.Гоген «Сбор плодов». Давались такие задания: «Выбери открытки, где изображен труд людей», «Как ты определил, что здесь трудятся?» Если ребенок затрудняется в выборе, задается дополнительный вопрос: «Что здесь изображено?» Для уточнения осознанности ответа предлагались репродукции, где отсутствовал труд: Г.Г.Мясоедова «Земство обедает».

Уровни	Уровень сформированности эстетического интереса (методика 3)	
	1 группа	2 группа
	%	%
Константный	0	15
Ситуативный	55	50
Спонтанный	45	35
Всего	100	100

Выявление особого эстетического видения, красоты недосказанности, эстетического образа с помощью методики 4. По фотографиям В.Бреля «Земные глобусы за изгородью», «В защиту Арала», «Стеклянный молоток».

Уровни	Уровень сформированности эстетического образа (методика 4)	
	1 группа	2 группа
	%	%
Константный	5	0
Ситуативный	70	55
Спонтанный	25	45
Всего	100	100

Для изучения уровня сформированности эстетического отношения были использованы методика 5 («Что люблю, о том и говорю» предполагала выявление особенностей развития художественно-эстетического восприятия у дошкольников) и методика 6 («Звуки природы» предполагала изучение эстетических чувств у старших дошкольников через музыкальные произведения П.И. Чайковского).

Уровни	Уровень сформированности эстетического отношения (методики 5, 6)	
	1 группа	2 группа
	%	%
Константный	3	17
Ситуативный	65	60
Спонтанный	32	23
Всего	100	100

Таким образом, диагностика показала, что дети предпочитают выполнять задания в игровой форме, поскольку результативность существенно увеличивается. Константный уровень на данном этапе практически не проявляется, поскольку подобная работа с детьми в системе не проводится. Однако очень велико желание участвовать в ритмически организованной деятельности. Интуитивно дети следуют временному ритму, заложенному в заданиях, но чаще всего с подсказкой педагога, ориентируются в пространстве, но лишь знакомых условиях, то есть проявляют ситуативный уровень. Дети отдают предпочтение ритмически организованной среде, но объясняют свои предпочтения иными причинами, не фиксируя внимание на ритме. Способность управлять ритмовременем и ритмопространством у детей частично наблюдается, но переключение с одного ритма на другой им удается сложнее. Полиритмичность, как одна из важных характеристик чувства ритма, пространства и времени пока у детей не проявляется, дети в данных упражнениях быстро переходят на хаотичные движения. Эстетический опыт у детей ограничен, эстетический интерес проявляется на уровне любознательности, эстетический образ будущего размыт и не ясен.

Уровни	Уровень сформированности эстетической картины мира	
	1 группа	2 группа
	%	%
<b>Константный</b>	6	9
<b>Ситуативный</b>	57	55
<b>Спонтанный</b>	37	36
<b>Всего</b>	100	100

Таким образом, в результате констатирующего эксперимента было выявлено, что уровень сформированности эстетической картины мира у детей старшего дошкольного возраста соответствует спонтанному и ситуативному уровню.

Констатирующий этап педагогического эксперимента позволил уточнить содержание, методы и приемы по формированию эстетической картины мира у детей старшего дошкольного возраста и окончательно определить цель формирующего эксперимента.

С целью проведения формирующей части эксперимента нами была разработана технология, которая основывается на современных подходах к развитию детей и учитывает программы для дошкольных образовательных учреждений; разработана в соответствии с принципами организации предшкольного образовательного процесса (Шаехова Р.К.):

- уход от жестко регламентированного обучения школьного типа;
- обеспечение двигательной активности детей в различных формах;
- использование многообразных форм организации обучения, включающих разные специфические детские виды деятельности;
- создание развивающей эстетической среды, функционально моделирующей содержание детской деятельности и инициирующей ее;
- широкое использование игровых приемов, игрушек; создание эмоционально значимых для детей ситуаций и др. [4].

В основе технологии лежат принципы, основанные на теориях: установки (Д.Н.Узнадзе), доминанты (А.А.Ухтомский), динамического стереотипа (И.П.Павлов), синергетичности (М.С.Каган, Н.И.Киященко);, зеркальности (А.Ф.Яфальян) и включают в себя: изменчивости и устойчивости развития, саморазвития, целостности, гармонизации, ритмизации, синхронизации, интеграции.

Для освоения ребенком эстетической картины мира необходимо создать такие условия, при которых дети смогут увидеть красоту не только внешнюю, но и внутреннюю. Такая работа проходит в три этапа:

- выявление красоты не только визуально-статических, но и визуально-динамических по внешним проявлениям (эстетика движений, мимики, жестов);
- формирование внутренних установок на красивое в процессе анализа средств эстетической выразительности;

— выражение природосообразных эстетических чувств ритма, пространства и времени: в ритме движений, ритме речи, ритме мыслей.

Для создания единого ритмического пространства в работе с детьми нужно учитывать следующие условия:

— ритмически организованная смена деятельности с учетом спланированного ускорения и замедления темпа работы активизирует внимание детей.

— чередование активизирующей и расслабляющей деятельности помогает избежать утомления.

— использование на протяжении занятия ритмов музыки, танца, ритмических композиций по изобразительному искусству вызывает и поддерживает у детей интерес даже к сложному материалу.

— спокойная, ритмически организованная речь педагога создает благоприятный фон и комфортные условия для общения и работы детей.

Педагогическая технология формирования эстетической картины мира у детей в группах кратковременного образования как форме дошкольного образования включает компоненты: накопление эстетического опыта детей определяет их эстетическое отношение к прошлому (определяет способность выделять в окружающей среде эстетические элементы и эстетические объекты); развития у детей эстетического отношения и эстетического интереса к настоящему (определяет способность выражать отношение к миру в эстетической форме); создание у детей эстетического образа жизни становится основой успеха в будущем (определяет способность управлять эстетическими чувствами); формы (театрализованные игры, игры-путешествия) методы проведения занятий (методы имитации и импровизации, метод эвритмии, ритмическое самовыражение под музыку, ритмизация в процессе работы со стихами, включение детей в графическую ритмизацию); приемы («вхождение в картину», «оживление стихотворения»); средства (репродукции, литературный и музыкальный ряд).

Формирование эстетической картины мира у детей старшего дошкольного возраста значительно повышает социальную адаптацию человека в окружающем мире.

### ***Литература***

1. Вершинина Н.А. Воспитание дошкольников: проблемы и поиски решения: Сборник статей. Архангельск: Поморский государственный университет, 2002.
2. Дрень О.Е. Эстетико-антропологический подход к развитию у детей чувства ритма: Монография. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2008.
3. Мацук М.А. / Программа азбучных сказочных историй как средство формирования картины мира старших дошкольников // Психолог в детском саду. 2004. № 2.
4. Чумичева Р.М., Платошина Н.А. Проблемы и перспективы развития дошкольного образования в России и за рубежом // Детский сад от А до Я. 2008. № 2.

## **НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ДОУ**

В настоящее время в Российской Федерации проживают граждане, представляющие более 190 национальностей и народностей. В последние годы на территории России усилились миграционные процессы, наблюдается тенденция увеличения многонациональности в детских коллективах. Усиливающаяся миграция привела к появлению большого количества детей беженцев, мигрантов, переселенцев, испытывающих огромные материальные, социальные и образовательные трудности в адаптации к иной среде и культуре.

В ракурсе исследования ребенка-мигранта как феномена мирового и регионального образовательного пространства возникает необходимость определить само понятие «ребенок-мигрант». Уже в определении, взятом из русского педагогического словаря, определяются проблемы, с которыми сталкиваются «дети-мигранты» — «это большое количество детей родителей иностранцев, которые живут в России и перед которыми стоят, прежде всего, воспитательные и образовательные проблемы, для которых нет традиционно объявленных решений и к которым едва ли готовы приспособиться учащиеся или образовательные учреждения» [1. С. 475].

Е.В.Конева указывает, что дети-мигранты дошкольного возраста испытывают затруднения при адаптации в поликультурной образовательной среде, их отличают повышенная тревожность, иногда агрессия, неуживчивость, страх, отчужденность от других людей и прочие признаки, являющиеся следствием пережитого. В этой связи необходимо усилить в процессе педагогического взаимодействия значение психолого-педагогической поддержки, защиты детей в их адаптации, самоутверждении и самоорганизации.

Социальная адаптация детей-мигрантов дошкольного возраста сопровождается целым комплексом проблем, решение которых должно происходить на различных уровнях. К *первой группе* относятся законодательные проблемы, их решение входит в компетенции различных уровней органов власти. Несовершенство законодательных актов, регулирующих миграционные процессы, ведет за собой внесение поправок в них. Но пока этого не достаточно для быстрого оформления и решения многих проблем, связанных с регистрацией мигрантов.

*Вторая группа проблем* — проблемы родителей. Они напрямую зависят от несовершенства разработанности законодательства РФ об иностранных гражданах, а так же незнания мигрантами своих прав. Это проблемы, которые возникают у семьи при переезде — материальные трудности и социальная

неустроенность, которые в свою очередь влияют на психологическую атмосферу в семье. Кроме этого родители сами испытывают психологический стресс, с которым им, как и их ребенку, без помощи специалистов не справиться. Поэтому и родителям, и детям в первое время необходима психологическая, педагогическая, а так же юридическая помощь.

*Третья группа* — проблемы детей-мигрантов. Одна из важных проблем для детей-мигрантов — это проблема общения с педагогами и детьми. Эта проблема связана с проблемой речевого развития, а именно необходимостью общаться на не родном для ребенка языке. Кроме этого дети-мигранты, отличающиеся от большинства по внешности, языку, религии, первыми испытывают на себе враждебное отношение.

*Четвертая группа проблем* — это проблемы, с которыми сталкиваются педагоги, организуя образовательный процесс детей-мигрантов, стараясь вовлечь в него и родителей этой группы детей.

К этой группе относятся следующие проблемы:

- необоснованность значимости педагогической работы по проблеме межкультурной адаптации;
- недостаточная разработанность диагностических методов выявления важнейших групп проблем этой категории детей;
- не разработанность способов преодоления кризиса социальной идентичности;
- недостаток знаний о развитии ролевых установок и поведенческих характеристик детей из семей мигрантов;
- отсутствие педагогических технологий работы воспитателей с детьми из семей мигрантов.

Самым важным здесь является непросвещенность педагогов о последствиях этих проблем для самих детей-мигрантов. В «Декларации прав ребенка» отмечено, что «ребенок должен воспитываться в духе взаимопонимания, терпимости, дружбы между народами, мира и всеобщего братства» [2]. Это значит, что уже с ранних лет содержание воспитания должно быть ориентировано на понимание различий (расовых, национальных) между людьми не как антагонистически противоречивых, а как обусловленных природой и историей и дающих возможность расширить и обогатить социальный опыт каждого индивидуума.

Актуальность проблемы поддержки, защиты и сопровождения детей-мигрантов заключается в необходимости подготовки педагогов дошкольных образовательных учреждений для создания для ребенка-мигранта всех социально-педагогических условий, способствующих его гармоничному развитию, всестороннему становлению личности, а также полноценному взаимодействию его в обществе сверстников.

С целью изучения работы проводимой дошкольным образовательным учреждением по социальной адаптации детей-мигрантов дошкольного возраста было

проведено экспериментальное исследование на базе МБДОУ № 14 г. Нижневартовска. Изучение состояния работы с детьми-мигрантами проходило при помощи методов анкетирования, тестирования, беседы. В анкетировании и беседах участвовали все категории педагогов ДОУ: заведующая МБДОУ, заместитель заведующего, воспитатели, логопед, психолог. Всего приняли участие в исследовании 267 детей, 29 сотрудников ДОУ (24 воспитателя, 1 педагог-психолог, 1 логопед, 1 дефектолог, 1 методист, 1 заведующая).

Для выявления детей-мигрантов и определения причин неблагоприятного течения социальной адаптации были проведены следующие диагностические мероприятия:

- анкетирование руководителя ДОУ,
- анализ работы ДОУ по проблеме,
- анкетирование социального педагога,
- беседа «Работа с ребенком-мигрантом»,
- анкетирование воспитателей,
- анкетирование «Взаимоотношения родителей русскоязычных детей и родителей детей-мигрантов»,
- тестирование тревожности детей,
- исследование эмоционального состояния детей дошкольного возраста,
- определение социометрической структуры группы,
- наблюдение за детьми-мигрантами.

Исходя из данных диагностического обследования, было определено, что состав детей МДОУ многонационален. Процент детей из семей мигрантов составляет 22,4% (60 детей). Самый большой процент среди детей-мигрантов: детей-татар (8,43%), детей-украинцев (6,6%), дагестанцы (2,2%) и азербайджанцы (1,6%). Большинство из этих детей (55%) тяжело адаптировались к условиям поликультурного пространства ДОУ и на данный момент испытывают затруднения в общении со сверстниками (20%).

Большинство воспитателей отмечают ряд трудностей в общении детей-мигрантов со сверстниками из-за того, что они плохо владеют русским языком (46,6%), особенно на начальном этапе посещения ДОУ в период адаптации. Дети затрудняются понимать обращенные к ним высказывания, как педагогов, так и своих сверстников, и сами не могут четко и доступно высказать свои мысли. По этой причине дети испытывают затруднения в процессе адаптации, проявляя замкнутость, иногда агрессивность и вспыльчивость в общении со сверстниками, негативизм, плаксивость.

В базовом образовательном учреждении воспитатели и сотрудники ДОУ не выделяют детей-мигрантов из общей группы детей и считают, что процесс адаптации у таких детей протекает точно так же как и у всех детей. Специальной работы по социальной адаптации к условиям поликультурного пространства ДОУ в базовом образовательном учреждении не ведется.

Данные анкетирования родителей детей-мигрантов показали, что большинство семей-мигрантов (58,3% опрошенных) разговаривают с детьми дома на родном языке. Практически все родители-мигранты (70% опрошенных) высказали желание узнать больше о культуре принимающей стороны. В то же время все родители отметили, что хотели бы, чтоб их дети знали свою родную культуру, язык, традиции.

Анкетирование родителей русскоязычных детей, которым было охвачено 207 человек, показало, что положительно относятся к нахождению в детском коллективе детей-мигрантов 134 (64,7%) опрошенных; 50 (24%) — относятся нейтрально; 23 (11,3%) — не хотели бы совместного обучения детей. Данные анкетирования свидетельствуют о невысоком уровне развития толерантности в обществе по отношению к мигрантам. Все эти факты доказывают необходимость разработки программы психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов в ДОУ.

Цель программы: создание условий для социальной адаптации детей-мигрантов в условиях поликультурного пространства ДОУ. Специфика психолого-педагогического сопровождения детей данной категории такова, что весь коллектив ДОУ участвует в создании условий для благоприятного развития дошкольников. Работая по модели «команды» (все участвуют в реализации проекта, все действия направлены на достижение одной цели), каждый ее специалист выполняет свои четко определенные задачи в области своей предметной профессиональной деятельности. Работа по программе ведется по 3 направлениям: работа с педагогами, работа с родителями, работа с детьми.

Работа с педагогами направлена на: формирование коммуникативной компетентности, позволяющей организовать общение с детьми-мигрантами и их родителями, предполагающей сочетание высокого профессионализма, интеллигентности, социальной зрелости и инициативы; повышение уровня самообразования педагога в процессе поиска методов и средств, необходимых для работы с детьми-мигрантами в адаптационный период; использования разных форм работы по ознакомлению педагогов с особенностями адаптации детей-мигрантов; формирование умений принимать решения в различных педагогических ситуациях; овладение методами педагогического оценивания собственной деятельности в работе с мигрантами.

Все это позволит каждому педагогу и всему коллективу дошкольного образовательного учреждения в целом организовать процесс адаптации детей-мигрантов, используя различные методы, формы и средства работы с ними.

Работа с детьми предполагает организацию как индивидуальных, так и коллективных занятий. Первые три–четыре недели занятия проводятся с каждым ребенком *индивидуально* 3–4 раза в неделю по мере необходимости на протяжении 15–30 минут (в зависимости от возраста ребенка и учета его индивидуальных особенностей). Второй месяц занятия проводятся коллективно

(по подгруппам и всей группой) 2–3 в неделю длительность от 15 до 30 минут (в зависимости от возраста детей).

Работа с детьми организуется с учетом особенности дезадаптации детей-мигрантов, выделенных А.В.Можайкиной [3. С. 74] и подтвержденных результатами исследования:

- у детей-мигрантов при входе в новую социальную среду повышенный уровень тревожности;
- наблюдается нарушенный эмоциональный фон;
- наблюдается ухудшение соматического состояния, выраженного в потере аппетита, нарушении сна;
- низкий уровень развития речи и осведомленности о культуре принимающей стороны.

Для достижения поставленной цели с детьми организуются различные занятия, направленные на:

- 1) снижение повышенной тревожности, эмоционального напряжения; создания благоприятной комфортной атмосферы;
- 2) формирование навыков поведения, которые позволят детям-мигрантам адекватно взаимодействовать с представителями принимающей стороны;
- 3) ликвидацию языкового барьера и развитие речи детей-мигрантов;
- 4) ознакомление русскоязычных детей с культурой ребенка-мигранта, а ребенка-мигранта с культурой русских детей.

Знакомство русскоязычных детей с культурой ребенка-мигранта организуется с целью привлечения внимания к его культурному наследию, что позволит закрепить вокруг него атмосферу доброжелательности и поместить ребенка-мигранта хоть ненадолго в ту среду, из которой его вырвала миграция. Дети-мигранты по возможности рассказывают своим сверстникам о праздниках и культурных традициях своего народа, что позволяет обеспечить принцип преемственности при переходе в новую социальную среду.

Огромную роль играет педагогическая поддержка ребенка при выборе этноидентичности в форме занятий родным языком и религией, включения в содержание образования в детском саду культурных архетипов (сказок, песен, игр). Все это способствует развитию языка общения между детьми доминирующей культуры и культуры меньшинства, ускоряет интеграцию ребенка в новую культуру.

Работа с семьей включает следующие направления:

1. Ознакомление родителей с содержанием воспитательно-образовательной работы, педагогическими мероприятиями, направленными на социальную адаптацию детей-мигрантов.
2. Консультации психолога и педагогов, направленные на формирование у родителей умений: понимать ребенка; налаживать с ним контакты, меняя стиль общения (переход на позицию партнера или опекаемого); организовывать совместную деятельность, развивающую среду дома.

3. Культурное просвещение родителей посредством ведения устного журнала (выступления родителей с опытом семейного воспитания, педагогов, психологов), организации семинаров, дискуссий, деловых игр на родительских собраниях и консультациях; тренингов.

4. Посещение родителями ДОО с целью обеспечения успешной социальной адаптации детей.

К работе по социальной адаптации привлекаются воспитатели и родители, как детей-мигрантов, так и русскоязычных детей. Совместная деятельность детей-мигрантов и взрослых позволит преодолеть ограниченную возможность общения этих детей с взрослыми и друг с другом.

Программа психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов включает четыре подпрограммы:

1. Подпрограмма «Учусь новому» обращена на повышение профессиональной компетентности педагогов ДОО для решения вопросов психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов дошкольного возраста в процессе социальной адаптации к условиям поликультурного пространства ДОО. Наиболее эффективными для достижения данной цели будут следующие формы методической работы: обучающие семинары; коллективные, групповые и индивидуальные консультации; открытые просмотры занятий; обмен опытом педагогов.

2. Подпрограмма «Мой послушный язычок» направлена на решение проблем языковой адаптации детей-мигрантов и поликультурное воспитание дошкольников. Основные задачи развития речи — воспитание звуковой культуры речи, словарная работа, формирование грамматического строя речи, развитие связной речи — решаются от группы к группе, однако на каждом возрастном этапе идет постепенное усложнение каждой задачи, и меняются методы обучения.

3. Подпрограмма «Круг знакомств» ставит своей целью создание благоприятных, комфортных психологических условий для полноценного развития дошкольников в условиях поликультурной образовательной среды, а также воспитание у дошкольников чувства толерантности, отзывчивости, доброжелательности, терпимости к людям всех национальностей, в том числе к русским.

4. Подпрограмма «Трудности нас не остановят» нацелена на оказание помощи родителям в решении социально-психологических и педагогических проблем. Работа предполагает использование следующих форм методической работы: родительские собрания, консультации, беседы, деловые игры и тренинги с прослушиванием бесед с детьми, разбором проблемных ситуаций.

К педагогически условиям, способствующим успешной социальной адаптации детей-мигрантов в новой социальной среде относятся также:

1) проведение профилактической, методической работы с педагогами, работающими с детьми-мигрантами с целью повышения уровня педагогических знаний и профессиональных умений в работе с ними;

2) привлечение к межкультурному взаимодействию родителей как русскоязычных детей, так детей-мигрантов;

3) снижение эмоционального напряжения, повышенной тревожности у детей-мигрантов;

4) знакомство русскоязычных детей с культурой ребенка-мигранта;

5) обучение детей-мигрантов навыкам поведения, которые позволяют им адекватно взаимодействовать с представителями принимающей культуры.

Этапы реализации проекта:

1. Предварительная психолого-педагогическая диагностика детей из семей мигрантов, выявление конкретных адаптационных проблем и трудностей.

2. Планирование содержания деятельности с детьми и их семьями.

3. Воспитательная, коррекционно-развивающая работа с детьми, оказание конкретной индивидуальной помощи в процессе адаптации.

4. Повторная диагностика, оценка и анализ полученных результатов.

Финансирование программы осуществляется за счет:

- средств федерального бюджета, выделяемых для организации финансирования деятельности ДОУ;

- централизованных внебюджетных средств.

Психолого-педагогическое диагностирование осуществляется воспитателем, при непосредственной помощи педагога-психолога 2 раза в год: входная диагностика и итоговая. Текущая диагностика осуществляется педагогом на каждом занятии.

Педагоги дополнительного образования (музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре) и узкие специалисты (логопед, дефектолог, педагог-психолог) проводят текущую диагностику на каждом занятии.

Таким образом, реализация программы позволит детям-мигрантам успешно адаптироваться в условиях поликультурного пространства дошкольного образовательного учреждения.

### ***Литература***

1. Большая советская энциклопедия. М.: Просвещение, 2004. 680 с.
2. Декларация прав ребенка. [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.razumniki.ru/konvencija\\_prava\\_rebenka.html](http://www.razumniki.ru/konvencija_prava_rebenka.html).
3. Конева Е.В., Лобас М.А. Особенности адаптации детей-мигрантов к русскоязычной школе // Научный поиск: сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей. Ярославль, 2000. С. 52—57.
4. Лобас М.А. Особенности психологической адаптации детей-мигрантов к русскоязычной школе. Дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2001. 138 с.

## **ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОУ**

Повышение качества и доступности образования — важнейшая задача модернизации системы образования, поставленная в рамках приоритетного национального проекта «Образование» Правительством Российской Федерации. В рамках национального проекта «Образование» реализуется ряд направлений, способствующих повышению качества всех видов образовательных услуг на всех ступенях образования.

Качество дошкольного образования в рамках модернизации рассматривается в связи с вопросами преемственности и обеспечения равных стартовых возможностей для детей старшего дошкольного возраста. При этом линия развития дошкольников — принципиальная линия модернизации дошкольного образования. В связи с этим стоит задача уйти от ложного понимания подготовки детей к школьному обучению и экспансии школьных методов на территории детства.

Представление о качестве образования в настоящее время значительно трансформируется, приобретая новые характеристики на основании требований, предъявляемых со стороны внешнего относительно системы образования современного мира. Относительно единых требований к дошкольному образованию — речь идет о том, что вне зависимости от типа образовательного учреждения, реализующего образовательную программу для дошкольников, требования к качеству оказываемой образовательной услуги едины.

Проблема экологической воспитанности в настоящее время становится все более актуальной. Это, прежде всего, связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. Неопределенность современной окружающей среды требует не только высокой активности человека, но и его умений, способности нестандартного поведения.

По мнению Т.А.Марковой *экологическая воспитанность* — гуманно-ценностное отношение к природе, проявлениями которого служат доброжелательность к живым существам; эмоциональная отзывчивость на их состояние; интерес к природным объектам; стремление осуществлять с ними позитивное взаимодействие, учитывая их особенности как живых существ; желание и умение заботиться о живом, создавать необходимые для жизни условия [1. С. 254].

На системном уровне одним из показателей качества экологического образования является преемственность образования на разных ступенях. Модернизация дошкольного образования в свете этого показателя становится важным условием успешности реализации:

1. Единство общих образовательных ориентиров (требует определенности в понимании результативности экологического образования с учетом специфики возраста);

2. Обеспечение равных стартовых условий для овладения начальным школьным образованием.

В связи с тем, что развиваются различные формы и модели дошкольного образования, для обеспечения качества экологического дошкольного образования, осуществляемого в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, реализующих основную общеобразовательную программу дошкольного образования, важно разработать единые требования к условиям содержания детей, а также единые требования к организации и содержанию воспитательно-образовательного процесса.

Повышение качества экологического образования возможно самыми разнообразными путями, и каждый ребенок сам выбирает наиболее подходящий способ самовыражения. Сложность технологии индивидуального подхода к детям дошкольного возраста осложняется тем обстоятельством, что к ним не применимы определенные возрастные особенности, ведь каждый из них неповторим и находится на своей «возрастной» ступени, соответствующей уровню его развития.

Понятие «педагогическая технология» может быть представлена тремя аспектами (Г.К.Семенова):

— научным: как часть педагогической науки, изучающей и дающей цели, содержание и методы обучения и проектирования технологического процесса.

— процессуально-описательным: как описание процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения.

— процессуально-действенным: как осуществление технологического процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Функция педагогической технологии — представить развернутую образовательных мероприятий, которые реализуются на протяжении учебного года, все ведущие идеи обеспечивают результат повышения уровня образованности детей.

Применение понятия «педагогическая технология» в области го образования дошкольников имеет свою специфику, которая его предметом, содержанием и методами. Исходя из этого С.Н.Николаева предлагает следующее определение: *технология* — это обеспечение программы, реализующей ее главные идеи и в результате применения технологии на выходе меняется уровень экологической воспитанности детей, что устанавливается с помощью диагностического обследования.

На основе выявленных теоретических положений и опыта практической нами была разработана технология управления качеством экологического образования

в ДОУ. Каждый технологический этап представлен в такой последовательности: цель, содержание этапа, критерии оценки результативности

Технология состоит из следующих этапов:

1. Сбор информации;
2. Изучение работы педагогов в организации экологического образования детей;
3. Организацию методической помощи;
4. Организацию условий;
5. Взаимодействие с родителями.

Данная технология предполагает комплексную работу со всеми *субъектами* образовательной деятельностью ДОУ: детьми, родителями, педагогами.

Рассмотрим каждый этап более подробно.

### **I. Целевой блок. Сбор информации.**

*Цель этапа:* выявить состояние качества экологического образования путем получения особого типа информации, необходимой с целью перевода достижения качества процесса экологического образования детей из исходного состояния в желаемое.

*Содержание этапа:* 1) анализ фактического состояния качества процесса экологического образования дошкольников; 2) выявление отклонения фактического состояния экологического образования дошкольников от желаемого; 3) формулирование проблемы; 4) определение причин возникновения проблемы; 5) оценка степени полноты и достоверности информации о проблеме; 6) разработка вариантов решения проблемы; 7) оформление цели и содержания работы по достижению качества процесса экологического образования дошкольников.

### **II. Содержательный блок.**

Изучение работы педагогов в организации экологического образования детей.

*Цель этапа:* формирование управляемой системы и функциональных отношений в ней. Определение каналов прямой и обратной связи между педагогами и детьми.

*Содержание этапа:* 1) анализ состояния процесса экологического образования в ДОУ; 2) проведение тематического контроля; 3) анкетирование; 4) учет работы исполнителей и ее результаты; 5) выявления отношения исполнителей к результатам деятельности, уровня их самооценки достигнутых результатов.

Структура индивидуально образовательной программы:

1. *Психолого-педагогический эликсир* — содержит основные сведения о развитии познавательных процессов, дату рождения, сведения о семье, уровень развития познавательных процессов, познавательные интересы, виды лично-стно значимой деятельности, овладение общей способностью познания, социальное развитие, эмоциональное развитие, анализ поведения ребенка.

2. *Общие методические рекомендации к программе* — содержит индивидуальные методические рекомендации для педагогов и специалистов, а так же рекомендации для родителей ребенка.

3. *Индивидуальная технологическая карта по развитию экологической воспитанности* — отражает основные задачи по развитию познавательных процессов и средства их реализации.

4. *Индивидуально технологическая карта по экологическому образованию* — содержит основные задачи по развитию экологической образованности (в соответствии с результатами диагностики), а так же средства их реализации.

5. *Заключительный* — в карте реализации программы отражена ее структура, предусмотрены графы для отметок воспитателей и специалистов о ее проведении и результатах (предлагается свободная форма ведения записи).

**1. Процессуальный блок** (определение используемых педагогических технологий, методов, методик, систем обучения и воспитания); **Диагностический** (определение системы диагностического сопровождения).

*Организация методической помощи:*

*Цель этапа:* создание совокупности разнообразных форм и методов оказания методической помощи педагогам, включение их в процесс экологического образования.

*Содержание этапа:* 1) обеспечение теоретической, методической поддержки воспитателей; 2) создание условий для повышения качества экологического образования; 3) организация активного участия педагогов в планировании и реализации процесса экологического образования.

*Организация условий:*

*Цель этапа:* создание совокупности условий для повышения качества экологического образования.

*Содержание этапа:* 1) организация эколого-предметно-развивающей среды; 2) создание медико-социальных условия для сопровождения образовательного процесса; 3) создание социально психолого-педагогических условий; 4) кадровое обеспечение.

*Взаимодействие с родителями:*

*Цель этапа:* установление партнерских взаимоотношений с родителями, социумом, а так же обеспечить преемственность ДООУ и школы в вопросах экологического образования дошкольников.

*Содержание этапа:* 1) организация эколого-пространственной деятельности для родителей воспитанников; 2) объединение усилий взрослых в решении задач экологического образования дошкольников; 3) создание атмосферы общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки и взаимопроникновения; 4) активизация и обогащение воспитательных умений родителей.

## **Литература**

1. Гончарова Е.В. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста. Нижневартовск: НГГУ, 2008.
2. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей. М.: АКАДЕМИЯ, 2002.
3. Рыжова Н.А. Экологическое образование в детском саду. М.: Карапуз, 2001.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998.
5. К вопросу об обучении школьников по индивидуальным траекториям образовательного маршрута. [Электронный ресурс] Режим доступа: // [http://uijk.narod.ru/diskons/nach/nach\\_4.doc.htm](http://uijk.narod.ru/diskons/nach/nach_4.doc.htm).

**Е.С.Пушкина**

*Научный руководитель: канд пед. наук, доцент И.С.Телегина*

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Изобразительная деятельность в развитии личности ребенка, способствуя активному познанию им окружающего мира и воспитанию способности творчески отражать свои впечатления в графической и пластической форме, играет важную роль.

В работах А.В.Запорожца, В.В.Давыдова, Н.Н.Поддьякова установлено, что дошкольники способны в процессе предметной чувственной деятельности, выделять существенные свойства предметов и явлений, устанавливать связи между отдельными предметами и явлениями и отражать их в образной форме. Этот процесс особенно заметен в различных видах практической деятельности: формируются обобщенные способы анализа, синтеза, сравнения и сопоставления, развивается умение самостоятельно находить способы решения творческих задач, умение планировать свою деятельность.

Проблема обучения изобразительной деятельности актуальна на сегодняшний день. Это подтверждается тем, что работе по изобразительной деятельности в современных условиях педагогического процесса уделяется не достаточное внимание, некоторые виды изобразительной деятельности вынесены за рамки занятий, и практикуются в виде совместной или самостоятельной деятельности детей, что не способствует формированию и развитию у детей основных умений в изобразительной деятельности.

Сегодня есть выбор вариантов художественного дошкольного образования, и определяется он наличием вариативных, дополнительных, альтернативных, авторских программно-методических материалов, которые недостаточно научно

обоснованы и требуют теоретической и экспериментальной проверки в конкретных условиях дошкольных образовательных учреждений. В частности, проблема обучения детей изобразительной деятельности.

Таким образом, наблюдается противоречие между актуальностью значения изобразительной деятельности в общей системе развития личности и недостаточной готовностью педагогов к реализации ее в педагогическом процессе.

По мнению С.Ю.Головина **деятельность** — это система активных взаимодействий субъекта с внешним миром, в ходе коих субъект целенаправленно воздействует на объект, за счет чего удовлетворяет свои потребности; происходит появление и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности [13. С. 57].

Теория деятельности, рассматривающая личность в контексте порождения, функционирования и структуры психического отражения в процессах деятельности, разработана во второй половине XX века в трудах А.Н.Леонтьева.

Предмет рассмотрения в теории деятельности — целостная деятельность субъекта как органическая система во всех ее формах и видах. Исходным методом изучения психики выступает анализ преобразований психического отражения в деятельности, исследуемой в ее филогенетическом, историческом, онтогенетическом и функциональном аспектах [2. С. 78].

Генетически исходной является внешняя, предметная, чувственно-практическая деятельность, от которой производны все виды внутренней психической деятельности индивид, сознания. Обе эти формы имеют общественно-историческое происхождение и принципиально общее строение. Конституирующей характеристикой деятельности является предметность. Первоначально деятельность детерминирована предметом, а затем она опосредуется и регулируется его образом как своим субъективным продуктом [3. С. 25].

Взаимно превращающимися единицами деятельности считается потребность <=> мотив <=> цель <=> условия и соотносимые с ними деятельность <=> действия <=> операции. Под действием подразумевается процесс, предмет и мотив которого не совпадают между собой. Мотив и предмет должны быть отображены в психике субъекта: иначе действие лишается для него смысла [7. С. 189].

Действие в теории деятельности внутренне связано с личностным смыслом. Психологическое слияние в единое действие отдельных частных действий представляет собой превращение последних в операции, а содержание, которое прежде занимало место осознаваемых целей частных действий, занимает в строении действия структурное место условий его выполнения. Другой вид операций рождается из простого приспособления действия к условиям его выполнения. Операции — это качество действия, образующая действия. Генезис операции состоит в соотношении действий, их включенности одно в другое [9. С. 52].

В соответствии с выше названным Т.С.Комарова определяет **изобразительную деятельность** как художественно-творческую деятельность, направленную не только на отражение впечатлений, полученных в жизни, но и на выражение своего отношения к изображаемому [1. С. 304].

О широком воспитательном значении изобразительной деятельности писали художники, педагоги, психологи (А.В.Запорожец, Е.И.Игнатьев, В.С.Кузин, Б.М.Неменский, Н.П.Сакулина, Б.М.Теплов, Е.А.Флерина, Б.П.Юсов и др.). Значение изобразительной деятельности, творчества детей в их воспитании и развитии различных сторон личности отмечают и зарубежные ученые (Б.Джефферсон, Э.Крамер, В.Лоунфельд, У.Ламберт (США), К.Роуланд (Англия) и др.). Так, К.Роуланд утверждает, что изобразительная деятельность способствует культурному развитию личности. Э.Крамер подчеркивает значение этой деятельности для интеллектуального развития и формирования зрелости личности. Интеллектуальной деятельностью называет изобразительное творчество американский ученый В.Лоунфельд, указывая также на важную роль его в эмоциональном развитии ребенка [6. С. 48].

Изобразительная деятельность, включающая рисование, лепку и аппликацию, является едва ли не самым интересным видом деятельности детей дошкольного возраста. Она позволяет ребенку отразить в изобразительных образах свои впечатления об окружающем, выразить свое отношение к ним. Вместе с тем изобразительная деятельность имеет неоценимое значение для всестороннего эстетического, нравственного трудового, умственного развития детей [5. С. 81].

По мнению Л.А.Венгера в каждом виде деятельности есть ориентировочная и исполнительская части и соответственно ориентировочные и исполнительские действия; **ориентировочные действия** — это оценка возникшей задачи, исследование условий ее решения, соотнесение со своими возможностями, с известными способами решения, выбор способа выполнения; **исполнительские действия** — выполнение действий и достижение результата.

Знания, умения и навыки относятся к исполнительской части деятельности, будь то деятельность практическая или познавательная. Задачи ориентировочных действий не самостоятельны, а они подчинены решению более общих познавательных или практических задач. Когда исполнительские действия сформированы, ориентировочные — свернуты. Когда надо освоить новые действия, то быстрота и качество освоения зависят от характера ориентировки в задании [8. С. 10].

Г.В.Лабунская и Н.П.Сакулина считают, что процесс создания изображения складывается из двух частей: формирование зрительного представления и его воспроизведение. По мнению Н.П.Сакулиной первую часть деятельности называют ориентировочной, а вторую — исполнительской. Разные по характеру они требуют от человека проявления различных качеств (свойств) личности [11. С. 27].

В исследовании Ю.А.Полуянова выделены следующие периоды развития изобразительной деятельности, охватывающие весь период детства: доизобразительный период (или стадия «каракулей»), и изобразительный период: стадия бесформенных изображений, стадия изобразительных схем, стадия правдоподобных изображений, стадия правильных (или реалистических) изображений [12. С. 43].

В дошкольном возрасте можно пронаблюдать развитие изобразительной деятельности от доизобразительной стадии до стадии правдоподобных изображений, которая к дошкольному детству не относится, но в некоторых случаях наблюдается [10. С. 201].

**Доизобразительная стадия** начинается на втором году жизни ребенка и заканчивается к трем годам или несколько позже. Общим для нее является то, что рисунки детей не передают ничего конкретного, узнаваемого по аналогии с реальностью, содержит лишь линии разной конфигурации, длины и толщины — каракули.

**Стадия бесформенных изображений** редко продолжается больше года: от трех- до четырехлетнего возраста. Вначале она очень близка к предыдущей: на рисунках те же каракули, и среди них с трудом обнаруживаются попытки нарисовать, что то реальное. Раздельно нарисованные короткими прямыми или округлыми штрихами, совершенно самостоятельными, непримыкающими друг к другу и не связанными в единое целое части чего либо (человека, животного, машину и т.д.), они не столько изображают, сколько что-то обозначают. Если ребенок замечает разорванность частей изображения (чаще после вопросов взрослых), например, машины, то быстро обводит все их общей круговой линией, показав, таким образом, сопряженность частей друг другу, отделив нарисованное от соседствующих рядом каракулей.

**Стадия схем** обычно протекает от четырех до шести лет. Но может быть и очень длительной: начиная после четырех лет, она полностью или частично продолжается до семи-восьми лет. Внутри этой стадии рисование детей проходит ряд ступеней: от упрощенных схем, где не определено по форме изображаются лишь некоторые части объектов, до постепенного их наполнения более существенными и узнаваемыми частями и деталями.

**Стадия правдоподобных изображений** у большинства детей начинается с восьми лет и продолжается до конца детства. Она характеризуется последовательными отходами от схем, обозначающие объекты окружающего мира к собственно изображениям: попыткам передать наблюдение и впечатления в образах, где зрительный фактор преобладает над сенсорным фактором [4. С. 3].

На каждой возрастной ступени изобразительная деятельность становится все более самостоятельной, свободной, творческой. Поэтому педагогу необходимо знать эти особенности и учитывать их в работе с детьми, рассматривать развитие изобразительного творчества как специально организованный процесс, в котором главным является взаимосвязь обучения и творчества.

В настоящее время приоритетное направление в методике обучения изобразительной деятельности — развитие самостоятельности, инициативы и активности, которые должны повышать интерес к творчеству, к процессу овладения средствами и способами создания художественного образов. Эти задачи воспитатель должен осуществлять на каждом этапе:

- первый этап — возникновение замысла;
- второй этап — процесс создания художественного образа;
- третий этап — анализ результатов творчества взрослым и детьми [7. С. 9].

Таким образом, изобразительная деятельность понимается как художественно-творческая деятельность, направленная не только на отражение впечатлений, полученных в жизни, но и на выражение своего отношения к изображаемому.

Являясь одной из самых интересных, изобразительная деятельность позволяет детям передать то, что они видят в окружающей жизни, то, что их взволновало, вызвало положительное отношение (а иногда и отрицательное, и страх, и тогда, прорисовывая эти явления, ребенок как бы изживает вызванный ими страх).

В дошкольном возрасте можно пронаблюдать развитие изобразительной деятельности от доизобразительной стадии до стадии правдоподобных изображений, которая к дошкольному детству не относится, но в некоторых случаях наблюдается.

### ***Литература***

1. Григорьева Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольников. М.: Академия, 1997.
2. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. М.: Академия, 1999.
3. Григорьева Г.Г. Практикум по изобразительной деятельности дошкольников. М.: Академия, 2001.
4. Гусакова М.А. Аппликация. 3-е изд., доп. и перераб. М.: Просвещение, 1987.
5. Казакова Т.Г. Актуальные проблемы теории и методики изобразительной деятельности. М.: Педагогика, 1985.
6. Казакова Т.Г., Изобразительная деятельность младших дошкольников. М.: Просвещение, 1980.
7. Казакова Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества. М.: Владос, 2006.
8. Комарова Т.С. Изобразительное искусство детей в детском саду и школе. Преемственность в работе детского сада и начальной школы. М.: Педагогическое общество России, 2000.
9. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду: Кн. для воспитателя дет. сада. М.: Просвещение, 1991.
10. Методика обучения рисованию, лепке, аппликации в детском саду. М.: Просвещение, 1971.
11. Сакулина Н.П. Художественное воспитание в детском саду. М.: Просвещение, 1957.

12. Флерина Е.А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. М.: Учпедгиз, 1956.
13. Художественное творчество в детском саду. М: Просвещение, 1974.

**Т.Н.Тарасова**

*Научный руководитель: канд пед. наук, доцент О.Е.Дрень*

## **ДЕТСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Среди самых интересных и загадочных явлений природы детская одаренность традиционно занимает одно из ведущих мест. Проблемы ее диагностики и развития волнуют педагогов на протяжении многих столетий. Интерес к ней в настоящее время очень высок, что легко может быть объяснено общественными потребностями.

Само понятие одаренность очень многогранно, требует широкого осмысления и разностороннего подхода. Одаренность — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [8].

Одаренность — качественно своеобразное сочетание способностей, определяющих творческие возможности человека или группы людей в отличие от черт характера. Одаренность различают, с одной стороны, по степени развития сообразительности, ума, душевных качеств и воли, а с другой — по направленности этих способностей на освоение различных областей знаний. В результате исследования одаренности создана основа для ее определения и разработки методов совершенствования способностей путем предоставления свободного выбора [7].

Одаренность детская — высокий уровень развития способностей ребенка, устойчиво проявляющийся на протяжении длительного отрезка его жизни, в сочетании с выраженной познавательной мотивацией [5].

Одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности [2].

Свидетельства о неравенстве умственных возможностей людей имели место еще в древнейшие времена. Генетически первым объяснением природы индивидуальных различий и существования выдающихся способностей у отдельных людей было заключение об их «неземном», божественном происхождении (от лат. «гений» — дух). Значение, близкое к современному, термин «гений» приобрел лишь в эпоху Возрождения. Эпоха за эпохой взгляды древних

ученых модернизировались, но востребованы системой образования не были. Именно поэтому вплоть до создания первых специализированных учебных заведений, стимулом к изучению природы одаренности служил спонтанно возникший интерес к проблеме, свойственный любому исследователю [3].

Первые объективные суждения об одаренных детях появились в начале прошлого столетия. Необходимость поиска резервов решения наиболее существенных задач, стоящих перед современным обществом, придает проблеме развития одаренных детей особую актуальность. Повышенное внимание к проблеме одаренности главным образом связано с экономическим рывком многих развитых стран, а именно с возросшим уровнем общей образованности населения и значительными достижениями в области психолого-педагогических наук.

Интенсивно проблема одаренности разрабатывается в зарубежной психологии. Такие исследователи как К.Текекс, С.Мерленд, М.Карнес и многие другие ученые исходят из натуралистических представлений о детской одаренности и побуждают к созданию условий, раскрывающих имеющийся потенциал одаренного ребенка, не ограничивая возможности его развития. В отечественной психологии на основе работ Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Б.М.Теплова, А.Р.Лурия, А.В.Запорожца и других авторов ставится акцент на определяющей роли культуры в развитии ребенка [10].

Интерес к данной проблеме не иссяк и в настоящее время. Изучение детской одаренности год от года привлекает все большее число научной интеллигенции. Некоторые современные исследователи, американцы Нэнси Энн Тэпп, Ли Кэрролл и Джен Тубер, утверждают, что особо одаренные дети обладают необычными психологическими характеристиками и поведением, провозглашая их как посланцев нового мира. Тем не менее, стоит заметить, что понятие одаренности в нашей стране долгое время не принималось. Провозглашался противоречивый лозунг о не существовании неспособных детей, о всемогуществе воспитания, формируя общественное мнение о природной одаренности всех без исключения.

На самом деле, у каждого нормального ребенка присутствуют задатки практически к любой деятельности. Но это отнюдь не означает, что можно ожидать одинакового высокого развития одних и тех, же способностей у всех детей. Таким образом, интерес и необходимость изучения проблемы детской одаренности никогда не теряет своей значимости и актуальности.

Выражение «одаренные дети» употребляется весьма широко. Если ребенок обнаруживает необычные успехи в учении или творческих занятиях, значительно превосходит сверстников, его могут называть одаренным. Многочисленные труды (Л.А.Венгер, Ю.З.Гильбух, Н.С.Лейтес, Г.В.Бурменская) посвящены рассмотрению понятия «одаренный ребенок», выявлению таких детей, особенностям работы с ними, их психологическим проблемам. В последние годы проблема различий между детьми по одаренности «вышла из тени» и вызывает теперь большой интерес. Несомненны реальность и значимость этой проблемы [4].

Каких детей называют одаренными? Как происходит их дальнейшее развитие? Что можно сделать для их поддержки? По таким вопросам накоплен немалый опыт. С 1975 года существует Всемирный совет по одаренным и талантливым детям, который координирует работу по изучению, обучению и воспитанию таких детей, организует международные конференции.

Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей составляет одну из главных проблем совершенствования системы образования. Бытует мнение, что одаренные дети не нуждаются в помощи взрослых, в особом внимании и руководстве. Однако в силу личностных особенностей такие дети наиболее чувствительны к оценке их деятельности, поведения и мышления, они более восприимчивы к сенсорным стимулам и лучше понимают отношения и связи.

Проблема одаренности в нашей стране после постановления разрабатывалась как психология потребностей. Наиболее яркое отражение это нашло в работах талантливого исследователя способностей Б.М.Теплова. Он отмечал: «При установлении основных понятий учения об одаренности наиболее удобно исходить из понятия способность... Три признака... всегда заключаются в понятии способность. Во-первых. Под способностями разумеются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого... Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей... В-третьих, понятие способность не сводится к тем знаниям, навыкам и умениям, которые уже выработаны у данного человека» [10].

Центральная задача психологии одаренности — установление способов научного анализа качественных способностей одаренности и способностей. Основной вопрос должен заключаться в том, какова одаренность и каковы способности данного человека. Б.М.Теплов указывал на два заблуждения, связанных с количественным подходом к проблеме одаренности. Во-первых, широко распространено мнение, что частота распространения различных степеней одаренности обратно пропорциональна самим этим степеням. Иначе говоря, чем выше данная степень одаренности, тем реже встречаются люди, обладающие ею.

Другим заблуждением, связанным с количественным подходом к одаренности, является мысль о том, что одаренность и способности указывают возможные пределы развития той или другой функции.

Мысль эта в основе ошибочна. Во-первых, никто не может предсказать, до каких пределов может развиваться та или другая способность, принципиально говоря, она может развиваться беспредельно.

Во-вторых, «пределы», о которых идет речь, характеризуются обычно степенью успешности выполнения той или иной деятельности. Но степень этой успешности никогда не определяется одной какой-либо способностью: речь всегда должна идти о тех или других сочетаниях способностей. Теплов Б.М.

понимал одаренность как качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности. Он считал, что «нельзя говорить об одаренности вообще, а можно говорить об одаренности к какой-нибудь деятельности» [10].

После 1936 года в нашей стране было принято считать как наиболее значимые средовые и, прежде всего, социальные факторы; а как менее существенные — генетические. Последующее развитие проблемы одаренности реализовывалось в большинстве своем в психолого-педагогических исследованиях творчества, творческого мышления, механизмов творческого акта, а также в разработке различных систем проблемного обучения.

В отечественной психолого-педагогической литературе изучение проблем одаренности связано с именем Н.С.Лейтеса, который отмечал, что с возрастными особенностями тесно переплетены благоприятные условия для становления тех или иных сторон умственных способностей. Он определяет способности как «отдельные психические свойства, обуславливающие возможности человека в тех или иных видах деятельности». Он является приверженцем того, что способности не могут «созреть» сами по себе независимо от внешних воздействий. Для развития способностей требуется усвоение, а затем и применение знаний и умений, выработанных в ходе общественно-исторической практики. Важным моментом в изучении одаренности Н.С.Лейтес считал вопрос о соотношении способностей и склонностей, выделяя у одаренных детей следующие склонности к умственным нагрузкам: постоянную готовность к сосредоточению внимания и эмоциональной захваченности процессом познания; повышенную восприимчивость: стихийный характер приобретенных знаний и т.д. [4].

Темп развития каждого ребенка индивидуален, в этом процессе могут быть скачки и замедления, однако в каждом возрастном периоде существуют свои преимущества и своеобразие. Из этого следует, что существует «возрастная одаренность». Яркие проявления возрастной одаренности — это базис, на котором могут вырасти выдающиеся способности. А.Г.Петровский рассматривает структуру одаренности, состоящую из «существенных важных способностей». Он отмечает: «Первая особенность личности, которая может быть выделена — это внимательность, собранность, постоянная готовность к напряженной работе. Вторая особенность личности высокоодаренного ребенка неразрывно связана с первой, заключается в том, что готовность к труду у него перерастает в склонность к труду, в трудолюбие, в неумную потребность трудиться. Третья группа особенностей связана непосредственно с интеллектуальной деятельностью: это особенности мышления, быстрота мыслительных процессов, систематичность ума, повышенные возможности анализа и обобщения, высокая продуктивность умственной деятельности» [1].

Л.С.Выготский при рассмотрении повышенного уровня способностей исходил из положения, что обучение опережает развитие и осуществляется лишь

постольку, поскольку ребенка обучают. Развивающим является только такое обучение, которое опирается на зону ближайшего развития. Развитие должно осуществляться с учетом наследственных предпосылок. Потому Л.С.Выготский рассматривает одаренность как генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии [1].

В приведенной характеристике просматривается деятельностная направленность одаренности. В деятельности учащиеся заметно отличаются друг от друга по темпу продвижения, по значительности и своеобразию достигаемых результатов. Эти различия связаны, прежде всего, с их индивидуальными особенностями. В ходе жизни, в деятельности развивается и сама его активность, и возможности ее саморегуляции, что играет очень важную роль в развитии творческих начал. В конце 80-х годов проблема одаренности актуализировалась в нашей стране. С точки зрения творческого потенциала индивида к проблеме одаренности подходит А.М.Матюшкин [9].

Формулирование концепции творческой одаренности основывается, прежде всего, на его собственных работах по развитию творческого мышления детей с помощью методов проблемного обучения; работах, посвященных групповым формам творческого мышления, диагностическим способам обучения, способствующим личностному творческому росту одаренных учащихся. Творчество им понимается как механизм, условие развития, как фундаментальное свойство психики. Структурными компонентами одаренности он считает доминирующую роль познавательной мотивации и последовательную, творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем. Главными признаками творческой потребности А.М.Матюшкин считает ее устойчивость, меру исследовательской активности, бескорыстие.

В концепции А.М.Матюшкина четко выражен интегративный подход к исследованию одаренности, обозначенной и заявленной в нашей стране в лонгитюдных исследованиях Н.С.Лейтеса [7]. Важность такого направления отмечена В.Д.Шадриковым. Это направление интегрального толка состоит в том, чтобы понять природу одаренности как обычную предпосылку развития творческого человека.

Таким образом, раннее выявление, обучение и воспитание одаренных детей составляет одну из главных проблем совершенствования системы образования. Проявление индивидуальных различий по способностям имеет существенное значение в дошкольном детстве, определяющее развитие личности в целом, ее дальнейшее становление и проявления на последующих возрастных этапах. Именно перед специалистами дошкольной педагогики и психологии стоит решающая задача развития природных возможностей детей и как можно более раннего выявления у них особого потенциала, свидетельствующего о наличии бесценного дара природы — одаренности.

## **Литература**

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
2. Запорожец А.В. Избранные труды: в 2-х т. Т. 1. Психологическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
3. Клименко В.В. Психологические тесты таланта. Харьков: «Фолио», 1998. 296 с.
4. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 320 с.
5. Одаренный ребенок / Под ред. О.М.Дьяченко. М., 1997.
6. Петровский А.М. История психологии. М.: Педагогика, 1994. 448 с.
7. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. М.: Изд. Центр «Академия», 1996. 416 с.
8. Психология одаренности детей и подростков: Учеб. пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Ю.Д.Бабаева, Н.С.Лейтес, Т.М.Марютина и др. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 336 с.
9. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В.Ушакова. М.: ИП РАН, 2000. 96 с.
10. Теплов М.Б. Избранные труды в 2-х т. Т. 1. М.: Просвещение, 1971.

**Е.В.Устиненко**

*Научный руководитель: д-р пед. наук, профессор Е.В.Гончарова*

## **АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ЭТНОСОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Актуальность исследования данной проблемы определяется значимостью для России и всего мира этнонациональных проблем. Этнические проблемы, с одной стороны, под флагом этнонационального возрождения заявляют себя противостоянием во многих войнах и международных конфликтах, политическим сепаратизмом национальных республик, разгулом национализма с присущими ему «этническими чистками» и геноцидом. С другой стороны, в условиях все возрастающей глобализации усиливается опасность утраты исторически сложившимися многообразными этническими культурами своего своеобразия.

Однако современной России не удалось избежать ни всплеска национализма, приведшего к кровавым столкновениям между разными этносами; ни усиления попыток выстроить «властную вертикаль» с целью создания некой наднациональной идеологии, которая должна помочь полиэтническому населению России идентифицировать себя в качестве единой нации. Решение этнонациональных проблем, имеющих судьбоносное значение для единства и целостности России, в существенной степени зависит от системы образования как действенного

института этнической социализации. Исторически сложившиеся этнические социумы нуждаются в эффективном функционировании педагогических механизмов межпоколенной трансляции этнического опыта, поскольку, если прервется связь времен, то есть связь поколений в истории этноса, то на планете может сложиться безлика, неопределенная, размытая в пространстве и времени культура.

Закономерно, что в конце XX и в начале XXI века обретает «второе дыхание» этнопедагогика, как наука об исследовании закономерностей возникновения (прошлое), функционировании (настоящее) и развитии (будущее) этнической социализации. В сложных современных условиях обращение к разработке практических аспектов социализации предполагает наличие методологической базы необходимых философских, комплексных исследований (этнографических, социологических, педагогических, социально-культурных, антропологических, психологических), включая теорию происхождения и развития этносов, а также концепцию происхождения и эволюцию наций. Следует, однако, заметить, что на сегодняшний день не существует на этот счет единой теории. Более того, отечественное и зарубежное обществознание, выступающее методологией для прикладных наук, представлено многочисленными, зачастую полярными точками зрения на процесс становления истории человечества, синтезировать которые в единую теоретическую модель не представляется возможным. Более того, во многих методологических исследованиях этносы и нации выступают не как феноменальная данность, а как теоретические объекты дисциплинарных (этнологических, социологических, антропологических и др.) «онтологий». Это, с одной стороны, открывает возможность для плодотворного междисциплинарного синтеза наук, изучающих этногенез и эволюцию наций, а с другой стороны, обрекает педагогическую науку на неизбежный эмпирический поиск средств практической реализации идей.

Актуальность проблемы состоит не только в выявлении эвристически значимых научных оснований (например, философских), но и функционально значимых оснований, какими для этнопедагогики выступает этническая социализация. Поэтому мы видим, прежде всего, в обращении к теоретическому анализу этнической социализации, позволяющему применить базовые методологические принципы к построению практических образовательно-воспитательных основ: принцип развития (этногенез); принцип системности (система этнического социума); принцип диалектического снятия (формы этнической социализации); принцип единства в многообразии (отношение общепланетарной глобализации и этнической социализации).

Выявление понятийно-категориального аппарата позволит определить этнопедагогике свою позицию, выработать свое концептуальное содержание по созданию и реализации педагогических технологий, методик, условий как инструментального содержания этнопедагогике.

Степень разработанности проблемы целесообразно рассмотреть с изучения основных подходов и концепций сущности происхождения и эволюции этносов, наций в контексте исторического обращения к идеям и исследованиям философов, педагогов, социологов, этнологов, культурологов, психологов, прежних времен, выявившими основные направления теоретического дискурса и предложившими свои концепции. Такие исследователи XVIII века как Ж.Боден [1], Дж.Вико [3], И.Тернер, И.Кант [4], Ж.Кондорсе, Ш.Монтескье, А.Тюрго [8], А.Фергюссон и другие внесли существенный вклад в разработку концептуальных представлений о природе и специфических чертах рас и народов, обосновывая их действием «натуральных» причин (климата, ландшафта, крови).

Ф.Ратцель, Э.Норденшельд, выдвигали идею о диффузии (взаимопроникновении) культур в процессе миграции этносов. Возникновение в естествознании эволюционных концепций привело к возникновению «теории наций». Так, немецкий философ Г.Гегель выявил значимость политического фактора в лице государства, а французский социолог Э.Дюркгейм в исследовании социальных явлений использовал метод структурного функционального анализа, развитый в дальнейшем Т.Парсонсом [5] в контексте функционирования социальной системы и используемый в этнологии и культурологии.

К.Маркс, Ф.Энгельс, М.Вебер акцентировали социально-экономические факторы в развитии всемирной истории. [7] Односторонность марксистской трактовки была замечена известным историком религии Э.Ренаном и социологом Дж.Милем, считавшими стержнем нации национальное самосознание. Аналогичный разброс мнений был характерен и для многонациональной России, где большинство выдающихся мыслителей (Н.А.Бердяев, Н.Булгаков, В.О.Ключевский, И.А.Ильин, Н.Я.Данилевский, М.М.Ковалевский, В.Л.Соловьев, Н.О.Лосский, В.В.Розанов, Г.Н.Федотов, Н.Н.Флоренский, Г.Г.Шпет), апеллировали к национальному самосознанию и национальному характеру. Теоретические аспекты формирования и эволюции этносов и наций, национального и этнического самосознаний, национальной и этнической культуры, общественных отношений, социальных конфликтов и т.п. плодотворно исследовались отечественными учеными (М.К.Абдулатипов, А.Р.Аклаев, В.Н.Алексеев, А.Арутюнов и др. [6]).

В изучении психологических особенностей социальных общностей, какими являются и этносы, большой вклад внесли как зарубежные, так и отечественные ученые. Эффективно исследуются социально-психологические механизмы идентификации, конформизма, уподобления, внушения, заражения, подражания, убеждения, которые проявляются не только в системе отношений личностей, групп, классов, но и в системе отношений, наций, народов, этносов (Б.Г.Ананьев, Г.М.Андреева, К.Бондырева, А.Г.Асмолов, Р.Бенедикт, М.И.Бобнева, П.П.Блонский, В.В.Зеньковский, А.В.Брушлинский, Л.С.Выготский, П.Ф.Лесгафт, А.Ф.Лазурский, А.Н.Леонтьев, М.Мид, Дж.Мид, В.С.Мухина, Б.Д.Парыгин, Б.Ф.Норшнев, Л.Рубинштейн, М.М.Рубинштейн, Т.Г.Стефаненко, Г.У.Солдатова, Д.И.Фельдштейн, Э.Фромм, Л.В.Филиппова, В.Хесле, В.Ю.Хотинец, Н.Н.Шихарев,

Е.В.Шорохова, Э.Эриксон, К.Юнг, Т.И.Ярошевский). В разработку теоретических основ этнической педагогики и педагогической антропологии большой вклад внесли, прежде всего, такие просветители, ученые и общественные деятели как Ф.И.Буслаев, П.Н.Блонский, И.Гессен, К.Я.Грот, П.О.Девин, В.В.Зеньковский, Н.И.Ильминский, Н.Ф.Каптерев, И.В.Киреевский, Н.И.Ковалевский, М.М.Рубинштейн, Н.Ф.Лесгафт, В.Я.Стоюнин, В.В.Розанов, И.И.Толстой, В.Н.Сорока-Росинский, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский, А.А.Царевский, А.С.Шишков, К.Н.Ярош. Эти и другие ученые выявили характерные черты отечественного воспитания, которые позволили обосновать его целостную природу: духовность, открытость, традиционность [2].

Следует констатировать, что для разработки теоретических основ этнической педагогики, обоснования ее предметной логики и функциональных элементов, определения условий и путей совершенствования процесса народного воспитания Г.Н.Волкова, М.З.Закиевой, значимыми являются исследования современных ученых В.Г.Богораза, А.О.Боронаева, Г.С.Виноградова, Р.Г.Гуровой, Н.Д.Никандрова, Е.В.Бондаревской, З.П.Васильцовой, А.П.Валицкой, А.Г.Козловой, В.С.Кукушкина, А.С.Мудрик, Л.Д.Столяренко, Г.А.Станчинского, В.А.Сухомлинского, К.Н.Хабибулина, Т.С.Щацкого.

В то же время следует отметить, что в существующих этнопедагогических исследованиях дискуссионными остаются многие проблемы: определение этноса как субъекта этнической социализации, выявление внутренней логики самого процесса этнической социализации, конкретизация понятия этнического социума как базового для этнопедагогики; структурно-компонентный анализ этнического социума и входящей в него этнопедагогической культуры.

### **Литература**

1. Бобкова М.С. Жан Боден о предмете истории // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. Вып. 2. М., 2000. С. 192—209.
2. Богомолова М.И. Генезис прогрессивных концепций межнационального воспитания детей. Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2003. 43 с.
3. Вико Д. Основания новой науки об общей природе наций. М., 1940.
4. Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 2. М., 1964. 510 с.
5. Ковалев А.Д. Формирование теории действия Толкотта Парсонса // История теоретической социологии: в 4-х тт. Т. 3. М.: Канон, 1997. С. 150—179.
6. Кукушкин В.С., Столяренко Л.Д. Этнопедагогика и этнопсихология. Ростов н/Д., 2000. 390 с.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: 2-е изд., в 50 т. М., 1955—1981.
8. Тюрго А.Р. Рассуждение о всеобщей истории. Изб. философские произведения. М.: Просвещение, 1937. 445 с.
9. Хабибуллин К.Н. др. Национальное самосознание интерналистское поведение. Л.: Лениздат, 1989. 296 с.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ»</b> .....	3
<i>Анварова Г.З.</i> Формирование профессионального самоопределения в условиях профильного обучения (на примере педагогического класса).....	3
<i>Белоусова Е.М.</i> Оновые трудности социализации безнадзорных подростков.....	9
<i>Белоусова Е.М.</i> Психолого-педагогические основания технологии воспитания уверенности в себе у подростков.....	14
<i>Галлямова О.А.</i> Студенческое самоуправление как основа развития современного вуза.....	20
<i>Коденцева Н.В.</i> Организация адаптационного периода студентов первого курса в условиях вуза: психолого-педагогический аспект.....	23
<i>Козачук Е.А.</i> Обеспечение психологической безопасности научно-исследовательской работы студентов.....	26
<i>Марухина Н.С.</i> Возможности социально-психологической службы вуза в решении вопроса становления личности студента.....	34
<i>Марухина Н.С.</i> К вопросу о технологии воспитания духовных ценностей учащихся.....	40
<i>Петриченко О.А.</i> К проблеме создания технологии воспитания толерантности в полиэтнической среде.....	47
<i>Хорошилова Д.А.</i> Психологические характеристики отношения к учебной деятельности выпускников ВУЗа.....	52

**СЕКЦИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ  
В ОБРАЗОВАНИИ»..... 57**

*Вдовина В.А.*

Проблема становления личности подростка  
в исследованиях отечественных психологов..... 57

*Козлова Е.Ю.*

Проблемы формирования уверенности в себе как фактора  
эффективности общения младших школьников..... 61

*Лутченко И.А.*

Социально-психологические проблемы формирования  
Я-концепции в подростковом возрасте..... 66

*Папоян Т.С.*

Психологическое содержание профессионализма  
и процесса становления личности как профессионала..... 71

*Вдовина В.А., Козлова Е.Ю., Папоян Т.С.*

Социально-психологический тренинг как метод  
активного обучения..... 75

*Вдовина В.А., Козлова Е.Ю.,*

*Папоян Т.С., Самородова Е.А.*

Программа социально-психологического тренинга  
с подростками ..... 79

**СЕКЦИЯ «СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА  
В ДЕТСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ»..... 87**

*Амирова С.М.*

Теоретические основы исследовательской деятельности  
учащихся..... 87

*Будульчиева М.И.*

Проблемы реализации права на образование детьми  
с ограниченными возможностями..... 90

*Евдокименко И.И.*

Проблемы организационного обеспечения исследовательской  
деятельности учащихся в школе ..... 95

*Кармышакова З.К.*

Неблагополучие семьи как фактор безнадзорности  
несовершеннолетних..... 100

<b>СЕКЦИЯ «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»</b> .....	108
<i>Гордиевских Л.В.</i> Состояние проблемы формирования социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в практике ДОО .....	108
<i>Захарченко С.А.</i> Формирование компетентности дошкольников в вопросах безопасности жизнедеятельности.....	114
<i>Ишметова В.М.</i> Особенности игровой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью .....	119
<i>Лонзевская Н.А.</i> Изучение уровня ответственности у детей старшего дошкольного возраста.....	124
<i>Охременко А.А.</i> Проблема формирования эстетической картины мира у детей старшего дошкольного возраста.....	129
<i>Панькова А.А.</i> Направления работы по психолого-педагогическому сопровождению детей-мигрантов в процессе социальной адаптации в условиях ДОО .....	137
<i>Пестерева Е.П.</i> Технология управления качеством экологического образования в ДОО .....	144
<i>Пушкина Е.С.</i> Характеристика изобразительной деятельности дошкольников.....	148
<i>Тарасова Т.Н.</i> Детская одаренность: теоретический аспект.....	153
<i>Устиненко Е.В.</i> Актуальность проблемы этносоциализации дошкольников .....	158