Министерство образования и науки Российской Федерации
Горно-Алтайский государственный университет

Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества

Сборник научных трудов

Горно-Алтайск
БИЦ Горно-Алтайского государственного университета
2019

ББК60.542.15
Ц37

Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: [Электронный ресурс]: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 12 декабря 2018 г. / под ред. Г. Ю. Лизуновой. – Электрон. дан. и прогр. (7.01 Мб). – Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2019. – 524 с.

Сборник подготовлен на основе материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: «*Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества*».

Сборник адресован российским и зарубежным ученым, преподавателям вузов и СПО, педагогам, аспирантам, магистрантам и студентам.

Редактор:
Лизунова Г. Ю., кандидат философских наук, доцент,
доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы
Горно-Алтайский государственный университет

© Горно-Алтайский государственный университет, 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

АДАПТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ К УСЛОВИЯМ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Валеева А.Р., Вихарева Е.М.
Социализация детей в условиях разновозрастного творческого коллектива…….. 10
Гвоздёва Ю.Е.
Оздоровительная деятельность дошкольников ……..……..... 14
Ефименко А.А., Ерохин В. В.
Особенности взаимоотношений младших школьников со сверстниками …….. 18
Ичетовкина Н. М.
Исследование влияния личностных характеристик педагога на адаптацию младших школьников ……... 23
Кубасова Т.А.
Адаптационный период курсантов в условиях образовательного процесса……... 30
Микаелян М. А.
Особенности школьной адаптации и мотивации учащихся начальных классов… 34
Суртаева А.Н., Гонохова Т.А.
Зависимость успешности адаптации студента вуза от организации его сфер деятельности ……..…… 40
Устинова О.А., Полюшко М.В.
Роль среды в социокультурном развитии школьников ……. 45

КУЛЬТУРА МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Карачева А.А., Гонохова Т.А.
Условия развития толерантности у старшеклассников …… 51
Какашева К.А., Анышев А.А.
Сохранение традиций народного воспитания. Знакомство с понятием «родство» у алтайцев ……..…… 56

СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ, ПОДРОСТКОВ, МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ В ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

Бакланова Г.А.
Исследование жизнестойкости у будущих педагогов …… 61
Гитихмаева Л.М., Мухамбеткалиева К.С.
Исследование мотивов использования приложения Instagram казахстанской молодежью …….. 67
Дюкарева Д.А.
Особенности восприятия эмоций человека дошкольниками ……..... 73
Ефремова Г.И., Леньков С.Л., Гайдамашко И.В.
Анализ зарубежного опыта деятельности образовательных организаций по предотвращению насилия …… 76

Лизунова Г.Ю., Таскина И.А., Кудрявцева Е.Ю.
Использование медиативного подхода в работе с социально-психологическими последствиями социально-экономической дифференциации коренных малочисленных народов …… 83
Махкамова Ш.Ю.
Предпочтения и планы на будущее молодежи различных стратификационных групп (результаты социологического обследования, апрель 2017 г.)……... 88
Никонорова А.А., Лизунова Г.Ю.
Анализ понятия «саморегуляция» в современной психологической науке ……. 93
Попова А.О., Замятина Л.Н.
Гендерные различия в образовании прозвищ ……. 97
Савушкина И.Ю., Ахметшина И.А.
Суицидальное поведение подростков как социально-педагогическая проблема. 102
Тупикина Е.В., Лизунова Г.Ю.
Ложь как феномен развития детей младшего школьного возраста …….. 107
Черкаева Н.И.
«Приватное» и «публичное»: ценностный сдвиг …… 111
Черкасова О.Д.
Роль родителей в формировании ценностных установок и раскрытии творческого потенциала ребенка в возрасте первого детства …….. 118

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Ахметова А.Б., Гонохова Т.А.
Психолого-педагогические условия формирования мотивация учебной деятельности подростка …….. 128
Баенкенова А.А., Долговых М.П.
Эмоциональное развитие детей старшего дошкольного возраста с ЗПР средствами арт-терапии …….. 132
Гвоздёва Ю.Е.
Использование элементов моделирования в разных формах организации детей дошкольного возраста по физическому воспитанию ……... 135
Манузина Е.Б.
Сопровождение студентов на практике в условиях модернизации педагогического образования ……... 139
Москвичёва Т.Ю.
Активная деятельность волонтеров и членов РДШ как ситуация успеха в школьном самоуправлении …… 145
Николаева Ю.А., Ерохин В.В.
Выявление состояния тревожности у учащихся старших классов общеобразовательных школ посредством активных методов обучения …… 152
Распопова Л.А.
Технология социально-психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса в современной образовательной организации ……. 157

Снесарева Е.А., Ерохин В.В.
Изучение готовности сотрудников ДОУ к реализации инклюзивного образования …….. 161
Чуканова А.А., Гонохова Т.А.
Психолого-педагогическая коррекция интеллектуальной пассивности младших школьников…… 166
Шевченко Н.Б., Жижелева А.А.
Изучение и развитие познавательных универсальных учебных действий у обучающихся 8 класса на уроках химии посредством активных методов обучения …….. 170
Шулбакова А.Ю., Заяц Н. М.
Использование арт-терапевтических техник как условие формирования адекватной самооценки младших школьников ……. 180

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Баженова В.В.
Из опыта проведения олимпиады по психологии, посвященной году волонтера в России …… 184
Гвоздёва Ю.Е., Григоричева И.В.
Профессиональная идентичность в исследованиях отечественных психологов… 188
Гришина А.А.
Личностные особенности самоактуализирующихся студентов …….. 191
Гурьев П.С., Гурьянова Т. А.
Взаимосвязь склонности к отклоняющемуся поведению с личностными особенностями у старших подростков ……... 194
Домашова Е.В. , Гонохова Т. А.
Профессиональное становление личности и развитие личности студента посредством вовлечения в волонтерскую деятельность ……. 198
Замашанская Е.С.
Формирование ценностных ориентаций у студентов посредством контекстного обучения на занятиях по иностранному языку ……. 202
Козловская С.Н.
Исследование особенностей профессионального становления специалиста социальной работы …….. 206
Костюнина А.А.
Актуальные направления развития дошкольного образования …….. 217
Кривенда С.Е., Ерохин В.В.
Особенности мотивации студентов старших курсов педагогических направлений подготовки к занятиям физической культурой и спортом …… 221
Кривенда С.Е., Ерохин В.В.
Профессиональное самоопределение выпускников педагогического университета института физической культуры и спорта …… 224
Медведева Н.А.
Профессиональное становление личности и развитие личности (курсанта, студента) ……... 228

Разгоняева Е.В.
Ценностные ориентации студентов технического вуза ……... 233
Трубникова Н.И., Трубников В.Е.
Динамика жизненной перспективы в студенческом возрасте ……. 242
Устинова О.А.
Диалог как средство актуализации социокультурного и духовно-нравственного самоопределения у студентов психологов …… 247
Хорошилова А.М.
Прокрастинация и творческий подход у студентов ……..... 253

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ И ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Азарова Л.В.
Необходимость психолого-педагогического сопровождения детей с общим недоразвитием речи в дошкольной образовательной организации …… 259
Аксенова К.В.
Особенности обучения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в начальной школе ……. 264
Бабышева Ю.С., Долговых М.П.
Сравнительный анализ девиантного поведения подростков с сохранным интеллектом и подростков с умственной отсталостью …… 269
Бедарева И.А.
Задержка психического развития у детей: феноменология, происхождение, классификация …….. 273
Ерохин В.В., Крайник В. Л.
Коммуникативные барьеры как проблемное поле в современной инклюзивной практике ……... 279
Казанакова Т.С.
Роль и место психолого-медико-педагогического консилиума в системе современного инклюзивного образования …….. 284
Казанцева Д.В., Долговых М.П.
Прикладной анализ поведения как один из наиболее эффективных методов коррекции расстройств аутистического спектра……... 287
Ломшина Т.В., Лизунова Г.Ю.
Организация учебной деятельности младшего школьника с нарушением зрения: некоторые аспекты для учителя ……..…… 292
Маташева С.А.
Реабилитация детей с ранним детским аутизмом …… 296
Матиташвили Е.Д., Ахметшина И.А.
Социально-педагогическая профилактика школьного буллинга в условиях инклюзии …….. 305
Неметова А.С.
Реализация адаптированной образовательной программы для обучающегося с ТМНР в условиях сельской школы …… 311

Попова Д.Ю., Кудрявцева Е.Ю.
Актуальность организации психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ в дошкольной образовательной организации …… 316
Санарова О.А., **Лизунова Г.Ю.**
Проблема профориентационной работы со старшеклассниками с легкой умственной отсталостью ……. 321
Смаилова М. Б., Заяц Н.М.
Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в ДОУ …… 324
Супрунова Е.С., Кудрявцева Е.Ю.
Психолого-педагогическое сопровождение детей с ранним детским аутизмом в условиях инклюзивного дошкольного образования …….. 330
Тадыкина Б.А.
Актуальность развития коммуникативных умений у дошкольников с общим нарушением речи …… 336
Такачакова А.Л., Кудрявцева Е.Ю.
Помощь волонтеров при реализации социально-средовой реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья и их семьей в реабилитационном центре ……... 339
Такачакова А. Л., Кудрявцева Е.Ю.
Организация ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья на базе бюджетного учреждения Республики Алтай «Республиканский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» ……. 343
Телёсов А.В.
Роль психолого-педагогического сопровождения инклюзии в высшем образовании …….. 349
Фёдорова М.И., Кудрявцева Е.Ю.
Особенности психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в процессе их трудоустройства в Республике Алтай (на примере Майминского района) …… 356
Хосе Алонсо Агилар-Валера
Нейропсихология саморегуляции. Важность оценки исполнительных функций в клинической психологии …… 366
Чертолыс В.Н., **Таскина И.А.**
Социализация студентов с ограниченными возможностями здоровья в вузе ….. 372
Юрьева А.А., Мустаева К.С.
Специфика детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ ……. 375
Яшева Н.Я., Долговых М.П.
Психолого-педагогическое сопровождение детей с умственной отсталостью в условиях дошкольных образовательных организаций ……. 382

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С РАЗНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ НАСЕЛЕНИЯ

Вольхина П.А.
Формирование социальной солидарности в молодежной среде ……. 389
Домашова Е.В., Штырняева К.Ю.
Формирование ценностных ориентаций у детей из неполных семей посредством социокультурной деятельности …… 394
Козловская Д.И.
Исторические предпосылки появления понятия «качество жизни» населения…. 398
Козловская С.Н., Антонова М.Б.
Современные технологии социальной работы с пожилыми людьми в условиях демографического старения …..... 403
Козловская С.Н., Баскакова И.В.
Роль технологии социальной работы на дому в решении социальных проблем пожилых граждан……..…… 410
Козловская С.Н., Боровикова Т.М.
Оценка формирования синдрома «эмоционального выгорания» в профессиональной деятельности специалиста социальной работы …… 420
Козловская С.Н., Головина И.В.
Особенности проведения индивидуальной социальной работы с клиентом ……. 431
Козловская С.Н., Козловская Д.И.
Современные технологии социальной работы с детьми-инвалидами …… 436
Козловская С.Н., Кокурина М.С.
Оценка профессиональной мотивации специалистов по социальной работе …… 444
Козловская С.Н., Ловягина Ж.В.
Оценка социально-психологических особенностей коммуникативной деятельности работников социальной сферы …… 449
Козловская С.Н., Лозовая О.И.
Социально-педагогическое сопровождение профессионального становления специалиста социальной работы …… 457
Козловская С.Н., Милкин Е.А.
Ценностные ориентации и брачно-семейные установки молодежи из полных и неполных семей ……. 462
Меликян А.Б., Гонохова Т.А.
Подходы к определению феномена «молодежь» как к особой социальной группы ……... 467
Мокина М.В.
Особенности социализации студенческой молодежи в ссузе 473
Седова П.М., Величко Г.А.
Актуальные проблемы в сфере реализации права инвалидов на реабилитацию (на примере опыта Санкт-Петербурга) …….. 479
Тыдыкова Т.И., Гонохова Т.А.
Адаптивно-развивающая среда как условие социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей …… 485

СОВРЕМЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ РАЗВИТИЯ МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ

Джанабилова С.А.
Управление организацией научно-исследовательской деятельности студентов СПО ……. 492
Евдокимов В.В., Сазонова О.К.
Информатизация образовательного процесса …….. 495
Костюнина А.А., Тыпаева О.В.
Формы организации учебно-методической работы в современной сельской школе …… 498
Остапович О.В., Риос В.Н.
Событийная коммуникация как инструмент вуза на примере Горно-Алтайского государственного университета …… 503
Остапович О.В., Риос В.Н.
Сравнительный анализ управленческих функций органов управления в вузах России и Колумбии (на примере ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет» и университета Франциско Хосе де Калдас)….. 508
Прокопьева В.О.
Управление профессиональным ростом преподавателей в организации дополнительного образования детей …… 513
Фукс Н.С.
Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии …….. 517
Ярцев К.С.
Теоретические основы организации поликультурного образовательного пространства в современной школе …….. 520

УДК 374

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ РАЗНОВОЗРАСТНОГО ТВОРЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

А.Р. Валеева, педагог-организатор
МБОУ ДО «Детско-юношеский центр»
Россия, Удмуртская Республика, г. Глазов
Е.М. Вихарева, методист
МБОУ ДО «Детско-юношеский центр»
Россия, Удмуртская Республика, г. Глазов
katyatonkova@yandex.ru

Аннотация. Научный интерес к процессу социализации в настоящее время проявился не только как к явлению социально-психологическому, но и как педагогическому. Детский разновозрастный коллектив, сформированный в творческом объединении учреждения дополнительного образования, обладает богатыми социализирующими возможностями в формировании личности ребенка.

Ключевые слова: социализация, разновозрастный коллектив, межвозрастное взаимодействие, дополнительное образование детей.

SOCIALIZATION OF CHILDREN UNDER THE CONDITIONS OF A VARIOUS AGE CREATIVE COLLECTIVE

A.R. Valeeva, E.M. Vihareva

Abstract. The process of children socialization attracts scientists' attention not only as socially psychological but also as pedagogical phenomenon. A group of multiple-aged children organized in the system of optional education is rich in socializing opportunities because of its specific aims.

Keywords: socialization, multiple-aged group, interaction among generations, the system of optional education.

В связи с происходящими в современном мире процессами в различных сферах общественной деятельности возникает проблема социализации и адаптации к быстро изменяющимся условиям.

Научный интерес к процессу социализации в настоящее время проявился как к педагогическому явлению. В творческом объединении учреждения дополнительного образования детский разновозрастный коллектив обладает богатыми социализирующими возможностями в формировании личности ребенка,

отличаясь от других коллективов целями своей деятельности, функциями, обусловленными сущностью дополнительного образования, способом организации деятельности, позволяющим реализовывать воспитательный и творческий потенциал сотрудничества разных поколений [4, с. 72].

При определении понятия «социализация» можно столкнуться с различными его определениями, разнообразием подходов к этому явлению и их классификацией. В работах А.В. Мудрика, Н.Ф. Головановой представлено более полное описание классификаций концепций социализации западных и отечественных социальных, психолого-педагогических теорий, анализ которых показывает, что все они тяготеют к одному из двух подходов, расходящихся между собой в понимании роли самого человека в процессе социализации: субъект-объектный, субъект-субъектный [1, с. 232].

Говоря об этой проблеме, Н.Э. Политнева отмечает: «Мы рассматриваем социализацию как двусторонний процесс: с одной стороны, это усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой — процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду. На каждом этапе социализации возникает соединение усвоения социального опыта и его воспроизведения» [4].

По мнению Л.Г. Логиновой, «Дополнительное образование — неотъемлемая часть общего образования, которая выходит за рамки государственных образовательных стандартов и предполагает свободный выбор ребенком сфер и видов деятельности, ориентированных на развитие, а в процессе практико-ориентированных занятий таких его личностных качеств, способностей, интересов, которые ведут к социальной и культурной самореализации, к саморазвитию и самовоспитанию» [2, с. 135].

Существует несколько условий функционирования дополнительного образования как культурно-образовательного пространства (Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова): «открытость границ, позволяющая не только расширять и разнообразить физическое пространство, но и увеличивать его за счет организации встреч субъектов образования; вариативность среды, стимулирующая поиск различных ресурсов, связей, отношений, которые могут обогатить образовательную среду и тем самым стимулировать преобразующую деятельность педагога и ребенка; погружение в культуру как возможность «проживания» событий истории и культуры и «знакомства» с людьми разных эпох, включения в диалог с ними; эмоционально-художественная насыщенность среды, направленная на обогащение образовательного пространства предметами, несущими эстетическую нагрузку, стимулирующую творческую и познавательную активность» [2, с. 243].

Содержание образования в УДОД в контексте социализации можно определить как часть социокультурного опыта, определяющего развитие способностей личности. Образовательный процесс в УДОД выполняет, по мнению А.В. Золотаревой, две группы системообразующих функций: обучающие и социально-педагогические [8]. Обучающие функции обеспечивают удовлетворе-

ние познавательных, образовательных потребностей детей в форме особого рода интеллектуальных, психолого-педагогических услуг, позволяющих ребенку осваивать, углублять и расширять знания и компетенции, которые он получает в общеобразовательной школе. К обучающим функциям можно отнести и процесс допрофессиональной и начальной профессиональной подготовки. Социально-педагогические функции обеспечивают осуществление процессов воспитания, социальной защиты, оздоровления, реабилитации, коммуникации, рекреации, социальной адаптации.

Разновозрастный коллектив объединения учреждения дополнительного образования выступает одновременно как агент первичной социализации, компенсируя недостатки первичной социализации подростков в семье, которые по тем или иным причинам стали жертвой социализации, и как агент вторичной социализации, когда актуализируются проблемы групповой интеграции, развития «Я»- концепции подростка на основе идентификации с другими и осознания своего отличия, своей индивидуальности.

Как отмечает Н.Э. Политнева: «педагогическое сопровождение и поддержка разновозрастного коллектива как фактора социализации школьников привносит дополнительные требования к профессиональным компетенциям педагога дополнительного образования: владение широким диапазоном возрастосообразных эмоциональных воздействий; знание структуры и содержания межвозрастного взаимодействия, а также владение методами и приемами его организации; умение выстроить не только траекторию развития коллектива, но и каждого его члена с учетом самоценности каждого возрастного периода; формировать субъектную позицию родителей, администрации в обеспечении социально-психологического здоровья школьников» [4, с. 75].

Образцовый шоу-игровой коллектив «Хок» осуществляет свою педагогическую, творческую и воспитательную деятельность в Детско-юношеском центре города Глазова. Коллектив успешно работает в учреждении уже более 20 лет и реализует дополнительные образовательные общеразвивающие программы по современной хореографии, народно-сценическому танцу, гимнастике и акробатике, актерскому мастерству. В шоу-игровом коллективе «Хок» занимаются дети в возрасте с 4 до 17 лет. Художественный руководитель коллектива Алина Раисовна Валеева сумела собрать команду педагогов-единомышленников, способных не только обучать детей, но и осуществлять большие шоу-проекты. Дети при этом получают не только специальную хореографическую подготовку, большой концертный и конкурсный опыт, но и навыки театральной, организационно-игровой и постановочной деятельности. Следует подчеркнуть также, что многие из нынешних педагогов «Хока» являются его выпускниками.

На примере данного разновозрастного коллектива ярко прослеживаются механизмы взаимодействия воспитанников, которые сознательно разрабатывались и внедрялись в практику деятельности коллектива:

1. Коллективная ответственность – на время осуществления большого шоу-проекта старшим поручается группа средних, младших или

«малышковых» воспитанников для осуществления дополнительных репетиций, а также контроля за выполнением указаний педагогов.

2. Совместная деятельность с родителями – когда родители активно подключаются к подготовке большого общего проекта (турслет, новогодняя игровая программа для детей города, воскресный «данс-холидей» и т.д.).

3. Творческое взаимодействие – постановка старшими творческих номеров для подшефной группы в рамках профильных смен при лагерях отдыха.

4. Мотивация примером старших – активная и успешная концертная и конкурсная деятельность старших подвигает младших на более старательное обучение и подражание им. В том числе, примером для всех служат выпускники-педагоги.

5. Продуктивное межличностное взаимодействие – помимо общения в своей группе, обучающиеся постоянно объединяются во временные разновозрастные творческие группы для решения творческих задач определенного проекта.

Итак, обучаясь в разновозрастном коллективе «Хок» воспитанники вовлекаются в целенаправленную продуманную работу по социализации личности. Как правила, каждый выпускник шоу-игрового коллектива «Хок»: не имеет проблем в общении со сверстниками; грамотно выстраивает отношения со старшими; имеет больше общих интересов с родителями; не теряется в сложных жизненных ситуациях; полезен и интересен для окружающих.

Таким образом, в шоу-игровом коллективе «Хок» обучающиеся приобретают столь необходимый им социальный опыт, как результат действий самого обучающегося, так и активного взаимодействия с окружающим миром. Ребенок социализируется и приобретает собственный опыт: в процессе разнообразной деятельности, осваивая обширный фонд социальной информации, умений и навыков; в процессе общения с людьми разного возраста, расширяя систему социальных связей и отношений, усваивая социальные символы, установки, ценности; в процессе выполнения различных социальных ролей, усваивая модели поведения.

Список использованной литературы:

1. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка [Текст] / Н.Ф. Голованова. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - СПб.: Речь, 2004. - С. 272.

2. Евладова, Е.Б., Логинова, Л.Г., Михайлова, Н.Н. Дополнительное образование детей [Текст] / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова. Учебное пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. - М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – С. 352.

3. Евладова, Е.Б., Логинова, Л.Г. Организация дополнительного образования детей [Текст] / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова. Практикум: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. - М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. - С. 192.

4. Золотарева, А.В. Дополнительное образование детей: Теория и методика социально-педагогической деятельности [Текст] / А.В. Золотарева. - Ярославль: Академия развития, 2004. - С. 304. - (Методика воспитательной работы в школе).

5. Мудрик, А.В. Воспитание в контексте социализации [Текст] / А.В. Мудрик // Классный руководитель. - 2002. - № 5. – С.79-82.

6. Политнева, Н.Э.Социализация школьников в разновозрастном коллективе учреждения дополнительного образования детей [Текст] / Н.Э. Политнева // Преподаватель XXI век. – 2009. - №1. - С. 72-76.

УДК 796

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ю.Е. Гвоздёва, магистрант
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
Россия, Алтайский край, г. Барнаул
yulya.gvozdeva.1996@mail.ru

Аннотация: Статья знакомит с основными формами организации оздоровительной деятельности детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации, выделены и описываются характерные особенности каждой формы. Особое внимание акцентируется на роли семьи в физическом воспитании дошкольников, взаимодействии сотрудников детского сада и семьи.

Ключевые слова: здоровье, дети, деятельность, дошкольное учреждение, семья, режим дня, физическое воспитание.

HEALTH ACTIVITIES PRESCHOOLERS

Yu.E. Gvozdyova

Abstract: the Article introduces the main forms of organization of health-improving activity of preschool children in conditions of preschool educational organizations that are allocated and describes the characteristics of each form. Special attention focuses on the role of family in physical education of preschool children, interaction between staff and families.

Key words: health, children, activities, preschool, family, daily routine, physical education.

Одним из приоритетов общества является вырастить здоровых детей. Данные различных исследований показывают, что процент здоровых детей дошкольного возраста становится всё меньше.

Важно ещё в дошкольном возрасте сделать всё для укрепления здоровья ребенка, потому что от этого зависит дальнейшая жизнь человека. Эффективное осуществление работы по оздоровлению в детском саду строится на учете индивидуального развития каждого ребенка.

Прежде чем рассматривать деятельность по оздоровлению дошкольников, нужно раскрыть основные понятия. Всемирной организацией здравоохранения здоровье определено как состояние полного физического, духовного и соци-

ального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. Физическое воспитание – педагогический процесс, направленный на формирование двигательных навыков, психофизических качеств, достижение физического совершенства [1, с. 7].

Стоит также понимать, что одними усилиями детского сада сохранить и укрепить здоровье ребенка в полной мере не получится. Важную роль в данном вопросе играет семья. Времени на оздоровительную деятельность в режиме дня уделено не много, поэтому только совместными усилиями работников и семьи можно достичь эффективных результатов. Оздоровительной деятельностью в детском саду являются физкультурные занятия, физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме дня, активный отдых, закаливание и самостоятельная двигательная деятельность [2, с. 165].

Рассмотрим каждый компонент поподробнее. На физкультурном занятии ребенок задействует все мышцы своего организма, выполняя требуемые от него упражнения. Для оздоровительного эффекта применяются упражнения умеренной интенсивности. В структуру занятия входят не только ходьба, бег, прыжки, лазание, метание и равновесие, но и различные игры и строевые упражнения. Эти компоненты при грамотном использовании в оздоровлении ребенка помогут укрепить здоровье.

Физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме дня не только приносят пользу организму, но и повышают настроение, помогают настроиться на нужный лад. Утренняя гигиеническая гимнастика помогает детям проснуться, накопить силы для нового дня и просто поднять настроение. Комплекс гимнастики целесообразно менять через каждые десять дней, для выполнения самых разнообразных упражнений. Важным правилом является то, что никакие упражнения не разучиваются. Оптимальное время выполнения утренней гигиенической гимнастики в младшей группе составляет 5 минут, в средней группе – 6 минут, в старшей и подготовительной группе – 8 - 10 минут. При выполнении утренней гимнастики температура помещения должна быть на два градуса ниже обычной, что помогает оздоровлению организма.

Физкультминутка не менее важна для организма ребенка, чем занятия и гимнастика. Физкультминутка помогает ребенку переключиться в одного вида деятельности на другой, расслабить и размять мышцы тела. Выполняются движения под голос воспитателя.

Закаливающие мероприятия после дневного сна помогут ребенку проснуться, активизировать внимание, улучшить настроение. Выполнение упражнений с босыми ногами будет способствовать закаливанию организма. В постели желательно выполнять 3-4 упражнения. Продолжительность закаливающих мероприятий после сна как у гимнастики. В младшей группе продолжительность закаливания составляет 5 минут, в средней группе – 6 минут, в старшей и подготовительной группах – от 7 до 12 минут.

Прогулка носит для дошкольников разносторонний характер. На прогулке можно активизировать все образовательные области. Продолжительность прогулки составляет от сорока минут до полутора часов. Общее время двигатель-

ной активности на прогулке должно быть не менее шестидесяти – семидесяти процентов от её продолжительности. Важно не загружать прогулку физкультурными упражнениями, так как их достаточно много на занятиях физкультурой, и они не будут вызывать такого восторга, как разнообразные подвижные игры.

Индивидуальная работа не менее важна, как и остальные оздоравливающе мероприятия. Дети часто заболевают и пропускают занятия, поэтому у ребенка могут не получаться некоторые упражнения. Индивидуальная работа необходима, чтобы помочь ребенку освоить выполнение упражнения, догнать остальных детей.

К активному отдыху в саду относятся физкультурный праздник, физкультурный досуг, День здоровья, каникулы и пешие прогулки за садом.

Физкультурный праздник проводится только в старших группах. Продолжительность праздника варьируется от 40 минут до 1 часа. Праздник позволяет увидеть не только воспитателям, но и родителям, опекунам, законным представителям, чему научились дети, а самим детям он поднимет настроение, позволит попробовать свои силы в эстафетах и зарядит духом соревнований, повысит самооценку ребенка. Такой праздник проводится два раза в год – летом и зимой.

Физкультурный досуг организовывается уже со второй младшей группы. Важно помнить, что физкультурный досуг – это развлечение, а не занятие. Длительность досуга в младшей группе составляет 15 минут, в средней группе – 20 минут, в старшей – 30 минут, а в подготовительной группе – от 30 до 35 минут. Проводится один раз в месяц.

День здоровья проводится раз в три месяца. В этот день отменяются все занятия. Детям предлагается музыка, изодеятельность, также они могут посетить театр, кино, или же пригласить к себе гостей и устроить спектакль. В этот день организуется усиленное витаминизированное питание. По итогам Дня здоровья дети могут сделать брошюру или памятку по укреплению здоровья.

Каникулы в детском саду бывают два раза в год – в первой декаде января и в последнюю неделю марта. Лето – это оздоровительный период, и проводится он как День здоровья.

Пешие прогулки организовываются во всех группах. В младшем возрасте дети могут пройти до трех километров (по полтора километра в каждую сторону), в старшем же возрасте расстояние увеличивается до семи километров. В старшем возрасте каждый ребенок берет на прогулку рюкзак, вес наполненного рюкзака не должен превышать четыреста грамм. Ребенок может взять еду для перекуса. Это может быть яблоко, апельсин, бутерброд или печенье. Важно не забыть положить в рюкзак бутилированную воду. Также разрешается взять скакалку и мячик. Обувь на ногах детей должна быть обязательно ношенной, иначе ребенку будет некомфортно. Кофточка располагается возле спины в рюкзаке. Также в оздоровительную деятельность, организуемую в детском саду, входят самостоятельная двигательная деятельность детей и задания на дом. Важно

дать дошкольнику самому выбрать интересные для него игры и упражнения. Воспитатель не должен в этом случае навязывать ребенку своё мнение.

Как уже говорилось выше, без плотного сотрудничества с семьей и её усиленной поддержки просто невозможно организовать оздоровительную деятельность, достигнув при этом максимальной эффективности. К оздоровительной деятельности, организуемой семьей, можно отнести множество вариантов её организации. Но в статье будут раскрыты такие как рыбалка, туризм, посещение спортивных зрелищ, семейные праздники с элементами физкультуры и спорта, а также помощь на приусадебном участке и в субботниках.

Рыбалку действительно можно отнести к оздоровительной деятельности, потому что нахождение ребенка за городом, на свежем воздухе уже благоприятно влияет на уровень его самочувствия, помощь отцу укрепляет взаимоотношения. Сама по себе рыбалка приносит ребенку массу удовольствия.

Туризм и пешие прогулки в современном городе встретить достаточно трудно, но организовывать их в семье просто необходимо. Поездка всей семьей за город, пешие прогулки по холмам или горам служат надежным средством укрепления и сохранения здоровья, восстановления сил. К тому же, семейный туризм способствует укреплению семьи, формирует у детей положительные нравственные качества, развивает любознательность, приобщает к миру природы, воспитывая бережное отношение к ней.

Посещение спортивных зрелищ способствует не только оздоровлению, но и эмоциональному подъему. Данные зрелища наглядно показывают, чего можно достичь в спорте, всю красоту и грацию спортивных людей, их выносливость и силу. Это действенный способ привлечь внимание ребенка к спорту, как в целом, так и к отдельным его видам.

Семейные праздники являются для ребенка источником фантазии, способом попробовать свои силы. Дети с удовольствием поиграют с другими детьми и взрослыми в разнообразные игры, попробуют свои силы в различных заданиях. Семейные праздники с элементами физкультуры и спорта повысят в глазах ребенка значимость здорового образа жизни, приобщения к спорту.

Важно привлечь ребенка к работе на приусадебном участке либо в субботнике. Это положительно скажется на его здоровье и нравственном отношении. Работа укрепит мышцы ребенка, его опорно-двигательный аппарат, будет способствовать правильному дыханию и к тому же приобщит его к труду и помощи взрослым.

Таким образом, здоровье дошкольников является приоритетным направлением работы, как дошкольной образовательной организации, так и семьи ребенка. Только совместными усилиями можно достичь поставленной цели.

Список использованной литературы:

1. Степаненкова, Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учебное пособие для студентов педагогических вузов [Текст] / Э. Я. Степаненкова. – М.: Академия, 2001. - 365 с.

2. Кенеман, А. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: учебное пособие для педагогических институтов [Текст] / А. В. Кенеман, Д. В. Хухлаева. - Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985. - 271 с.

УДК 159.922

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ

А.А. Ефименко
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
Россия, Алтайский край, г. Барнаул
mega.efimenko@inbox.ru
В. В. Ерохин, ассистент
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
Россия, Алтайский край, г. Барнаул

Аннотация: Данная статья посвящена изучению особенностей взаимоотношений со сверстниками младших школьников. Рассматриваются вопросы, касающиеся роли общения в развитии, становлении и социализации детской личности. В работе изучены цели и мотивы вступления в коммуникативную ситуацию детей младшего школьного возраста, а также отражены особенности восприятия и понимания другого человека.

Ключевые слова: общение, взаимоотношения, младший школьный возраст, сверстники, коммуникативная деятельность, взаимодействие, система общественных отношений.

PECULIARITIES OF RELATIONSHIPS OF YOUNGER SCHOOLBOYSWITH PEOPLE

A.A. Efimenko, V.V. Erohin

Abstract: This article is devoted to the study of the peculiarities of relationships with peers of younger schoolchildren. The questions concerning the role of communication in the development, formation and socialization of a child's personality are considered. The work examines the goals and motives of the entry into the communicative situation of children of primary school age, and also reflects the peculiarities of the perception and understanding of another person.

Keywords: communication, relationships, primary school age, peers, communication, interaction, social relations system.

Полноценное общение ребенка с социальным окружением является не только главным фактором психического и социального развития, но и фактором предупреждения и преодоления возможных трудностей на пути личностного становления.

Важным видом общения для ребенка является общение со сверстниками, которое в первые годы обучения приобретает особое значение.

Поэтому исследование проблем общения именно у детей младшего школьного возраста является наиболее значимым и важным, поскольку именно этот возраст является переломным моментом в жизни ребенка: он вступает в новый тип отношений с окружающими людьми, у него формируются нравственные ценности, начинают складываться новые разнообразные формы деятельности, формируется самооценка и осознание своих возможностей.

Общение со сверстниками играет важную роль в этом возрасте, оно не только делает самооценку более адекватной и помогает социализации детей в новых условиях, но и стимулирует их к обучению.

Становление и развитие детской личности требует целенаправленного систематического педагогического воздействия на нее, что предусматривает широкое применение эффективных средств с целью приобретения школьником конкретных знаний и опыта в различных сферах человеческой жизнедеятельности. Развитие навыков межличностных отношений в младшем школьном возрасте позволяет детям бесконфликтно взаимодействовать и общаться с ними, а также формирует положительное отношение к себе, к сверстникам и к окружающей среде.

Характеризуя состояние изученности проблемы развития взаимоотношений со сверстниками применительно к младшим школьникам, следует отметить, что, несмотря на ясное представление о том, какое значение имеет умение школьников взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, многие аспекты развития межличностных отношений у детей данного возраста остаются недостаточно разработанными.

В процессе общения складываются определенные личные взаимоотношения. От характера отношений ребёнка с окружающими во многом зависит, какие именно личностные качества формируются у него [4, с. 241]. В основе собственных отношений лежат чувства, которые люди испытывают по отношению друг к другу. Поэтому личные взаимоотношения носят субъективный характер.

Необходимость налаживать и поддерживать взаимоотношения с педагогами, сверстниками, родителями в ходе совместной деятельности требует развитых навыков общения.

М. И. Лисина отмечает, что конкретным предметом деятельности общения служат те качества и свойства партнера, которые проявляются при взаимодействии. Отражаясь в сознании ребенка, они становятся затем продуктами общения. Одновременно ребенок познает и себя. Представление о себе (о некоторых выявившихся во взаимодействии своих качествах и свойствах) также входит в продукт общения [3].

Одним из значимых компонентов коммуникативной деятельности является потребность в общении, состоящая в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью — к самопознанию и самооценке.

Многие трудности в общении возникают не только от незнания адекватных способов общения, но и от низкой потребности в нем.

Мотивом деятельности общения является партнер по общению. Мотивы общения появляются у детей в ходе удовлетворения потребности в активной деятельности.

Общение имеет огромное значение в формировании человеческой психики, ее развитии и становлении разумного, культурного поведения. Значение категории общения определяется тем, что оно позволяет вскрыть общественную сущность человека и его личности, а также понять развитие психики ребенка как процесс, происходящий путем присвоения детьми общественно–исторического опыта человечества [3].

Влияние общения обнаруживается не только в ускорении обычного темпа развития ребенка, но и в том, что оно позволяет детям преодолеть неблагоприятную ситуацию. Именно в общении возникает сопереживание, формируются симпатии и антипатии, а также характер взаимоотношений.

Таким образом, восприятие другого человека всегда связано с эмоциональными переживаниями складывающихся взаимоотношений. И представление каждого человека о самом себе поддерживается большей частью реакциями людей, которых он знает лично. Анализ работ по проблеме взаимоотношений демонстрирует то, что при имеющихся различиях в подходах авторов к проблеме взаимоотношений, в исследованиях учёных есть множество схожих положений. Главным из которых является признание роли общения в формировании и становлении личности. Складывающиеся взаимоотношения между детьми младшего школьного возраста являются одним из условий их развития.

Всякий процесс взаимодействия предполагает наличие отношений между взаимодействующими объектами. Следовательно, результатом общения будут являться взаимоотношения, основанные на взаимодействии [2].

Взаимоотношения, с одной стороны, реализуются и проявляются в процессе общения, представляя собой его мотивационно - потребностную основу, а с другой – они видоизменяются, развиваются, формируются в зависимости от особенностей общения. Следует отметить, что речь идет об обязательном взаимном отношение человека к человеку, при этом условии взаимоотношения приобретают свойства обратимости и симметричности [2].

Важное значение для психического развития ребенка имеет общение его с другими детьми. Интерес к сверстнику пробуждается у ребенка генетически несколько позже, чем к взрослым, – в конце первого года жизни. Однако постепенно он становится все более настоятельным.

С поступлением в школу меняются отношения ребёнка со сверстниками. Появляется общая деятельность – учебная, дифференцируются интересы и, соответственно, коллективные связи становятся менее востребованными, взаимоотношения детей индивидуализируются.

Особенности восприятия и понимания другого человека характеризуются общими закономерностями познавательной сферы младших школьников:

неумением выделить самое главное в предмете, эмоциональностью, опорой на конкретные факты, трудностью установления причинно-следственных отношений, известным однообразием перцептивных приемов. Общей чертой эталона восприятия другого человека у всех младших школьников является выделение элементов физического облика и возраста незнакомых людей. Этот каркас образа другого человека обрастает качествами, проявленными им в ситуации взаимодействия, и отражает личностные особенности воспринимаемого.

Потребность в эмоциональной поддержке сверстников у младших школьников бывает столь велика, что дети не всегда задумываются о принципиальных основах этих отношений, поэтому часто общение базируется на внешних факторах.

Иногда более близкие отношения завязываются во время совместных учебных занятий или совместной игры. Но как только заканчивается совместная деятельность, распадаются и те отношения, которые возникли на ее основе. Однако к концу этого возраста появляется избирательное отношение к товарищам и определенные требования к его личным качествам. Вся эта сложная система отношений в классе формирует у детей не только умение считаться с другими людьми, видеть их нужды, учитывать их интересы; у них возникает стремление, направленное на удовлетворение этих нужд и потребностей.

Именно в младшем школьном возрасте появляется социально-психологический феномен дружбы как индивидуально-избирательных глубоких межличностных отношений детей, характеризующихся взаимной привязанностью, основанной на чувстве симпатии и безусловного принятия другого. В этом возрасте наиболее распространенной является групповая дружба. Дружба выполняет множество функций, главными из которых является развитие самосознания и формирование чувства причастности, связи с обществом себе подобных.

По степени эмоционального вовлечения общения ребенка со сверстниками, оно может быть товарищеским и приятельскими:

а) товарищеское общение - эмоционально менее глубокое общение ребенка, реализуется в основном в классе и преимущественно со своим полом.

б) приятельское – как в классе, так и вне его и тоже в основном со своим полом.

Для младшего школьника на первом месте стоит общение с учителем, на втором – общение с родителями и сверстниками [1]. Образование коллективных связей, особенно в 1 и 2 классах, затруднено. Одноклассников младший школьник воспринимает через учителя.

В этом возрасте впервые появляется особая форма общения, связанная с отношениями в коллективе. При активном включении этой формы в групповую деятельность и позитивном её исходе у ребёнка возникает ощущение сопричастности группе, своей общности с ней, что может вылиться в появлении групп по интересам или перерасти в крепкие дружеские

взаимоотношения. Взаимодействие же между учениками на уроке происходит в основном на основе решения учебных задач, а на перемене – как правило, на основе игровой деятельности или познавательной активности.

Для ребёнка данного возраста очень важно быть принятым в группе сверстников, от уровня этого принятия во многом будут зависеть его самоощущение, самооценка и формирование личностных качеств.

Принятие ребёнка сверстниками зачастую связано с его хорошей общей приспособляемостью, что характеризуется, в свою очередь, активностью в общих делах, способностью сотрудничать и идти на контакт. Дружеские взаимоотношения в младшем школьном возрасте нестабильны, поскольку детям данной возрастной категории свойственна смена интересов, соответственно меняются и дружеские предпочтения.

При условии того, что взаимоотношения со сверстниками складываются благоприятно, у ребенка рождается чувство привязанности к группе сверстников. Отсутствие же их ведет к состоянию напряженности и тревожности, которые и создают либо чувство неполноценности и подавленности, либо агрессивность. Это плохо в обоих случаях, поскольку может способствовать формированию отрицательного отношения к детям, людям вообще, а также развитию таких качеств как мстительность, враждебность [1].

Попадая в школу, ребёнок включается в более широкий социальный контекст взаимоотношений, опробуя в нём формы общения, принесённые из дошкольного детства. За счёт расширения сферы общения в младшем школьном возрасте у ребёнка значительно обогащается и его социальный опыт.

Младший школьный возраст – это период позитивных изменений и преобразований, происходящих с личностью ребенка. Потому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребенком на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет уверенность в своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем будет труднее. И положение ребенка в структуре личных взаимоотношений со сверстниками также труднее будет исправить.

Список использованной литературы:

1. Груздева, О.В. Психология развития (возрастная): учебно-методическое пособие [Текст] / О.В. Груздева, О.М. Вербианова. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2011. – 183 с.

2. Коломенский, Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах: учебное пособие для психологов, педагогов, социологов [Текст] / Я.Л. Коломенский. – М.: АСТ, 2010. – 446 с.

3. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М.И. Лисина. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 318 с.

4. Немов, Р.С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии [Текст] / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 687 с.

УДК 159

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕДАГОГА НА АДАПТАЦИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н.М. Ичетовкина, канд.пед.наук, доц.
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко»
Россия, Удмуртская Республика, г. Глазов
tonkovanm1@rambler.ru

Аннотация. В статье анализируется проблема влияния личностных характеристик педагога на адаптацию младших школьников. Предлагаются результаты проведенного эмпирического исследования.

***Ключевые слова*:** личностные характеристики педагога, адаптация младших школьников, ценностные ориентации в педагогической деятельности, стиль педагогической деятельности.

A STUDY OF THE INFLUENCE OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF THE TEACHER TO ADAPT YOUNGER STUDENTS

N.M. Ichetovkina

Abstract: The article analyzes the problem of the influence of personal characteristics of the teacher on the adaptation of primary school children. The results of the empirical study are presented.

Keywords: personal characteristics of the teacher, adaptation of younger students, value orientations in pedagogical activity, style of pedagogical activity.

Проблема социально-психологической адаптации актуальна при изучении личности младшего школьника. Переход к школьному обучению является одним из важных этапов в развитии личности ребенка. Изменение его социальной позиции, системы взаимоотношений с окружающими требует прохождения периода адаптации, в ходе которого меняются привычные стереотипы поведения в соответствии с новыми условиями. Становление его как ученика происходит в процессе учения и всей школьной жизни. Процесс такого становления при благоприятных условиях охватывает первое полугодие первого года обучения. Для более быстрого и безболезненного привыкания ребенка к школьной жизни, учителю необходимо создать благоприятную атмосферу, соответствующие условия для адаптации ребенка к обучению в школе.

Если учитель недостаточно четко представляет себе цели и возможности психолого-педагогического анализа адаптационного периода, тогда этот период протекает болезненно для детей и приводит к неблагоприятным последствиям - школьной дезадаптации.

Компетентный учитель предотвращает развитие дезадаптации, содействует более быстрому включению первоклассников в учебную деятельность, содействует их обучению, образованию и развитию. Но для осознания педагогом процесса школьной адаптации необходима личностная зрелость, личностные качества, профессиональный рост, компетентность педагога в области психологии и педагогике.

Проблема социально-психологической адаптации младших школьников анализировалась в трудах Ш.А. Амонашвили, И.В. Дубровиной, Е.Е. Кравцовой, Г.Г. Кравцова, В.С. Мухиной, Р.В. Овчаровой, А.В. Петровского, Д.Н. Узнадзе, А.Л. Ухтомского и др. Отечественный ученый психолог А.В. Петровский определял адаптацию как одну из стадий развития личности в процессе социализации. Изучением проблем влияния личностных характеристик педагога на адаптационные возможности младшего школьника занимались Л.С. Выготский, В.А. Крутецкий, Р.В. Овчарова.

Таким образом, актуальность исследования определяется недостаточным уровнем изучения аспектов практического применения личностного потенциала педагога, анализа влияния личностных качеств педагога на процесс успешной адаптации младших школьников.

Придя в первый класс, ребенок не сразу становится школьником. Многие исследователи считают, что вступление ребенка в школьную жизнь происходит на протяжении всего первого года обучения в школе. Исследования доказывают, что все дети, начинающие обучение, испытывают разного уровня трудности, например, такие как: отсутствие интереса к школе, повышенная тревожность, плаксивость, неуспеваемость в учебной деятельности, низкая мотивация учения, конфликты с учителем и со сверстниками, а также психосоматические заболевания и расстройства.

У младших школьников имеются объективные предпосылки изначальных психологических трудностей – изменение социальной ситуации развития, а также формирование новой внутренней позиции школьника как показателя мотивационной готовности к школе.

К субъективным предпосылкам младшего школьника можно отнести, негативный опыт социального и педагогического взаимодействия, психологическая неподготовленность ребёнка к школе, непроизвольность психических процессов, индивидуальные особенности ребёнка.

Процесс даптации младших школьников зависит от мотивационной, эмоционально-волевой сферы, интеллектуальных функций, коммуникативных навыков, сферы взаимодействия с учителем. Несформированность любой из данных сфер может являться одной из причин, которые приводят к дезадаптации.

Большое влияние на процесс адаптации оказывают личностные качества педагога. Особую значимость в период адаптации ребёнка к школе приобретает такое личностное качество педагога, как терпимость. Под терпимостью понимается качество личности, в котором выражается отношение к предметам, людям, их взглядам, к себе, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, поведения людей и проявляющееся в повышении сензи-

тивности к объекту за счёт задействования механизмов принятия (понимание, эмпатия, ассертивность) и терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль). Другое личностное качество педагога - профессиональная направленность - характеризуется определенным отношением к педагогическому труду, стилю педагогического общения, а также отношением к природе и обществу. Главным центром профессиональной направленности является отношение к детям, а также любовь и интерес к ним. В работе с младшими школьниками особенно необходимы и такие личностные качества педагога как любовь и чуткость, потому что педагог заменяет мать, а следовательно, должен вести себя, не жалея своего внимания, ласки, доброты, теплоты и сердечности. Педагог должен быть готов прийти на помощь в трудной ситуации, а также оказать эмоциональную поддержку.В большей степени для педагога важны интеллигентность, чистота, гражданская ответственность, профессиональная и общая культура. Также от педагога требуется наблюдательность, творческое воображение, эмоциональная устойчивость. Неотъемлемые качества педагога являются требовательная доброта, душевная щедрость, справедливость и организованность. Это необходимые качества профессионального педагога, а особенно на начальном этапе обучения. Так как младшие школьники в период адаптации требуют от педагога и внимания, и похвалы.

Одна из особенностей труда педагога, который работает с детьми младшего школьного возраста, состоит в большой нагрузке на его психофизический аппарат. Поэтому такие личностные качества как выносливость, ловкость и уравновешенность необходимы педагогу при обучении младших школьников. Педагогу важно правильно планировать рабочий день и распределять нагрузку.

Эмпатия это еще одно качество педагога, которое проявляется в эмоциональной отзывчивости на переживания ребенка, в нежности, дружелюбии, старательности, верности своим обещаниям, тактичности.

Педагогический такт еще одно личностное качество, которое должно присутствовать у педагога, который работает с младшими школьниками. Педагогический такт определяет чувство меры, которое отражается в умении вести себя, соблюдая правила и нормы приличия. Наиболее благоприятное сочетание нежности и требовательности, доверия и контроля, шутки и строгости, гибкость поведения и воспитательных воздействий - таковы конкретные проявления чувства меры у педагога. Тактичность педагога определяет, что он защищает личное достоинство, не ущемляя самолюбие детей и их родителей. Педагогический такт отличается от бестактности непосредственностью и легкостью обращения, который не допускает фамильярности; требовательностью без привередливости; доброжелательностью без излишней ласки; настойчивостью без упрямства; деловым тоном без раздражительности.

В рамках данного исследования нами была предпринята попыткаопределения влияния личностных характеристик педагога на адаптацию младших школьников. В исследовании приняло участие 39 младших школьников, а также два учителя начальных классов, которые являются классными руководителями этих классов. Мы предположили, что если педагог обладает такими лич-

ностными качествами как общительность и интеллигентность, то обучающиеся его класса более адаптированы, а именно имеют высокую мотивацию и низкий уровень тревожности; если педагог обладает выраженными ценностями профессиональной самореализации, то обучающиеся его класса более адаптированы, а именно имеют высокую мотивацию и низкий уровень тревожности; стиль педагогического общения учителя является одним из факторов успешной адаптации младших школьников.

Для того чтобы определить уровень мотивации младших школьников нами была применена анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой. Результаты анкетирования младших школьников (1 «В» класса): высокий уровень – 6 человек (30%), средний уровень – 9 человек (45%), низкий уровень – 4 человека (20%), дезадаптация – 1 человек (5%); 1 «Г» класса: высокий уровень – 5 человек (26%), средний уровень – 8 человек (42%), низкий уровень – 6 человек (32%).

Для того чтобы определить уровень тревожности младших школьников нами была применена методика «Измерение уровня личностной адаптации Тейлора». Результаты диагностики уровня тревожности младших школьников 1 «В» класса: высокий уровень тревожности – 3 человека (15%), средний (с тенденцией к высокому) уровень тревожности – 4 человека (20%), средний (с тенденцией к низкому) уровень тревожности – 12 человек (60%), низкий уровень тревожности – 1 человек (5%); результаты 1 «Г» класса: высокий уровень тревожности – 3 человека (21%), средний (с тенденцией к высокому) уровень тревожности – 4 человека (63%), средний (с тенденцией к низкому) уровень тревожности – 12 человек (16%).

Для выявления личностных качеств педагога нами была использована методика «Оценка профессиональной направленности личности педагога». Нами получены следующие результаты: у учителя 1 «В» класса наиболее выражена шкала общительности, что свидетельствует о таких качествах, как общительность, доброта, внешняя привлекательность. Учитель с выраженной шкалой общительности отличается экстравертированностью, низкой конфликтностью, доброжелательностью, способностью к эмпатии, любовью к детям. У учителя 1 «Г» класса самый высокий балл у шкалы интеллигентность, данная шкала характеризуется высоким интеллектом, общей культурой и нравственностью. Учитель, у которого выражена шкала интеллигентности, отличается соблюдением моральных норм, реализует себя высокоинтеллектуальной просветительской деятельности, неся обучающимся нравственность, духовность, ощущение свободы.

Для выявления выраженных ценностей педагога мы использовали методику М. Рокича «Ценностные ориентации», целью которой является изучение ценностных ориентации личности, посредством выбора терминальных и инструментальных ценностей. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. «Ценностные ориентации» (М. Рокич)

Терминальные ценности	**Инструментальные ценности**	**Терминальные ценности**	**Инструментальные ценности**
Учитель 1 «В»		**Учитель 1 «Г»**	
1.Здоровье	1.Честность	1.Активная деятельная жизнь	1.Чуткость
2.Счастливая семейная жизнь	2.Жизнерадостность	2.Творчество	2.Терпимость
3.Любовь	3.Ответственность	3.Развитие	3.Самоконтроль

К группе ценностей профессиональной самореализации в инструментальном блоке по М. Рокичу относятся такие ценности как: ответственность, эффективность в делах, твердая воля, исполнительность.

Из данной таблицы мы видим, что для педагога 1 «В» класса ценность «ответственность» третья по степени значимости. А у педагога 1 «Г» класса не одна ценность из группы профессиональных ценностей не выражена.

Для анализа индивидуального педагогического стиля учителя нами был выбран опросник «Анализ учителем особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности». Целью данного опросника является изучение индивидуального стиля педагогической деятельности учителя.

Опросник содержит 4 вида стилей педагогической деятельности:

1) ЭИС - Эмоционально-импровизационный стиль
2) ЭМС - Эмоционально-методичный стиль
3) РИС - Рассуждающе-импровизационный стиль
4) РМС - Рассуждающе-методичный стиль

Результаты представлены на рисунке 1.

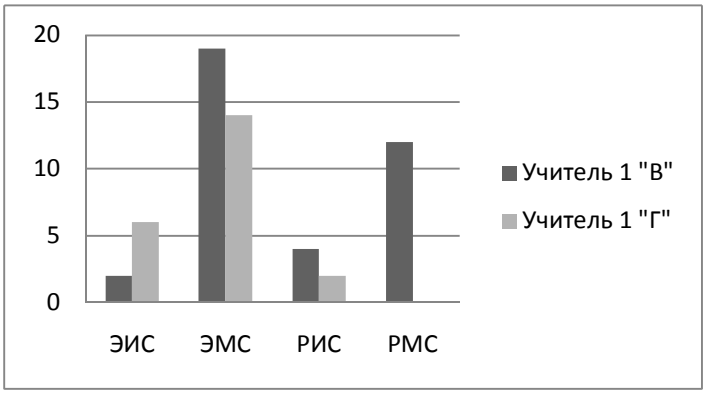


Рисунок 1 - Анализ учителем особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности

Из данной диаграммы видно, что у учителей 1 «В» и 1 «Г» классов выражен эмоционально-методичный стиль. С положительной стороны данный стиль характеризуется тем, что учитель ориентируется на процесс и результаты обучения, адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех учащихся (как сильных, так и слабых), в его деятельности постоянно представ-

лены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать особенностями самого предмета. С отрицательной стороны стиль характеризуется несколько завышенной самооценкой, мало сдержанности, демонстративность, повышенная чувствительность.

Чтобы проверить достоверность сформулированных гипотез, мы использовали метод корреляционного анализа Манна-Уитни.

Используя коэффициент ранговой корреляции Манна – Уитни, мы сопоставили результаты всех испытуемых, сравнив показатели следующих методик: методика «Измерение уровня личностной адаптации Тейлора» и анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г.Лускановой. Общая сумма рангов: 421,5+332,5=754

По уровню мотивации младших школьников более «высоким» уровнем оказалась выборка учеников 1 «В» класса. Именно на эту выборку приходится большая ранговая сумма: 421,5.Следовательно, можно сформулировать следующие гипотезы:

H_0: Уровень мотивации в группе учеников 1 «В» не ниже уровня мотивации 1 «Г» учеников.

H_1: Уровень мотивации в группе учеников 1 «В» ниже уровня мотивации 1 «Г» учеников.

Определяем эмпирическую величину U:

$U=(n_1*n_2)+n_x*(n_x+1)/2-T_x$

$U_{эмп}=(20*19)+20*(20+1)/2-421,5=168,5$

По таблице определяем критическое значение.

$U_{кр}$= 130, при p=0,05

$U_{кр=}$107, при p=0,01

$U_{эмп}$=168,5

$U_{эмп}>U_{кр}$

Следовательно, H_0 принимается. Уровень мотивации в группе учеников 1 «В» не ниже уровня мотивации учеников 1 «Г».

Общая сумма рангов: 300+480=780

Мы видим, что по уровню тревожности младших школьников более «низким»уровнем оказывается выборка учеников 1 «В» класса. Именно на эту выборку приходится меньшая ранговая сумма: 300.

Следовательно, можно сформулировать следующие гипотезы:

H_0: Уровень тревожности в группе учеников 1 «В» ниже уровня тревожности учеников 1«Г».

H_1: Уровень тревожности в группе учеников 1 «В» не ниже уровня тревожности учеников 1 «Г».

Определяем эмпирическую величину U:

$U=(n_1*n_2)+n_x*(n_x+1)/2-T_x$

$U_{эмп}=(20*19)+20*(20+1)/2-300=290$

По таблице определяем критическое значение.

$U_{кр}$= 130, при p=0,05

$U_{кр=}$107, при p=0,01

$U_{эмп}$=290

$U_{эмп}>U_{кр}$

Следовательно, H_0 принимается. Уровень тревожности в группе учеников 1 «В» ниже уровня тревожности учеников 1 «Г».

Рассмотрим каждое положение гипотезы отдельно.

Остановимся на первом положении гипотезы, согласно которому, если педагог обладает такими личностными качествами как общительность и интеллигентность, то обучающиеся его класса более адаптированы, а именно имеют высокую мотивацию и низкий уровень тревожности. Исходя из этого необходимо доказать взаимосвязь личностных качеств педагога с уровнем мотивации и с уровнем тревожности младших школьников.

Сопоставив результаты всех испытуемых и сравнив показатели методик (методика «Оценка профессиональной направленности личности педагога»; методика «Измерение уровня личностной адаптации Тейлора»; анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой) корреляционной обработке подверглись такие шкалы как общительность и интеллигентность.

В ходе корреляционного анализа нами была обнаружена связь между уровнем адаптации младших школьников и личностными качествами педагога. Это означает, что младшие школьники более адаптированы в классе педагога, у которого выражено такое качество как общительность. Таким образом, первое положение гипотезы доказано частично, так как не было установлено корреляционной взаимосвязи с интеллигентностью.

Перейдем к доказательству второго положения гипотезы: если педагог обладает выраженными ценностями профессиональной самореализации, то обучающиеся его класса более адаптированы, а именно имеют высокую мотивацию и низкий уровень тревожности. Для доказательства данного положения гипотезы нами были использованы следующие методики: методика М. Рокича «Ценностные ориентации»; методика «Измерение уровня личностной адаптации Тейлора»; анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой.

Необходимо проверить взаимосвязь ценностей профессиональной самореализации педагога с уровнем мотивации и с уровнем тревожности младших школьников.

Сопоставив полученные данные, можно сделать вывод о том, что второе положение гипотезы подтверждается частично. Так как у педагога 1 «В» класса выражена только ценность «ответственность» третья по степени значимости. А у педагога 1 «Г» класса не одна ценность из группы профессиональных ценностей не выражена.

Для проверки третьего положения гипотезы: стиль педагогического общения учителя является одним из факторов успешной адаптации младших школьников.

Для доказательства данного положения гипотезы нами были использованы следующие методики: опросник «Анализ учителем особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности»; методика «Измерение уровня

личностной адаптации Тейлора»; анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой.

Необходимо проверить, влияет ли стиль педагогического общения учителя на уровень адаптации младших школьников. Учитывая полученные данные, можно сделать вывод о том, что стиль педагогического общения на уровень адаптации младших школьников не влияет, так как у обоих педагогов выражен эмоционально-методичный стиль, но уровень адаптации младших школьников в двух классах различен. Следовательно, третье положение гипотезы не подтвердилось.

В результате исследования, нами было выявлено, что на уровень адаптации младших школьников влияют такие личностные качества педагога, как общительность и ответственность. На основе полученных в результате эмпирического исследования данных нами сформулированы практические рекомендации для педагогов начальной школы и педагогов-психологов по психолого-педагогическому сопровождению процесса адаптации младших школьников.

УДК 159

АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД КУРСАНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Т.А. Кубасова, преподаватель
Федеральное агентство морского и речного транспорта
ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет водного транспорта»
структурное подразделение СПО Новосибирское командное речное училище
им. С.И. Дежнева, Россия, Новосибирская область, г.Новосибирск
tomarak00@mail.ru

Аннотация. В статье обозначена актуальность учёта адаптационного периода курсантов в образовательном процессе. Раскрыты понятия социальной и психологической адаптации, обращено внимание на наиболее важные аспекты в процессе их прохождения детьми. Представлена система работы по включению обучающихся первого года обучения в образовательный процесс.

Ключевые слова: адаптация; виды адаптации; компоненты эффективности адаптационного периода; курсантов первого года обучения; мероприятия по адаптационной работе с обучающимися.

ADAPTATION PERIOD OF CADETS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

T.A. Kubasova

Annotation. The article highlights the relevance of the adaptation period of cadets in the educational process. The concepts of social and psychological adaptation are revealed, attention is paid to the most important aspects in the process of their

passage by children. The system of work on inclusion of students of the first year of training in educational process is presented.

Key words: adaptation; types of adaptation; components of efficiency of the adaptation period; cadets of the first year of training; actions for adaptation work with students.

Приоритетной целью образования в НКРУ имени С.И. Дежнева, становится развитие личности, готовой к правильному взаимодействию с окружающим миром, к самообразованию и саморазвитию [3]. Для достижения поставленной цели особое внимание следует уделить переходным моментам в жизни курсанта.

Одним из таких сложных этапов является адаптационный период, когда происходит знакомство и освоение обучающегося с новым учреждением, его правилами, педагогическим коллективом, новым кругом общения и т.д. От благополучия его прохождения зависит успешность дальнейшей социальной деятельности курсанта в нём.

Ситуация новизны, которая предполагает собой освоение новых условий обучения, является для курсантов в определенной степени тревожной. Курсант переживает эмоциональный дискомфорт, прежде всего, из-за неопределенности представлений о требованиях учителей, об особенностях и условиях обучения, о ценностях и нормах поведения в группе и т.д.

В современной психолого-педагогической литературе под адаптацией понимается сложный, многофакторный процесс включения человека в новые условия жизнедеятельности, новую систему требований и контроля, в новый коллектив [2]. В концепции В.А. Петровского адаптация рассматривается как особый момент, фаза в становлении человека, от которого в значительной мере зависит характер его дальнейшего личностного развития [1].

Г.А. Балл рассматривает понятие адаптации, исходя из универсального характера тенденции к установлению равновесия между компонентами реальных систем. Учёный аргументировано доказывает, что категория адаптации применима для анализа процесса развития личности, его психологических механизмов [2].

Говоря об адаптации курсантов в НКРУ, мы подразумеваем и их приспособление к окружающему миру, окружающим людям, и, наоборот, окружающего мира и людей к ним, т.е. это двусторонний процесс.

При недостаточном развитии одной из сторон процесс адаптации курсантов к обучению проходит длительно, болезненно, может закончиться отторжением курсанта от нового, для него ещё непривычного социума – училище, отторжением курсанта от нового, для него ещё непривычного социума – училище (рис. 1).



Рисунок 1 - Процесс адаптации курсантов к обучению

Психологическая и социальная адаптации тесно взаимосвязаны, недостатки формирования любой из них сказываются на успешности обучения, самочувствии и состоянии здоровья курсанта, его работоспособности, умении взаимодействовать с преподавателем, одногрупниками и подчиняться училищным правилам.

Таким образом, под адаптацией мы понимаем не только приспособление курсанта к успешному функционированию в данной среде (приспособление к новой системе отношений, социальных условий, новым требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности и т.д.), но и способность к дальнейшему психологическому, личностному и социальному развитию.

В психолого-педагогической литературе выделяются общие условия, при которых адаптация к училищной жизни протекает наиболее успешно [4]:

- учёт индивидуально-личностных качеств обучающегося (Е.С. Рабунский, И. Унт);
- подбор соответствующих возрастным особенностям развития курсантов методов и приёмов обучения;
- создание материально-технического обеспечения учебно-воспитательного процесса (Ш.А. Амонашвили, В.А. Петровский).

Рассмотрение адаптационного периода в обучении с психолого-педагогической точки зрения позволяет выделить несколько компонентов, отражающих протекание данного процесса. Рассмотрим их подробнее:

1. Когнитивный компонент отражает уровень знания курсантов первого года обучения об окружающей среде образовательного учреждения. Сюда можно отнести осведомлённость курсантов о названии учреждения, его адресе, именах одногрупников, преподавателей.

2. Эмоциональный компонент свидетельствует об эмоциональном отношении к посещению учреждения, настроении, характеризующем нахождение в нём, а также эмоциональном восприятии учебной нагрузки, предполагаемой при обучении, отношения к трудностям, возникающим в начале обучения.

3. Коммуникативный компонент отражает характер отношений обучающихся первого года обучения с одногрупниками и преподавателями в данном учебном заведении, уровень их коммуникативной активности, характеристику ситуаций общения и взаимодействия, групповую динамику группы.

4. Ценностно-мотивационный компонент определяет степень принятия курсантов норм, ценностей и традиций училища, отражает приоритеты курсан-

тов в обучении, их ценностную основу. Данный компонент является одним из наиболее важных.

5. Компонент самопроявления адаптированности свидетельствует о наличии активности у курсантов, их проявлении себя, своего потенциала в ходе обучения в новом учреждении. О развитии данного компонента могут свидетельствовать достижения, к которым пришли курсанты за время адаптации в учреждении, насколько важными они для них являются, насколько курсанты готовы оценивать и предлагать конкретные изменения в работе учреждения и т.д.

Первые 4 представленных компонента отражают процессы аккомодации (приспособления к учебному пространству), а следующий – акцентирует внимание на процессе ассимиляции (уподобление среды себе, ориентация на преобразование окружающего образовательного пространства).

Таким образом, учёт вышеизложенных компонентов определяет направления работы с курсантами и позволяет организовать системную работу, направленную на оптимизацию адаптационного периода у курсантов.

Итак, основными критериями адаптированного курсанта являются:

- положительное отношение к училище;
- умение входить в контакт со взрослыми и сверстниками и поддерживать его;
- адекватное восприятие училищных требований;
- лёгкое усвоение учебного материала.

Степень адаптированности курсантов первого года обучения в НКРУ им. С,И. Дежнева, является важным моментом, так как успешное прохождение данного этапа является залогом эффективной образовательной деятельности обучающихся курсантов..

Список использованной литературы:

1. Хрипковой А.Г., Антроповой М.В. Адаптация организма учащихся к учебным и физическим нагрузкам [Текст] / под ред. А.Г. Хрипковой, М.В. Антроповой. – М., 1982. – 78 с.

2. Карандашев, В.Н. Хрестоматия по педагогической психологии [Текст] / В.Н. Карандышев, О.Н. Щеголева, Н.В. Носова. – СПб.: Питер, 2006. – 412 с.

3. Попова, В.И. Социально-психологическое сопровождение школьников в образовательном процессе [Текст] / В.И. Попова, И.А. Королёва // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – №6. – С. 76-81.

4. Практическая психология в развивающем образовательном пространстве [Текст]: коллективная монография / под ред. Н.М. Швалевой. – Пятигорск: Изд- во ПГЛУ, 2002. – 260 с.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

М. А. Микаелян, канд. психол. наук, доцент
Армянский государственный педагогический университет,
Ереванский государственный университет
Армения, г. Ереван
marine.mikaelian@ysu.am

Аннотация: В статье обсуждаются результаты исследования, раскрывающие уровень мотивации и адаптации к школе учащихся начальных классов. Выявлено, что большинство учащихся начальных классов положительно относятся к школе. Также представлены психологические особенности «трудных» учеников, их межличностные отношения со сверстниками и учителями.

Ключевые слова: школьная адаптация, школьная мотивация, карта наблюдения, начальные классы, ученик, учитель.

PECULIARITIES OF SCHOOL ADAPTATION AND MOTIVATION OF PUPILS OF PRIMARY CLASSES

M. A. Mikaelian

Abstract. The article discusses the results of a study, revealing the level of motivation and adaptation to primary school pupils. It is revealed that the majority of primary school pupils have a positive attitude towards school. It also presents the psychological characteristics of "difficult" pupils, their interpersonal relationships with peers and teachers.

Keywords: school adaptation, school motivation, Observation card, primary classes, pupil, teacher.

В начальном звене общеобразовательной школы существенное значение имеет проблема изучения адаптации ребенка. Психологические исследования осуществляемые в этой области будут способствовать организации эффективной деятельности как школьных психологов, так и педагогов.

Адаптацией называют процесс приспособления строения и функций организмов к условиям существования. Адаптация направлена на сохранение сбалансированной деятельности систем, органов и психической организации индивида при изменившихся условиях жизни [4, с. 10-11].

Школьная адаптация - это адаптация ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности. Ребенок, который вписывается в школьную систему требований, норм и социальных отношений без серьезных внутренних потерь, ухудшения

самочувствия, настроения, самооценки, называется адаптированным [2, с. 20-21].

Авторы книги «Работа психолога в начальной школе» считают, что адаптация – это не только приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию. Адаптированный ребенок – это ребенок, приспособленный к полноценному развитию своего личностного, физического, интеллектуального и других потенциалов в новой ему педагогической среде. [2, с. 21].

В то же время существует тесная связь между школьной адаптацией ребенка и мотивацией его обучения. Снижение уровня школьной мотивации может привести к дезадаптации ребенка, а увеличение – является показателем позитивной динамики обучения и развития.

Целью нашего исследования является оценка уровня мотивации учащихся в начальных классах, выявление детей с трудностями школьной адаптации.

Были использованы методы наблюдения, беседы, методика оценки уровня школьной мотивации, карта наблюдения Стотта, проведен корреляционный анализ данных. Исследование проводилось в 171-ой основной школе города Еревана. Приняли участие 142 учеников начальных классов и 14 классных руководителей.

Методика оценки уровня школьной мотивации разработана Н. Г. Лускановой [5, с. 102-104]. Вопросник включает 10 вопросов, отражающих отношение детей к школе и обучению. В методике даются 5 уровней школьной мотивации. На основе ответов ученику приписывается один из этих уровней.

Результаты методики показывают, что 13% учащихся имеют высокий уровень мотивации. Эти дети легко овладевают учебный материал, адекватно воспринимают выявляемые требования, полностью овладевают программой, прилежны, внимательно слушают инструкции учителя, выполняют задания с любовью - без внешнего контроля, проявляют интерес к самостоятельной работе, имеют положительный статус в классе.

43% учащихся имеют нормальную школьную мотивацию. Они положительно относятся к школе, осваивают основной материал программы, самостоятельно решают типичные задания, внимательны при выполнении задач, но требуют контроля, сосредоточивают внимание на материале, в котором они заинтересованы, в классе дружат со многими детьми.

У 32% учеников преобладает внешняя мотивация: школа их привлекает своими внеучебными сторонами. То есть школа им нравится не за то, что там получают знания, а за то, что организуются интересные мероприятия, экскурсии, дети общаются со своими сверстниками, обсуждают интересующие им темы, одним словом, ученики проводят интересное время.

Такой высокий показатель внешней мотивации указывает на то, что учителя наряду с передачей знаний также должны уделять внимание личностному развитию ребенка.

10% учеников имеют низкий уровень школьной мотивации, характеризующийся следующими признаками: пренебрежительное или безразличное отношение к школе, частые жалования на здоровье, преобладание плохого настроения, нарушения школьной дисциплины, частичное осваивание учебного материала, незаинтересованность к самостоятельной работе. Они к занятиям готовятся не регулярно, им нужен надзор, нужна помощь и поддержка, у них нет близких друзей в классе.

У 2% учеников выявлена школьная дезадаптация, что свидетельствует об их негативном отношении к школе. Учительница одного ученика, у которого обнаружилась дезинтеграция, заметила, что ученик имеет отличную успеваемость и его негативное отношение к школе для нее неожиданно. В ходе беседы выяснилось, что ребенок почти не общается с одноклассниками и в классе не чувствует себя комфортно.

На самом деле, хорошая успеваемость и знания еще недостаточны для адаптации ученика к школе. Развитие ребенка в школе подразумевает не только развитие интеллектуальных способностей, но и развитие эмоциональной сферы, стрессоустойчивость, самостоятельность, уверенность в собственных силах, мотивация к самосовершенствованию и способность принимать других.

Подводя итоги методики, следует отметить, что 88% изучаемых учеников имеют положительное отношение к школе.

Карта наблюдения (КН) Д. Стотта - это специализированный опросник, предназначенный для наблюдения и оценки характера и степени дезадаптированности учащихся к условиям школы.

К дезадаптированным относятся два типа учеников:

- которые сами испытывают трудности и создают множество трудностей для окружающих - так называемые «трудные» ученики,
- которым самим в школе трудно, но окружающим они не доставляют особых неприятностей [3].

При разработке КН Стотт изложил элементарные образцы поведения ученика и объединил их в определенных группах, условно называемых симптомокомплексами (СК). Для изучения армянских учеников Н. Саргсян и Х. Варданян адаптировали КН [7]. Мы использовали адаптированную версию КН, которая включает 177 образцов поведения объединенных в 13 группах СК. Учитель заполняет КН ставя на листе ответов знак «+» или «-» для соответствующего образца поведения каждого комплекса симптомов. С помощью КН можно определить, в каких группах характеристик поведения отображается дезадаптированность ребенка или в чем его «самая большая трудность».

Карта наблюдения была проведена в 14 классах. При заполнении КН учителя начальных классов выбирали так называемых «трудных» учеников, у которых наблюдается неприспособленное поведение к условиям школы. В каждом классе карта была заполнена в среднем для 3-4 учеников. Всего были заполнены 49 карты. Из них мальчики составляли 75%, а девочки – 25%.

Данные КН показывают, что действительно «трудными» можно называть только 10% учеников. Некоторые ученики находятся в группе «риска». Дети,

которых учителя называют «трудными», в основном имеют внешнюю или нормальную школьную мотивацию, один из них имеет высокую мотивацию. Следовательно, личностные и психологические трудности не всегда приводят к низкой школьной мотивации.

У большинства детей явно выражены симптомокомплексы «депрессия», «недостаток доверия к новым людям, ситуациям» и «уход в себя».

Также у детей выражены СК «тревога за принятие взрослыми и интерес с их стороны» и «неприятие взрослых». В своем поведении дети явно более тревожны и менее враждебны по отношению к взрослым. Причиной этому является то, что ученики начальных классов зачастую не осмеливаются открытым образом выражать свое негативное отношение к учителям.

Среднее выражение имеет СК «тревога за принятие детьми», а СК «враждебное отношение к детям» проявляется сильнее. Это указывает на то, что дети не терпимы к своим сверстникам, и всякий раз, когда возникает напряженность в их отношениях, оно быстро возрастает во вражду.

Симптомокомплекс «недостаток социальной нормативности», который характерен для подростков, в младшем школьном возрасте выражается слабо, то есть у младших школьников в основном не наблюдается антисоциальное поведение.

Также слабо проявляется СК «эмоциональное напряжение». Это показывает, что дети склонны выражать свои страхи и тревоги, и в результате эмоциональное напряжение не накапливается в них.

Однако есть и противоположная сторона вопроса: учителя часто не считают «трудными» детей, у которых проявляется сильное эмоциональное напряжение, потому что их «трудность» не заметна с первого взгляда, в отличие от тех, у которых явно наблюдается «недопустимое» поведение.

Сравнение записей родителей и учителей (в некоторых случаях, когда учителем были записаны «пики» одного или нескольких СК, карта также была заполнена родителем) показало, что «пики» КН в большей части совпадают. Однако были и некоторые отличия. Иногда родитель отмечал тот же симптомокомплекс, что и учитель, но более выраженно или отмечал те симптомокомплексы, в которых учитель вообще никаких записей не делал.

Это свидетельствует о том, что, с одной стороны, наблюдения учителей в основном объективны, а с другой стороны, независимо от того, насколько хорошо учителя знают ребенка, мнение родителя является существенным при обсуждении поведения и личности ребенка.

Таким образом, результаты данных КН показывают, что у учащихся начальных классов существует 2 типа проблем:

- беспокойство и враждебность в отношениях со взрослыми и сверстниками,
- проблемы личностного характера: страхи, комплексы, самоизоляция, депрессивные проявления.

По мнению учителей одна треть учеников, считающихся «трудными» или дезадаптированными - девочки, а две трети - мальчики. Это показывает, что со

временем меняется убеждение о том, что в армянской реалии трудный школьник в своем собирательном образе является мальчиком.

С помощью корреляционного анализа были выявлены линейные отношения между симптомокомплексами КН. Была применена формула Пирсона: коэффициент корреляции составляет 0,02, допустимое значение коэффициента значимости – 0,335. Самая низкая значимая корреляция между факторами составляет 0,36, самая высокая – 0,899.

Корреляционный анализ показал, что СК «недостаток доверия к новым людям, ситуациям» имеет заметную связь с СК «депрессия» (величина коэффициента корреляции равна 0,52), слабую связь с СК «уход в себя» (величина коэффициента - 0,39) и СК «неприятие взрослых» (величина коэффициента – 0,36).

Выявлены следующие взаимные корреляционные связи СК «депрессия»: заметная связь с СК «уход в себя» (величина коэффициента - 0,64), умеренная связь с СК «асоциальность» (величина коэффициента – 0,41), умеренная связь с СК «эмоциональная незрелость» (величина коэффициента – 0,48), весьма высокая связь с СК «неблагополучная среда» (величина коэффициента – 0,90), умеренная связь с СК «болезни, органические нарушения» (величина коэффициента – 0,37).

Оказалось, что самое большое число корреляций из всех СК имеет «уход в себя» (выявленная теснота силы корреляционной связи в основном умеренная или заметная, величина коэффициента корреляции колеблется между 0,36 и 0,56): это все те корреляции, которые имеет СК «депрессия», и, кроме того, выявлено, что при наличии самоизоляции, у детей также проявляется враждебное отношение к взрослым и сверстникам (величина коэффициента соответственно – 0,46 и 0,36). Данные показывают, что дети более беспокойны и неуверенны в отношениях со взрослыми, чем со сверстниками.

Примечательно, что дети, у которых наблюдаются различные формы неприятия взрослых, проявляют беспокойство и враждебность также в отношениях со сверстниками (величина коэффициента – 0,46 и 0,55). А тревога за принятие другими детьми взаимосвязано с враждебным отношением к ним (величина коэффициента – 0,63). Существует корреляционная связь между СК «неприятие взрослых» и симптомокомплексами «тревога за принятие детьми» (величина коэффициента – 0,46), «конфликтность с детьми» (величина коэффициента – 0,55) и «недостаток социальной нормативности» (величина коэффициента – 0,45).

СК «недостаток социальной нормативности» коррелирует с симптомокомпексами «конфликтность с детьми» (величина коэффициента – 0,41), «неблагополучная среда» (величина коэффициента – 0,36) и «признаки задержки психического развития» (величина коэффициента – 0,48).

Эмоциональное напряжение детей взаимосвязано с неблагоприятными условиями окружающей среды, задержкой психического развития и органическими нарушениями.

Выявлено, что при наличии органических расстройств, телесных дефектов, дети более восприимчивы к неблагоприятным условиям окружающей среды.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

- Ребенок посещает в школу не только для получения образования: школа должна способствовать формированию личности ребенка, его воспитанию, передаче общественных ценностей, формированию коммуникативных навыков, развитию социального поведения.
- Большинство детей начальных классов имеют положительное отношение к школе: у них преобладает нормальная школьная мотивация.
- Высокий уровень интеллектуальных способностей не всегда предполагает высокого уровня мотивации учащихся: бывают случаи, когда ученик с высокой успеваемостью имеет низкую школьную мотивацию. С другой стороны, трудности, связанные с физическими недостатками или личностными проблемами, не всегда приводят к низкой школьной мотивации.
- Во внутришкольных взаимоотношениях дети проявляют беспокойство по отношению к учителям, а в отношениях со сверстниками наблюдается недостаточная толерантность среди детей.
- Учителя чаще всего считают «трудными» тех учеников, у кого замечают проявления апатии, пониженного настроения, самоустранение, тревогу за принятие взрослыми и интерес с их стороны, недоверие к окружающей среде. Дети с высокой эмоциональной напряженностью обычно не считаются «трудными», поскольку своим поведением они, как правило, не беспокоят учителей.
- В отношениях учитель-ученик наблюдается низкий уровень взаимного доверия. Зачастую учитель не знает о проблемах ученика и это негативно сказывается на формирование конструктивных межличностных отношений.
- Чтобы лучше понять личностные особенности ребенка, учитель должен сотрудничать с родителями.

Список использованной литературы:

1. Битянова, М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка [Текст] / М.Р. Битянова. - М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1996. - 112 с.
2. Битянова, М.Р., Азарова, Т.В., Афанасьева, Е.И., Васильева, Н.Л. Работа психолога в начальной школе [Текст] / М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева, Н.Л. Васильева. - М.: Совершенство, 1998. - 342 с.
3. Карта наблюдения Стотта [Электронный ресурс]. - Источник: URL: https://murzim.ru/psihologija/psihologija-izuchenija-lichnosti/10539-karta-nablyudeniya-stotta.html (04.02.2018).
4. Музыкальная деятельность как средство адаптации первоклассников к школьным условиям [Электронный ресурс]: монография / О.Н. Новикова [и др.]; Урал. гос. пед. ун-т; под ред. М.Ю. Самакаевой. 2-е изд. Электрон. дан. - Екатеринбург: 2017. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
5. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога [Текст] / Р.В. Овчарова. - М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996. - 352 с.
6. Психологические тесты [Текст] / Под ред. Г. Варданян. - Ереван: Амарас, 1997. - 186 с. (на арм. языке).

7. Психологическая диагностика [Текст] / Под ред. К.М. Гуревича и Е.М. Борисовой. - М.: УРАО, 1997. - 304 с.

УДК 159

ЗАВИСИМОСТЬ УСПЕШНОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТА ВУЗА ОТ ОРГАНИЗАЦИИ ЕГО СФЕР ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.Н. Суртаева, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
Nysifrut93@mal.ru
Т.А. Гонохова, канд. псих. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
tgonohova@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме адаптации студентов-первокурсников. Дана характеристика адаптации личности как динамического явления, в основе которой лежат противоречия между требованиями, предъявляемыми условиями новой среды, и готовностью личности к их преодолению на основе предшествующего опыта. Представлена характеристика социальной адаптации, как приспособление человека к условиям социальной среды различных сфер деятельности студентов-первокурсников в высших учебных заведениях. Описаны этапы вхождения в вузовскую действительность и главная цель студента-первокурсника - овладение способами и приемами учебной деятельности.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация, приспособление, социально-психологическая адаптация, учебная деятельность, самооценка, учебная группа, студент-первокурсник, познавательный интерес.

DEPENDENCE OF THE SUCCESS OF THE ADAPTATION OF A UNIVERSITY STUDENT ON THE ORGANIZATION OF ITS SPHERE OF ACTIVITY

A.N. Surtaeva, T.A. Gonohova

Abstract: The article is devoted to the problem of adaptation of first-year students. The characteristic of an individual's adaptation as a dynamic phenomenon is given, which is based on contradictions between the requirements imposed by the conditions of the new environment and the personality's readiness to overcome them on the basis of previous experience. The characteristic of social adaptation is presented, as the adaptation of a person to the conditions of the social environment of various fields of activity of first-year students in higher educational institutions. The

stages of entering the university reality and the main goal of the first-year student - mastering the methods and techniques of learning activities are described.

Keywords: adaptation, social adaptation, adaptation, socio-psychological adaptation, learning activities, self-assessment, study group, first-year student, cognitive interest.

В современных условиях глобальной информатизации одним из условий эффективной деятельности специалистов является своевременная и успешная адаптация в профессиональной среде. Правильный выбор профессии, продуманный подход к выбору университета становятся решающим фактором в адаптации студентов сначала к учебной группе, а затем к учебной деятельности в целом в университете.

В современных исследованиях Н. А. Ермаченко, В. А. Середа, адаптация признается одним из ведущих качеств личности выпускника вуза и рассматривается как «процесс активного и творческого приспособления... к условиям социальной среды, в частности к условиям обучения и воспитания» в вузе (4, с. 54).

По мнению З. Ш. Касимова, адаптация как процесс, определяется как активное творческое приспособление студентов к условиям вуза, вследствие которого формируются навыки и умения организации умственной деятельности, призвание к избранной профессии, рациональный коллективный и личный режим труда, досуга и быта, система работы по профессиональному самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности. В основе адаптации личности, как динамического явления, лежат противоречия между требованиями, предъявляемыми условиями новой среды, и готовностью личности к ним на основе предшествующего опыта. Разрешение этих противоречий путем перестройки деятельности и поведения личности, а также регулирующего влияния объективных факторов на процесс взаимодействия личности и среды, обуславливает динамику процесса адаптации, показателями которой выступают качественные изменения в структуре личности и моделях ее поведения в новой ситуации. Процесс адаптации имеет решающее значение в поддержании адекватных соотношений человека и среды. Процесс установления оптимального соответствия личности студента и требований вуза в ходе осуществления учебной деятельности позволяет удовлетворить и реализовать связанные с ними значимые цели, обеспечивая, в тоже время, соответствие психической деятельности требованиям обучения [6.]

В вузовском образовании для первокурсников важной является своевременная организация процесса адаптации личности студента к условиям обучения в вузе. От того, как студент проживет данный адаптационный период, во многом будут зависеть дальнейшая успешность его учебной деятельности, качество полученного образования и, в конечном итоге, возможности достижения вершин в жизни, в профессии.

В.И. Брудный, Ю.В. Чуфаровский, А.С. Красовский, Н.К. Нгуен, Н. А. Березовин, И.С. Кузнецов и др., изучая проблемы социальной адаптации студен-

тов-первокурсников, обращали внимание на условия, которые влияют на ее успешность на новой ступени образовательной среды.

Проблеме социальной адаптации в студенческой среде посвятили свои работы Н.А. Батурин, Б.Л. Буслов, М.А. Беребин, В.Ю Верещагин, И.Д. Калайков, Ф.И. Минюшев, И.И. Резвитский, Л.Л. Шпак и др.

В ходе исследования феномена социальной адаптации, как приспособления человека к условиям социальной среды, Ю. И. Толстых предлагает следующие сферы взаимодействия:

1) адекватное восприятие окружающей действительности и самого себя;

2) адекватная система отношений и общения с окружающими;

3) способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха;

4) способность к самообслуживанию и самоорганизации, к взаимообслуживанию в коллективе;

5) изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других [6, с. 139].

М.С. Яницкий отмечает, что «психологическая адаптация, реализующаяся в процессе жизнедеятельности каждого человека, является базовым, фоновым процессом, определяющим условия социального взаимодействия личности и ее развития, мы склонны понимать под адаптацией к обучению в вузе процесс вхождения личности в совокупность новых ролей и форм деятельности, определяющих выработку оптимального режима функционирования личности в учебной среде» [7, с. 175].

В связи с этим на этапе вхождения в вузовскую действительность главной целью студента-первокурсника становится овладение способами и приемами учебной деятельности [2, с. 156].

В учебной деятельности первокурснику в вузе следует адаптироваться:

1. К организации учебного процесса, который со школьным обучением во многом различается. Между преподавателем и студентом возникает барьер из-за того, что методы обучения в вузе и общеобразовательной школе различны. Приобретенные в школе способы усвоения учебного материала даются иначе. Важным условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой.

2. К новому коллективу. Определить «свое место под солнцем», завоевать авторитет и уважение однокурсников. Студент, поступивший в вуз, задает себе вопросы: что я могу, что не могу, как меня воспринимают однокурсники, лучше я или хуже других.

3. На протяжении начальных курсов осознается призвание к избранной профессии, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

4. К новым условиям жизни: самостоятельной организации распорядка дня.

5. К новым отношениям с родителями, т.к. подросток становится постепенно независимой личностью [1, с. 15].

Если студент первого курса приспособился к вышеперечисленным изменениям, то можно говорить о значительном шаге к успешности адаптации в учебной деятельности в целом.

При вхождении первокурсника в новую систему обучения, меняется его социальный статус, уровень организации познавательных процессов, тем самым идет на другой ступени процесс развития памяти, внимания, восприятия, речи, мышления и воли.

Практика исследований Ю.В. Жегульской и ее коллег показывает, что позволяют обеспечить эффективность адаптационного процесса первокурсников: качественная организация учебной деятельности первокурсников, эффективная содержательная деятельность кураторов, участие в процессе адаптации первокурсников органов студенческого самоуправления совместно с психологической службой в период адаптации, вовлечение студентов-первокурсников во внеучебную деятельность [3].

Важную роль в успешности процесса адаптации первокурсников играет и самооценка первокурсника, она выглядит как обобщенное представление о самом себе, систему установок относительно собственной личности.

М.И. Ковель определяет самооценку студентов первого года обучения, как основу внутренней мотивации, которая тесно связана с процессом познания себя и окружающего мира.

Структура самооценки первокурсника состоит из двух компонентов - из когнитивного и эмоционального. Когнитивный компонент отражает знания о себе, в то время как эмоциональный - отношение к себе, как меру удовлетворённости собой.

В процессе самооценивания данные компоненты функционируют в полноценном единстве: в чистом виде нет. Знания, которые о себе приобретают студенты в социальном контексте, непременно обретают эмоциональную окраску, так же определяется значимость для студента в процессе оценивания содержания.

Самооценку у студентов первокурсников принято характеризовать по следующим параметрам:

1) уровень — высокая, средняя, низкая;

2) соотношение с реальной успешностью — адекватная и неадекватная (Л.И. Божович и Р.Б. Стеркина);

3) особенности строения — конфликтная и бесконфликтная.

Если студент первого года обучения с высокой неадекватной самооценкой, то как правило надменен и завистливо относится к оценкам окружающих. В то время как студенты с низкой неадекватной самооценкой характеризуются низкой коммуникабельностью и не адекватно оценить свои способность в той или оной деятельности, излишни самокритичны. Студенты с адекватной самооценкой, самостоятельно формируют уверенность в своих силах, посредством требовательного отношения к себе, самокритичностью.

Для современного человека, в частности студента, характерен высокий уровень соревновательности и стремления к самоутверждению в социальном

пространстве. В такой ситуации несоответствие его реального социального положения, статуса желаемому вызывает у него переживание выраженного стресса. Между тем считается, что адекватная самооценка обеспечивает хорошую социально-психологическую адаптацию личности независимо от того, какое социальное положение она занимает на данном отрезке своего жизненного пути.

Список использованной литературы:

1. Андреева, А.С. Роль семьи в самоопределении и социальной адаптации студента высшего учебного заведения [Текст] / А.С. Андреева, О.А. Качанова // Сборник статей международной научно-практической конференции «Оздоровление общества на основе укрепления института семьи и семейных ценностей». - Челябинск. - 2015. - С. 15.
2. Гонохова, Т.А. Социально-психологическая адаптация студентов из сельской местности в урбанизированной среде: монография [Текст] / Т.А. Гонохова и др. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, г. Горно-Алтайск, 2009. – 227 с.
3. Жегульская, Ю. В. Социально-педагогическая адаптация студентов вуза культуры и искусств средствами культурно-досуговой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск. 2014. - 26 с.
4. Зеленина, Е.Ю. Особенности социально-психологической адаптации студентов к условиям вуза в зависимости от уровня их самооценки [Текст] // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXXIII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 6(33). - URL: http://sibac.info/archive/guman/6(33).pdf (дата обращения: 09.12.2018).
5. Ермаченко, Н.А. Адаптация первокурсников к условиям обучения в УрГПУ [Текст] / Н. А. Ермаченко, В. А. Середа // Инновации в науке. 2012, №9. С. 52-61.
6. Касимова, З.Ш. Адаптация студентов к обучению в вузе [Электронный ресурс]: учебное пособие / З. Ш. Касимова, 2018, Саратов: Ай Пи Эр Медиа. - 64 с.- URL: http://www.iprbookshop.ru/71550.html (дата обращения 07.12.2018).
7. Критерии оценки успешности адаптации студентов-первокурсников в вузе / Ю. И. Толстых [Электронный ресурс] // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. - 2011. - № 4 (20). - С. 137-142. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otsenki-uspeshnosti-adaptatsii-studentov-pervokursnikov-v-vuze (дата обращения 07.12.2018).
8. Яницкий, М.С., Серый А.В., Пелех Ю.В. Ценностно-смысловая парадигма как основа постнеклассической педагогической психологии [Текст] / М.С. Яницкий, А.В. Серый, Ю.В. Пелех // Философия образования. – 2016. – № 1. – С. 213.

УДК 37.01

РОЛЬ СРЕДЫ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ РАЗВИТИИ ШКОЛЬНИКОВ

О.А. Устинова, канд.психол.наук, доц.
ФГБОУ ВО Новокузнецкий институт (филиал) «Кемеровский государственный университет»,
М.В. Полюшко, директор МБ НОУ «Лицей № 111», г. Новокузнецк
Россия, г. Новокузнецк
ustinova_oly@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль среды в социокультурном и духовно-нравственном развитии современных школьников. Обращается внимание на аксиологическую неопределенность современного мира, нормативность образовательного процесса. Среда образовательного учреждения может актуализировать обращенность человека к социокультурным ценностям, открытию ценностности «своего» внутреннего мира и «другого», помогать человеку открывать свою подлинность и индивидуальность. Диалогичность построения среды лицея способствует приобщению всех участников образовательного процесса (обучающихся, педагогов, родителей) к социокультурным ценностям: красоты, любви, правды, совести и т.д. В ходе реализации проектов, конференций, круглых столов и т.д. у детей актуализируется «ответчивость» истинным и подлинным основаниям человеческой жизни.

Ключевые слова: Социокультурное и духовно-нравственное развитие, «вопросчивость», «ответчивость», «социокультурный образец», диалог, среда.

ROLE OF THE ENVIRONMENT IN THE SOCIO-CULTURAL DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN

O.A. Ustinova, M.V. Polyushko

Annotation. The article discusses the role of the environment in the socio-cultural and spiritual and moral development of modern schoolchildren. Attention is paid to the axiological uncertainty of the modern world, the normativity of the educational process. The environment of an educational institution can actualize a person's orientation towards sociocultural values, the discovery of the value of “his” inner world and “other”, and help a person discover his authenticity and individuality. Dialogue of building the lyceum environment contributes to the familiarization of all participants in the educational process (students, teachers, parents) to sociocultural values: beauty, love,truth,conscience,etc. During the implementation of projects, conferences, round tables, etc. children become aware of the “responsiveness” to the true and genuine foundations of human life.

Key words: Socio-cultural and spiritual-moral development, “questioning”, “responsiveness”, “socio-cultural model”, dialogue, environment.

Современный образовательный стандарт направлен на социокультурное развитие индивидуальности ребенка во всех периодах его взросления. Такой подход создает возможность для современного школьника проявлять свой интеллектуальный и личностный потенциал, воспитывает способность самостоятельно делать выбор и принимать решения. Подлинность образования и состоит в том, чтобы это освоение происходило в осознанном для человека выборе, подлинном развитии его индивидуальности и субъектности.

Такой выбор для современного школьника затруднен социокультурной ситуацией, для которой характерна аксиологическая неопределенность, размытость ценностных и социально-нормативных ориентиров. Д.И. Фельдштейном отмечено, что разрушающая ситуация обусловлена неустойчивостью социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитацией нравственных ориентиров, вызывает массовый психологический стресс [14]. Происходят глубинные изменения психики и поведения человека, сказывающиеся на духовном и физическом здоровье. Изменения затрагивают сферу восприятия, сознания, мышления, потребностно-мотивационную и эмоционально-волевую, а также «жизненные ритмы, пространство деятельности, душевные переживания, этические и ценностные аспекты бытия» [14, с. 21]. Современная Россия характеризуется ростом детской преступности, появлением особой жестокости и агрессии в отношениях между людьми и т.д. С точки зрения Д.И. Фельдштейна, за всеми внешними проявлениями скрываются внутренние «глубинные переживания – неуверенности, одиночества, страха, и в то же время – инфантилизм, эгоизм, духовная опустошенность» [13, с. 22].

Образовательная практика увеличивает систему нормативных, внешних по отношению к смыслам и ценностям требований, порождая отчуждение от участия самого человека в своем образовании. Бальная, рейтинговая оценка, тренинги обращают внимание на «техническую оснащенность», «социально-психологическую адаптацию», в которой не происходит наращивания собственных смыслов, восхождения к субъектности как авторству собственной жизни [16, с. 25].

Политическая, социально-экономическая ситуация в России требует создания новой системы воспитания и образования. Современное образование – это, прежде всего, создание оптимальных условий для развития в котором для человека станут важными вопросы и ответы о главном, о ценностях, о человеческом выборе, его поступках. Особенностью развития является то, что оно осуществляется «не в сфере его индивидуального сознания, не в безличном ролевом описании его деятельности, а в системе отношений» [1, с. 10].

Система любых отношений закладывается и развивается в той среде, в которой человек живет. В современных психолого-педагогических исследованиях среда понимается в разных значениях. Например, В.Д. Гатальским понятие «социокультурная среда» понимается как «макросреда» и «микросреда». В «макросреде» действуют социально обусловленные факторы и закономерности. «Микросреда» рассматривается как сфера действия малых групп и входящих в нее личностей, составными элементами которой выступают пространство дея-

тельности и общения [8]. Е.А. Гаврилина, рассматривая понятие социокультурная среда (на примере педагогического колледжа) отмечает в ней важность информационной компетентности педагогов [7].

Понятие «социокультурная среда» А.В. Малышевым включает такие составляющие, как: культурная среда и социальные условия жизнедеятельности человека [12]. Содержание социокультурной среды отражает духовный мир, качество и образ жизни человека, влияет на его активность и самосовершенствование. Социокультурная среда выступает в качестве внешнего и внутреннего фактора, может быть спроектированной, смоделированной, созданной с определенными целями.

С точки зрения А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой, важная роль в организации среды отведена взрослому [9]. Взрослый может целенаправленно организовывать предметный мир, раскрывать «в своих действиях и отношениях с детьми его сущность: он «одушевляет» окружающую среду, делает ее понятной и доступной для ребенка» [9, с. 407]. В исследованиях Э.В. Загвязинской обращается внимание на то, что среда в первую очередь должна рассматриваться как «принципиально новая функциональная сетевая структура, основанная на множестве гибких, динамичных, взаимообратных связей между всеми ее компонентами, что обусловливает взаимодействие, взаимо - и саморазвитие на уровне самоорганизующихся структурированных подсистем» [10, с. 157].

В нашем понимании среда – пространство, в котором актуализируется у всех участников образовательного процесса обращенность к социокультурным ценностям. Само пространство среды диалогично [15]. С точки зрения Н.Я. Большуновой, О.А. Устиновой механизмом актуализации среды выступают «вопросчивость» и «ответчивость» [18].

При этом под «вопросчивостью» понимается состояние, в котором мы обнаруживаем обращенность к социокультурному пространству своей жизни, интенцию к «социокультурному самоопределению» [18, с. 262]. Выявить свою человеческую единичность мы можем через явленность в себе и других духовного начала, как «исключительной особенности человека» [18, с. 262].

«Ответчивость» понимается нами как «активное, самостоятельное, избирательное действие человека (ребенка, если иметь в виду онтогенез) как ответ, отклик на обращение, на зов, призыв к социокультурному самоопределению и развитию. Это выбор ребенка, но выбор из того содержания, которое представлено в его социокультурной ситуации» [18, с. 262].

Постижение своей подлинности, индивидуальности происходит в «событии» поступка, при этом мерой поступка выступают социокультурные образцы. Социокультурные ценности переживаются, становятся личностно значимыми для человека, приобретают новые социокультурные смыслы. В диалоге с Миром, в отношении к социокультурным образцам человеком актуализируется переживание ценностности индивидуальности «своего» внутреннего мира и «другого». Открытие себя подлинного, своего «Я», и индивидуальности, уникальности «другого» актуализируется в процессе социокультурного диалога не только детской и взрослой субкультур, но и благодаря опосредованию его

«третьим» [2], в качестве которого выступает система ценностей, свойственная определенному типу культуры.

Ценность «другого» открывается тогда, когда обнаруживается ценностность «своего внутреннего мира». Неотчужденное переживание себя и мира возникает только тогда, когда существует пространство диалога. Именно в этой встрече с «третьим» (социокультурным образцом) появляется «смысл», который и открывается в переживаниях благодатной «радости» за другого или сочувствия другому.

Почему именно в контексте детской субкультуры происходит это «событие» переживания? На наш взгляд, это связано со спецификой отношений ребенка с миром, которая характеризуется высоким уровнем «неопределенности», порождающим необходимость диалога с ним. С одной стороны, ситуация неопределенности обусловлена недостаточными знаниями, представлениями о мире, отсутствием социального опыта взаимодействия с ним; с другой стороны, ребенок наделяет ее своими образами, объяснениями, своим видением мира, имеющим мифологический характер и сопряженным с высокой степенью эмоциональности.

Детская субкультура организуется в диалогической обращенности ребенка к миру культуры. В этом диалоге переживание себя, «я» выступает как «ответчивость» [18]. Поэтому необходимо, чтобы социокультурные обстоятельства жизни ребенка предоставляли ему возможность восхождения в духовное пространство культуры. Это «восхождение» актуализируется через отношение к социокультурным образцам, выступающим как мера, с которой ребенок соизмеряет свои мысли, переживания, действия. Социокультурные образцы мы рассматриваем как систему, композицию базовых человеческих ценностей. Абсолютные ценности выступают как меры, по отношению к которым человек выстраивает свой жизненный путь, с которыми соизмеряет свои действия, поступки, мысли, переживания [5, с. 322].

Для социокультурной среды важно обустроить рефлексивное пространство взаимодействия детской, взрослой и общечеловеческой культур в соответствии со спецификой детской субкультуры, включающей в себя *картину мира и мышления*, представления об устройстве мира (менталитет); *систему деятельностей*, в которые включен ребенок; виды и формы *общения*, преобладающие в процессах коммуникаций; систему или *композицию ценностей*, образ человека отражающий, как общечеловеческие ценности, так и социокультурные образцы, свойственные определенному типу культуры.

Описанные положения организации среды успешно апробированы в условиях образовательного процесса МБ НОУ «Лицей №111» г. Новокузнецка.

Наши проекты: «Диалоги о Главном», «Я и Другой» направлены на актуализацию ценностей человеческой жизни (Добра, Правды, Красоты, Любви, Совести). Совместно с детьми, родителями, педагогами нами проводятся акции: «Прощение, как нравственное действие человека», «Благодарение», «Порадуемся», «Мы вместе» и т.д. Направленная в лицее работа на социокультурное развитие способствует изменению и появлению новых проектов: «Центр со-

циокультурного и духовно-нравственного развития МИР», «Встреча с интересными людьми» и т.д.

Проектируются изменения дизайна лицея, которые проявляются в выставках детских работ «Прекрасное рядом», «Приятного отдыха и хорошего настроения», «Отличной учебы» и т.д. Появляются корзины «прощения», «благодарения» и т.д.

Результаты работы по социокультурному развитию школьников обсуждаются на Всероссийских и Международных конференциях, форумах, семинарах. Совместная работа с детьми, родителями, педагогами способствует появлению «вопросчивости» и «ответчивости» к социокультурным ценностям в условиях МБ НОУ «Лицей №111».

Список использованной литературы:

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребёнка в детской субкультуре [Текст] / В.В. Абраменкова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд–во НПО «МОДЭК», 2000. – 416 с.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. - М.: Искусство, 1979. - 423 с.
3. Большунова, Н.Я. Прощение как социокультурное явление [Текст] / Н.Я. Большунова // Развитие человека в современном мире: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. - Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. Ч. I. С.160-168.
4. Большунова, Н.Я. Психологические и социокультурные смыслы прощения, развитие способности к прощению [Текст] / Н.Я. Большунова, О.А. Устинова // Духовно-нравственные проблемы современной личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – С. 204-225.
5. Большунова, Н.Я. Субъектность как социокультурное явление [Текст] / Н.Я. Большунова. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005. - 324 с.
6. Большунова, Н.Я. Социокультурное самоопределение юношей и девушек в современном мире [Текст] / Н.Я. Большунова // Психология развития и психолого-педагогическое сопровождение личности на разных возрастных этапах в современных социокультурных условиях. – Новокузнецк: «Союз писателей», 2017. - С.16-22.
7. Гаврилина, Е.А. Роль социокультурной среды в формировании инновационной компетентности будущего педагога [Текст] / Е.А. Гаврилина // Социокультурная среда как средство формирования и развития личности : материалы Российской научно-практической конференции, 24 – 25 марта 2011 г. / отв. Ред. Л.К. Гребенкина – Рязань: Ряз. Гос.ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2011. – С.43-46.
8. Гатальский, В.Д. Культурно-образовательное пространство как социально-педагогическая система [Текст] / В.Д. Гатальский // Педагогика. – 2009. - №3. – С. 52-57.
9. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. 20е изд. Стандарт третьего поколения [Текст] / Под. Ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2015. – 464 с.
10. Загвязинская, Э.В. Средовое проектирование социкультурного пространства развития личности [Текст] / Э.В. Загвязинская // Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы II Международной научно-практической конференции. - Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007. – Ч.II. - С.151-167.
11. Серова, О.Е. Отечественная философско-психологическая мысль на переломе русской истории (1916 - 1918): борьба за духовное понимание мира [Текст] / О.Е. Серова // Ду-

ховно-нравственные проблемы современной личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – С. 35-53.

12. Малышев, А.В. Модель социокультурной среды как средство развития культуры личности подростка [Текст] / А.В. Малышев // Педагогика искусства. – Москва. № 3, 2013. С.1-5.

13. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И. Федьдштейн // Вестник практической психологии. Электронный журнал. М.: 2011. №4. С. 3-12. http://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2011/n4/56243.shtml (дата обращения: 20.11.18).

14. Фельдштейн, Д.И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен / Д.И. Федьдштейн // Вестник Герценовского университета. Электронный журнал. М.: 2012. №1. С. 20–29. https://cyberleninka.ru/article/v/sovremennoe-detstvo-kak-sotsiokulturnyy-i-psihologicheskiy-fenomen (дата обращения: 25.11.18).

15. Флоренская, Т.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе [Текст] / Т.А. Флоренская. - М.: ВЛАДОС, 2001. 208 с.

16. Устинова, О.А. Психологическое сопровождение развития индивидуальности на разных возрастных этапах в современных социокультурных условиях [Текст] / О.А. Устинова // Психология развития и психолого-педагогическое сопровождение личности на разных возрастных этапах. – Новокузнецк: «Союз писателей», 2017. - С. 23–31.

17. Устинова, О.А. Я – образ ребенка и его формирование средствами духовно-нравственного диалога / О.А. Устинова // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2014. №1. - URL: http://psyedu.ru (дата обращения: 11.11.2018).

18. Устинова, О.А. «Вопросчивость» и «ответчивость» как внутренняя работа развития образа Я [Текст] / О.А. Устинова, Н.Я. Большунова // Челпановские чтения: Диалог научных школ Психологического института: Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, Г.И. Челпанов. Сборник научных материалов Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Психологический институт. 2016. - С. 250–269.

УДК 159.9

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

А. А. Карачева, студентка
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»,
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
karacheva_65@mail.ru
Т. А. Гонохова, кандидат психологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»,
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
tgonohov@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены критерии толерантного человека, виды толерантности, педагогические условия развития толерантности у старшеклассников.

Ключевые слова: толерантность, развитие толерантности, педагогические условия, старшеклассник, ценности личности, принципы, эмпатия.

CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF TOLERANCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS

A. A. Karacheva, T. A. Gonokhova

Annotation. The article presents the criteria for a tolerant person, types of tolerance, pedagogical conditions for the development of tolerance among high school students.

Key words: tolerance, development of tolerance, pedagogical conditions, high school student, personal values, principles, empathy.

В современном обществе толерантность рассматривается как высшая человеческая ценность для любой личности. Она является важным компонентом в жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности и интересы и одновременно с уважением относящейся к позиции и ценностям других людей.

В декларации принципов толерантности, утвержденной резолюцией 5.61 генеральной конференции ЮНЕСКО от 16.11.1995 г. говорится, что толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность — это гармония в много-

образии; это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира [3].

А. Г. Асмолов, С. К. Бондырева, В. В. Бойко, Б. С. Гершунский М. Т. Громкова, П. Ф. Комогоров, А. Н. Лукошкин, Л. И. Маленкова, А. В. Мудрик, О. В. Скрябина, Л. И. Уманский, Г. П. Щедровицкая и др. толерантность отмечают как важное условие рационального взаимодействия между людьми.

А. Г. Асмолов определяет толерантность как терпение, но, прежде всего, терпеливость, являющаяся гранью толерантности, а не терпимость, которая, носит некий отрицательный отпечаток, отражает пассивность личности, признание многих ситуации жизни такими, какие они есть, между тем толерантность это действующая позиция человека, готового осознать и принять другого, взглянуть на происходящее глазами другого. Мало терпеть и мириться с фактом инакомыслия другого, с его принадлежностью к иной расе, нации, конфессии. Главное в толерантности – представление себя на месте другого [1].

Психологическими составляющими толерантности являются эмпатия и коммуникативная толерантность. Они являются отличительными признаками толерантного человека.

С. Д. Щеколдина к критериям и показателям толерантного человека относит:

– социальную активность (готовность к взаимодействию в различных социальных межэтнических ситуациях с целью достижения поставленных целей и выстраивания конструктивных отношений в обществе);

– мобильность поведения (способность к быстрой смене стратегии или тактики с учетом складывающихся обстоятельств);

– дивергентность поведения (способность нестандартно решать обычные проблемы, задачи, ориентация на поиск нескольких вариантов решения);

– эмпатию (адекватное представление о том, что происходит во внутреннем мире человека);

– устойчивость личности (сформированность социально – нравственных мотивов поведения личности в процессе взаимодействия с людьми иных этнических и социальных общностей) [5, с. 57].

В работах М. С. Мацковского описаны 12 видов толерантности:

1. Политическая – отношение к деятельности различных партий и объединений, высказываниям их членов и т. д.

2. Межнациональная – отношение к представителям различных наций, способность не переносить недостатки и негативные действия отдельных представителей национальности на других людей.

3. Расовая – отсутствие предубеждений к представителям другой расы. В своем крайнем проявлении расовая интолерантность представляет собой расизм – дискриминацию людей по расовому принципу.

4. Религиозная – отношение к догматам различных конфессий, религиозности, особенностям литургии и т. д. со стороны верующих и неверующих, представителей различных конфессиональных групп.

5. Гендерная – непредвзятое отношение к представителям другого пола, недопустимость априорного приписывания человеку недостатков другого пола, отсутствие идей о превосходстве одного пола над другим

6. Возрастная – непредвзятость к априорным «недостаткам» человека, связанным с его возрастом (неспособность стариков понимать молодежь, отсутствие у молодежи опыта и знаний и т.д.).

7. Физиологическая – отношение к больным, инвалидам, физически неполноценным, лицам с внешними недостатками и т. д

8. Сексуально–ориентационная – непредвзятость по отношению к лицам с нетрадиционной сексуальной ориентацией.

9. Образовательная – терпимое отношение к высказываниям и поведению людей с более низким образованием и наоборот.

10. Географическая – непредвзятость к жителям небольших или провинциальных городов, деревень и других регионов со стороны столичных жителей и наоборот.

11. Межклассовая – терпимое отношение к представителям разных имущественных слоев – богатых к бедным, бедных к богатым.

12. Маргинальная – отношение к бомжам, нищим, наркоманам, алкоголикам, заключенным и т. д. [4].

При развитии толерантности у старшеклассников необходимо учитывать уровни толерантности, выделенные О. А. Спицыной:

1. Высокий уровень толерантности характеризуется тем, что учащийся имеет установку на формирование у себя конкретных качеств, у него сформированы фактические представления о ценностях толерантности, устойчиво проявляется терпимое отношение к другим. Старшеклассник имеет низкий уровень тревожности, агрессивности, высокий уровень эмпатии; самостоятельно проявляет межличностную толерантность, сдержан по отношению к иной точке зрения; демонстрирует эмоционально – устойчивое отношение к другим, принимает правомочность существования других точек зрения.

2. Средний уровень толерантности предполагает, знания норм толерантности носит разрозненный характер, ориентиры находятся на этапе формирования; эмпатия и выдержка зависят от внешних условий. Старшеклассник признает толерантное поведение со стороны других, но проявляет межличностную толерантность избирательно; ситуационно – эмоциональное отношение к отличиям других зависит от внешних условий.

3. При низком уровня толерантности (интолерантности) старшеклассник обладает низким объектом фактических представлений о ценностях толерантности, не умеет различать границы толерантности и интолерантности; у него отсутствует выдержка, самообладание, терпение; толерантность носит избирательный характер, проявляется в конкретной ситуации, к конкретному индивиду. При определённый условиях может возникнуть конфликт, гибкость отсутствует; наблюдается отрицательное отношение к отличиям других [6].

Формирование толерантности — совместное дело большинства, политических и социальных институтов, но когда в качестве объектов выступают дети, основная нагрузка и ответственность по работе с ними перекладывается именно на педагогическую среду: учителей, воспитателей, социальных педагогов, психологов, вожатых и др.

Развитие толерантности у старшеклассников – это одновременная работа с педагогического коллектива, классных руководителей и родителей.

В старшем школьном возрасте следует учитывать, что у старшеклассников закладываются основы дальнейшего социального поведения личности: способность к эмпатии или конфликтность, социальная изолированность, позитивное или заведомо негативное отношение к другому.

При определенных условиях толерантность может снижать фактор риска, это отражается в увеличении порога эмоционального реагирования на предстоящую, негативную ситуацию, а внешне – в выдержке, самообладании, умении выдержать неблагоприятные воздействия без уменьшения адаптационных ресурсов.

В настоящее время все более актуальной становится проблема формирования толерантности.

Г. В. Безюлева и Г. М. Шеламова предлагают следующие условия, соблюдение которых может повлиять на формирование толерантности старшеклассников:

– создание цельного толерантного пространства школы;

– формирование установки на толерантность, выражающуюся в готовности и способности директоров образовательных учреждений, учителей и учеников к равному диалогу;

– вариативное использование методов обучения и воспитания, активизирующих развитие толерантности обучающихся;

– реализация программ повышения психолого-педагогической компетентности педагогических работников;

– организация процесса обучения таким образом, чтобы повысить информированность учащихся по проблеме толерантности;

– обеспечение ориентированного на личность взаимодействия между педагогами и учениками в учебном и воспитательном процессе, а также во внеурочной деятельности, которое способствует реализации навыков коммуникативной толерантности вследствие чего возникают предпосылки для успешного развития толерантных качеств [2, с. 168].

Е. В. Слизкова, А. Н. Завьялова выявили два условия для успешного развития толерантности у старшеклассников:

Первое условие – стимулирующе-мотивационное. Мотивационная поддержка и осознание идеи толерантной коммуникации старшеклассниками. В результате стимулирования толерантного поведения должна формироваться устойчивая мотивация терпимого отношения к людям, блокирующая агрессивные поступки детей. Но, прежде всего речь идет об одобрении толерантных поступков детей и толерантных суждениях.

Второе условие – содержательно-технологическое. Компонентами являются:

1. Дискуссионные методы (свободные и направленные дискуссии, совещания специалистов, обсуждение жизненных и профессиональных казусов и т.п.), построенные на живом и непосредственном общении участников, при пассивно отстраненной позиции ведущего, выполняющего функцию организации взаимодействия, обмен мнениями, при необходимости управление процессом выработки и принятия группового решения.

2. Игровые методы (деловые, организационно-деятельные, имитационные, ролевые игры, психодрама и др.), использующие все или несколько важнейших элементов игры (игровой ситуации, активном проигрывании, реконструкции реальных событий) и направленные на обретение нового опыта, недоступного человеку по тем или иным причинам.

3. Тренинговые методы (поведенческие и личностно ориентированные тренинги) направленные на оказание стимулирующего, корректирующего, терапевтического, развивающего воздействия на личность и поведение участников [5].

Можно выделить следующие условия формирования толерантности старшеклассников:

1. организация жизни детей так, чтобы одни могли выражать, а другие — видеть положительное в ком-то или в чем-то;

2. создание ситуации доверия, открытости во взаимоотношениях между учителями и учениками;

3. терпимость педагога — это неотъемлемый фактор, воспитания толерантности у учеников.

Дети старшего школьного возраста это лидирующая группа, с которой необходима совместная целенаправленная и систематическая работа психологов, классных руководителей и родителей. Такая работа поможет формированию духовных ценностей личности и будет способствовать снижению числа конфликтов в обществе.

Список использованной литературы:

1. Асмолов, А.Г. Что может предложить мир в качестве альтернативы экстремизму? [Электронный ресурс] / А.Г. Асмолов. – URL: http://www.tolerance.ru/Chto-predlojit.php?PrPage=Deti (дата обращения: 11.12.2018).

2. Безюлева, Г. В. Шеламова, Г.М. Толерантность: взгляд, поиск, решение: психология для педагога [Текст] – М.: Вербум- М, 2003. – 168 с.

3. Декларация принципов толерантности [Электронный ресурс] – URL: http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php (дата обращения: 11.12.2018).

4. Мацковский, М.С. Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в Российском обществе [Электронный ресурс] / М. С. Мацковский – URL: http://www.tolerance.ru/VT-3-4-toler-kak.php?PrPage (дата обращения: 11.12.2018).

5. Слизкова Е. В., Завьялова А. Н. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности старшеклассников во время внеурочной деятельности [Электронный ресурс] – URL: https://publikacia.net/archive/2017/2/2/17 (дата обращения: 11.12.2018).

6. Спицына О. А. Психологические условия формирования когнитивного и поведенческого компонентов толерантности у младших школьников в образовательной среде: дис. … канд. психол. наук. Казань, 2006 г., 221 с.
7. Щеколдина, С. Д. Тренинг толерантности [Текст]. – М.: «Ось – 89», 2004, С. 57.

УДК 37

СОХРАНЕНИЕ ТРАДИЦИЙ НАРОДНОГО ВОСПИТАНИЯ ЗНАКОМСТВО С ПОНЯТИЕМ «РОДСТВО» У АЛТАЙЦЕВ

К.А. Какашева, студентка
БПОУ РА «Горно-Алтайский педагогический колледж»
Россия, Республика Алтай, г.Горно-Алтайск
А.А. Анышев, преподаватель
БПОУ РА «Горно-Алтайский педагогический колледж»
arzhan.anyshev@mail.ru
Россия, Республика Алтай, г.Горно-Алтайск

Аннотация. В современной России проблема родства не только в целом для страны, но и для малочисленных этносов, стоит достаточно остро. В наше время молодое поколение не столь важно уделяет внимание браку и семье, как это было раньше.

Интерес к своей истории, соблюдение родовых отношений - испокон веков было значимым для народов, проживающих в Горном Алтае. И сегодня оно проявляется в возрождении обычаев, обрядов, связанных с браком и семейными отношениями.

Данная статья посвящена проблеме сохранения традиций народного воспитания через знакомство с понятием «родство» у алтайцев.Предметом данного исследования является этнопедагогика или традиция народного воспитания, через знакомство с понятием «родство» у алтайцев.

Ключевые слова: этнопедагогика, род, сөөк, агнатство, когнатство.

Этнопедагогика - наука, предметом изучения которой является народная педагогика, закономерности становления и развития традиционных культур воспитания под воздействием социальных, экономических и др. факторов и способов их отражения и функционирования в современной воспитательной системе.

Род - 1. Группа кровных родственников, ведущих происхождение от общего предка по одной линии (материнской или отцовской), носящих общее родовое имя.

2. Ряд поколений, происходящих от одного общего предка, а также вообще поколение.

Сөөк - это прежде всего кровное родство которое имеет свои традиции. Лица одного сеока называют друг друга по-родственному дядя, сестры, братья и т.д.

Агнатство-родство (по римскому праву), основою которого была одна общая отеческая власть.

Когнатство - у римлян: натуральное, или кровное, родство.

Цель исследования – выявить особенности использования традиций и обрядов, связанных с понятием «родство» у алтайцев.

Территориально алтайцы проживают в нескольких субъектах РФ. Согласно данным переписи населения от2009 года (Госкомстата России) численность алтайцев составляет 77 тыс. 822 человека [1]. Большая часть алтайцев (около 75 тыс. человек) проживает в Республике Алтай, более 2 тысяч человек проживает в Алтайском крае.

Как нам известно, в современное время люди перестали обращать внимания на свой род, на свое будущее. Люди женятся, выходят замуж и может произойти смешение кровей и родится нездоровый ребенок. Исходя из этого, можно сказать, что понятие «родственники» произошло именно от понятия «род».

Род «сёок»-это (кость) суок, соок, род тюркских народов Южной Сибири. Род у алтайцев, шорцев, хакасов и части сибирских татар - группа людей, осознающих общность своего происхождения по мужской линии [8].

Понятием «родство» в Древнем Риме принято было обозначать близость лиц, принадлежащих к одной семье. Но римская семья строилась на патриархальной основе, в которой выступала безграничная власть главы семьи. И поэтому родственниками считались все, кто подлежал этой власти, вне зависимости от наличия или отсутствия кровных уз. Родство, основанное на власти одного и того же главы семьи, именовалось агнатским, а родственники-агнатами.

На смену агнатскому родству со временем пришло так называемое когнатское, т.е. кровное родство, базирующееся уже на общности происхождения. В когнатском родстве следует различать линии и степени. Линии в свою очередь бывают двух видов: *прямая* (связывающая лиц, происходящих одно от другого, например, отец, сын, внук, правнук) и *боковая* (объединяющая лиц, имеющих общего предка, например, брат и сестра, дядя и племянник) [3].

Прямое родство основано на происхождении одного лица от другого. Прямая линия родства может быть нисходящей - от предков к потомкам (родители, дети, внуки) и восходящей - от потомков к предкам (внуки, дети, родители).

Боковое родство основано на происхождении разных лиц от общего предка (предков). Так, для родных братьев общими предками являются отец и мать, либо один из родителей. Если дети рождаются от общих родителей, они называются полнородными. Если общим является только один из родителей - неполнородными.

По словам Н.А. Тадиной: «Впервые типы родства были выделены Н.П.Дыренковой. Она писала: «Родство отличается по отцу – карындаш, т.е. единоутробный, по матери – mai и в замужестве – каін (мужчины двух породнившихся женитьбой сёоков называются кудами(сваты), женщины - кудагаі)»» [9].

В основе родства у алтайцев лежит родовое начало, что каждый относит себя к определённомусёоку, передающемуся от отца. Сёок буквально в переводе с алтайского означает «кость» и, соответствует понятию «род». По переписи алтайцев насчитывалось около 68 сёков. Наиболее распространенными родами являются: кыпчак, төлөс, майман, тодош, иркит.

Основной материалалтайцев - родовые генеалогии (ук). Традиция передачи памяти о предках от 7 до 12 поколений известна издавна: «свою родословную по линии отца или матери алтайцы передают до седьмого поколения». Важно то, что родовая генеалогия представляет собой не только перечень кровных предков, но и выступает регулятором родовых отношений, поскольку содержит сведения о сёоках матери и жены.

Среди современных алтайцев почти каждый по отношению к другому является родственником или свойственником и ведет себя с учетом того, к какому роду относятся он и окружающие – к сёоку отца или родственному сёоку (карындашсөөк), сватовскому сёоку (куда сөөк), либо к сёоку матери (таайсөөк). Принадлежность каждого к определенномусёоку дает ориентир в достаточно сложных правилах общения. Обычно при знакомстве алтайцы называют свое имя, место рождения и проживания, а также свойсёок и сёок матери. Даже незнакомый человек, принадлежащий к одному из таких сёоков, считается родственником.Отцовская линия родства является кровнородственной и называется «карындаш». Этот термин образован от слова «карын», что означает «утроба», и переводится как «единоутробный». Кровное родство «карындаш» подразумевает: 1) братьев и сестер, рожденных матерью от одного отца, следовательно, относящихся к одному сёоку – сёоку отца; 2) братьев и сестер, рожденных матерью от разных отцов и поэтому принадлежащих к разнымсёокам; 3) представителей одного сёока и его подразделений; 4) представителей родственных сёоков, объединенных в группу.

По представлению алтайцев родство по сёоку считается кровным: «Сөөк, это прежде всего кровное родство которое имеет свои традиции. Лица одного сеока называют друг друга по-родственному дядя, сестры, братья и т.д. Свойсөөк для алтайцев составляет гордость». Браки между сородичами одного сёока и сёоков-«карындаш» не допускаются. Эти нормы на протяжении длительного исторического пути стали основой сохранения генетического здоровья.

Считается, что при соблюдении брачных правил обеспечивается здоровое потомство, увеличивается численность, а родовое древо становится ветвистым, о чем в народе говорят: «люди многочисленной родословной «угы-тӧзикалың улус»». В противном случае генеалогия становится немноголюдной и может даже оборваться: «угыjукарыпла ӱзӱлипкалар». При выборе спутника жизни это обстоятельство учитывается. Молодые люди берут в жены девушек из многолюдных сӧӧков. Нарушение обычая брака между «карындаш» в глазах сородичей считается аморальным поступком. Неслучайно, слово «карындаш» используется как термин кровного родства, обозначающий «младший брат». Родовой брак в рамках родства «карындаш» стала основной частью обычая

«алышпас» (не вступать в брак), который включает брачные запреты среди сватовских и материнских сёоков.

Исследуемый опыт показал, что между сёоками, являющимися неродственными, до сих пор наблюдается постоянный брачный «обмен». По данным Н.П. Дыренковой сказано: «Обязательных родов для женитьбы нет, хотя, обычно, придерживаются определенных сööков».

К числу брачующихся сёоков можно отнести: «тодош» и «иркит», «иркит» и «кыпчак», «кыпчак» и «тёлёс», а также «майман» и «тодош», «сойоң» и «майман

Брачные ограничения по обычаю «алышпас» относятся к близким свойственникам (јууккудалар), поэтому не допускается брак зятя с тещей, невестки со свекром, отчима с падчерицей, мачехи с пасынком, двух родных братьев, а также отца и сына с двумя родными сестрами.

Характерной особенностью генеалогического древа алтайцев является учет и фиксация материнской линии родства. Почитание материнскогосёока (таайсööк) выражается в особо почтительном отношении к его представителям. Родственники матери не являются кровными, по сравнению с линией отца «карындаш», но составляют старшую категорию, называемую «таай» (кроме детей сестер матери).

К людям из сёока отца соблюдается возрастная градация, и поэтому родственники по линии матери не различаются по возрасту. К ним и к малолетним обращаются на «Вы» и для обозначения младших родственников не используют категорий.

Нам удалось выявить, что Н.А. Тадина различает родство как по сёоку отца, так и по сёоку матери, потому что в формировании потомства принимают участие оба родителя. По представлениям народа, ребенок возникает в утробе матери в виде *«красного червя»* [9]. По материалам А.В. Анохина можно сказать, что у телеутов зародыш ребенка так и назывался «кызылкурт». Важно, чтобы между родителями не было родства по крови, так как состоящие в родстве «карындаш» имеют одинаковую кровь *(канытўңей)*. Нарушение брачного запрета «алышпас» может вредно сказаться на зародыше ребенка, развивающемся из спермы *(төл)* отца и крови *(кан)* матери: *«төл-канынаңбўткен»*. У соседних народов слово «төл» имеет несколько значений: у шорцев обозначает «сёок», у телеутов – «фамилия». Об участии каждого родителя в зачатии ребенка в народе образно сказано:

Сööк-тайагыаданаң,
Кан-балтырыэненең.
Кости-опора (скелет) от отца,
Кровь-мышцы (плоть) от матери.

К родителям матери принято обращаться на *«Вы»,* употребляя термин *«таадам»* (мой отец по матери), *«таайнам»* (моя мать по матери).

Воспитание неродных детей считается делом чести сёока, о чем принято говорить так: *«тодошугындаöскöн» (рос в роду тодошей)*. В качестве обращения используют термины кровного родства. При обозначении чужеродности

добавляют частицу *«öй»*, в смысле «неродной»: *«öй ада» (отчим)*, *«öй бала» (неродной ребенок)* и говорят так в третьем лице. Так же сироты, усыновляемые сööком, не могут между собою вступать в брак, хотя они из разных сööков. Но жениться на роде отчима или мачехи можно.

Важная роль в жизни детей отводится мужчинам, если нет отца особое значение имеет «таай» – брат матери. Родные братья матери, все мужчины из ее сеока, даже малолетний мальчик, для ее детей являются «таай». К *«төстаай» (родовитый таай)* относится брат бабушки по матери. Вторыми по значимости выступают женщины: сестра матери *(«таайэје»)* и ее муж *(«таайјесте»)*, жена брата матери *(«таайјеңе»)*. Всем им как из сеока «таай» в доме племянников всегда выражают почтение: их принято пригласить на почетное место и первыми угостить.

Таким образом, необходимо отметить, что родство у алтайцев определяется к отцовскому сёоку – «карындаш», материнскому-«таай» и сватовскому-«куда» сёоку. Обычай брака «алышпас» соблюдается по отношению к кровным «карындаш», а к близким родственникам «таай» и сватовским «куда» сёоков до четвертого поколения. Родовые генеалогии в роли показателя нарушений «алышпас» регулируют продолжение рода в биологическом и социальном смысле.

Список использованной литературы:

1. https://biograf.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1836603
2. http://pravo.news/semeynomu-pravu-uchebniki/ponyatie-vidyi-rodstva-30878.html
3. http://pravo.news/semeynomu-pravu-uchebniki/ponyatie-vidyi-rodstva-30878.html
4. http://referatwork.ru/rimskoe_pravo/section-13.html
5. http://userdocs.ru/istoriya/33501/index.html
6. http://etginpro.ru/view/17554/work.html
7. http://нэб.рф/catalog/000202_000006_2367419/viewer/?page=264
8. Покровская, Л.А. Термины родства в тюркских языках [Текст] / Л.А. Покровская // Историческое развитие лексики тюркских языков. - М., 1961. С. 73.
9. Тадина, Н.А. О трех линиях родства у алтайцев [Текст] / Н.А. Тадина // Алгебра родства. Родство. Системы родства. Системы терминов родства. – СПб., 2005. – Вып. 9. – С. 255-265.

СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ, ПОДРОСТКОВ, МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ В ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

УДК159.96

ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Г.А. Бакланова, канд. пед. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
Россия, Алтайский край, г. Барнаул
bgalla@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются условия жизнедеятельность современного студента-первокурсника, особенности его учебно-профессиональной деятельности. В работе рассмотрена проблема жизнестойкости студентов-первокурсников будущих педагогов. В статье представлены результаты исследования компонентов жизнестойкости у студентов первого курса Алтайского государственного педагогического университета.

Ключевые слова: будущий педагог, жизнестойкость, компоненты жизнестойкости, вовлеченность, контроль, принятие риска.

RESEARCH OF LIFE-RESISTANCE IN FUTURE TEACHERS

G.A. Baklanova

Annotation: The article deals with the conditions of life of a modern first-year student, especially his educational and professional activities. The paper deals with the problem of viability of first-year students of future teachers. The article presents the results of the study of the components of resilience of first-year students of the Altai state pedagogical University.

Key words: future teacher, resilience, components of resilience, involvement, control, risk taking.

Условия, в которых протекает жизнедеятельность современного студента, особенно студента-первокурсника, можно определить как условия, стимулирующие развитие стресса, вследствие ускоряющегося темпа жизни, повышающихся социальных требований, постоянного увеличения потоков информации и т.д. Это способствует тому, что у личности под воздействием экстремальных факторов снижается общее ощущение безопасности и защищенности. Поэтому сегодня как никогда являются востребованными качества, позволяющие личности справляться с многочисленными стрессовыми ситуациями и найти в себе силы для своего максимального развития и обеспечения эффективной, успешной жизнедеятельности.

На современном этапе развития системы образования основной вид деятельности студента – профессиональное обучение – становится более сложным по форме и содержанию, и соответственно повышаются требования к личности первокурсника в связи с необходимостью адаптироваться к новым и пока непривычным социальным условиям. Обучение в вузе требует от студента значительных затрат времени и энергии. Ответственность за успешность своей учебно-профессиональной деятельности и жизни в целом ложится на самого молодого человека, тогда как в среднем учебном заведении в большей степени родители и учителя заботились об успешности школьника. Первокурсникам приходится сталкиваться с множеством новых, противоречивых жизненных ситуаций, к которым подчас они не готовы.

Кроме того, для возраста ранней юности характерно множество внутренних конфликтов (повышенная тревожность, понижение уровня притязаний, трудность в общении, застенчивость). Первокурсники часто внутренне нестабильны, конфликтны, мнительны и склонны к проявлению тревожности. Следует отметить, что в студенческом возрасте характерной чертой является склонность преувеличивать свои интеллектуальные способности и силу своего интеллекта, уровень знаний и самостоятельности, отмечается тяга к показной, вычурной интеллектуальности [2].

Чтобы «приспособиться к напряженному ритму студенческой жизни, успешно реализовывать себя, первокурснику необходимо выработать навыки самостоятельного разрешения проблем и принятия решений, приобрести такие качества личности, которые позволили бы эффективно самореализовываться» [1, с. 113].

В успешном преодолении первокурсниками стрессовых ситуаций, связанных с вхождением в новый образ жизни, немаловажную роль играет жизнестойкость, которая позволяет им быть более плодотворными в ситуации дефицита времени или ресурсов, справляться с внутренним напряжением в стрессовых ситуациях, чувствовать себя значимыми, занимать лидирующее положение в студенческой группе, оптимизировать личную работоспособность и уровень активности. Проблему жизнестойкости разрабатывали зарубежные психологи С. Мадди, С. Кобейса, Д. Кошаба и др. Анализ зарубежных исследований, посвященных жизнестойкости личности, показал, что в них основное внимание уделяется изучению жизнестойкости как общей меры психического здоровья человека.

В работах отечественных ученых разработка этой проблематики связана с исследованиями совладания личности со сложными ситуациями (А.В. Либин, Е.В. Либина), самореализации личности (Л.А. Коростылева), жизнетворчества (Д.А. Леонтьев), смысла жизни (В.Э. Чудновский), личностно-ситуационного взаимодействия (Е.Ю. Коржова) и пр.

Понятие жизнестойкости отражает, с точки зрения С. Мадди и Д. Кошаба [4], психологическую живучесть и эффективность человека. Высокий уровень жизнестойкости является показателем психического здоровья человека, а также

определяет отношение человека к происходящим изменениям, его возможности воспользоваться имеющимися внутренними ресурсами.

Жизнестойкость предполагает признания человеком своих реальных возможностей, принятие реальности собственной уязвимости. Жизнестойкость включает в себя три компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска.

Вовлеченность мотивирует человека к реализации его замыслов, лидерству. Она дает возможность чувствовать себя значимым и не менее ценным, чем другие. Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности. В противоположность этому, отсутствие подобной убежденности порождает чувство отвергнутости, которое сопровождается ощущением себя «вне» жизни.

Контроль представляет собой убежденность в том, что личность сама способна повлиять на результат происходящего с нею, пусть даже успех не гарантирован.

Принятие риска представляет собой убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний и опыта, которые он получает. Человек готов действовать на свой страх и риск [3, с. 3].

Для исследования уровня жизнестойкости и выраженности ее компонентов у будущих педагогов (студентов Алтайского государственного педагогического университета) была использована диагностическая методика «Жизнестойкость» С. Мадди, адаптированная Д.А. Леонтьевым, Е.И. Рассказовой [3].

В исследовании приняли участие 123 студента-первокурсника дневной формы обучения института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «АлтГПУ». Эмпирическое исследование проводилось в октябре 2018 г. Выраженность у будущих педагогов первого компонента жизнестойкости – вовлеченности представлена в таблице 1.

Таблица 1

Выраженность компонента жизнестойкости «Вовлеченность»

Уровень	Низкий, %	Средний, %	Высокий, %
Количество студентов	35	53	12

Для 12 % студентов характерен высокий уровень вовлеченности в жизнь. Эти ребята получают удовольствие от собственной жизнедеятельности и чувствуют себя уверенно. Высокий уровень вовлеченности позволяет первокурсникам полностью включаться в решение социальных задач, несмотря на наличие стрессовых факторов, и изменений социальных условий жизни.

Средний уровень вовлеченности (показатель нормы) демонстрируют 53 % студентов, принявших участие в диагностике. Низкий показатель вовлеченности отмечается у 35 % студентов - для них жизнь и деятельность не представляют особого интереса, им сложно включаться в решение жизненных проблем и преодолевать возникающие трудности. Этим студентам проще «плыть по течению», нежели занимать активную позицию и пытаться влиять на происходящее.

Выраженность у студентов-первокурсников второго компонента жизнестойкости – контроля представлена в таблице 2.

Таблица 2

Выраженность компонента жизнестойкости «Контроль»

Уровень	Низкий, %	Средний, %	Высокий, %
Количество студентов	18	72	10

Только для 10 % студентов характерен высокий уровень контроля. Для этих студентов характерна личная ответственность за собственный выбор в любой, даже экстремальной ситуации. Эти студенты осознают собственную ответственность за выбор личного жизненного пути. Испытуемые готовы бороться за успех дела, даже если нет гарантии, что они выиграют или добьются желаемого. Эти будущие педагоги могут контролировать обстоятельства своей жизни и, если необходимо, то станут активно искать выход из сложившейся ситуации.

Студентов со средним уровнем развития контроля 72 %. Низкий уровень контроля у 18 % студентов. Они проявляют пассивность, и в сложной жизненной ситуации студенты часто оказываются беспомощными. Эти испытуемые с большим трудом контролируют собственные жизненные события. Чаще всего они даже не пытаются влиять на негативные события своей жизни, скорее, события оказывают влияние на них.

Выраженность у студентов-первокурсников третьего компонента жизнестойкости – «принятие риска» представлена в таблице 3.

Таблица 3

Выраженность компонента жизнестойкости «Принятие риска»

Уровень	Низкий, %	Средний, %	Высокий, %
Количество студентов	10	54	36

Для 36 % будущих педагогов характерен высокий уровень показателя «Принятие риска». Эти студенты способны активно бороться и действовать, достигая желаемых результатов. Они не пасуют перед трудностями, воспринимают жизненные события как получение нового личного опыта. У этой категории студентов-первокурсников имеются убеждения, что все происходящее с ними способствует их личностному росту и развитию. Можно сказать, что это достаточно волевые личности. Высокий уровень принятия риска показывает, что студенты-первокурсники способны выдержать различную степень неопределенности в сложных ситуациях и станут действовать творчески, по-новому.

Принятие риска в норме у 54% опрошенных студентов. Они способны довольно благополучно справляться с непростыми ситуациями и обстоятельствами, находить из них выход с минимальными потерями для себя.

Студентов с низким показателем принятия риска среди будущих педагогов, обучающихся на первом курсе – 10 %. Заметим, что риск может представлять для таких людей опасность, т.к. они чувствуют свою беспомощность и часто оказываются пассивными перед сложившимися обстоятельствами жизни.

Для наглядности представим данные диагностики в виде диаграммы (рисунок 1).

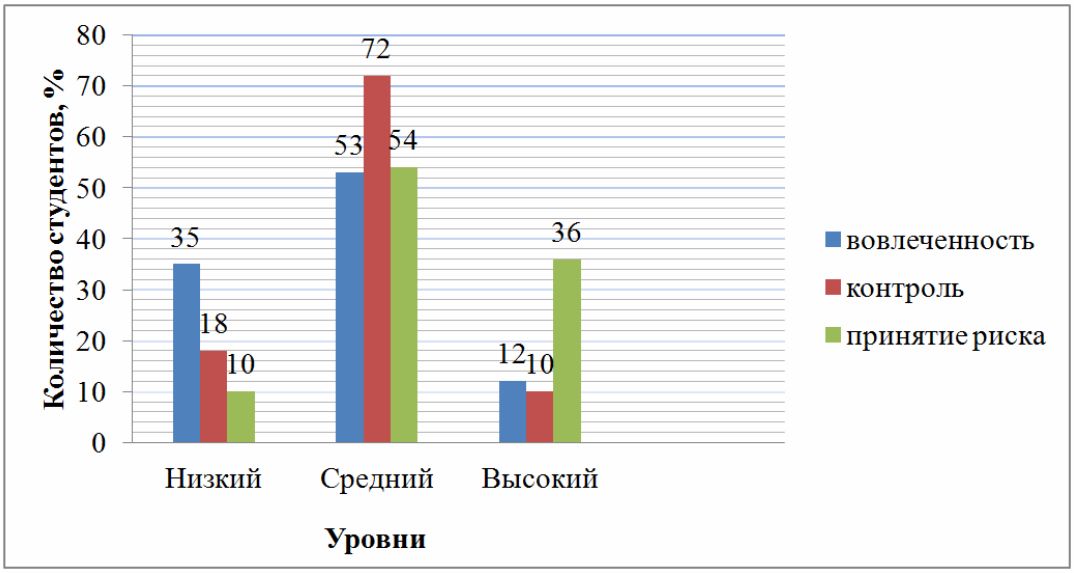


Рисунок 1 - Уровни сформированности компонентов жизнестойкости у будущих педагогов

И так, можно сделать следующие выводы:

- у большей части студентов все компоненты жизнестойкости сформированы на среднем уровне, т.е. находятся в пределах нормы;
- из всех компонентов жизнестойкости на низком уровне в большей степени сформирована вовлеченность;
- из всех компонентов жизнестойкости на высоком уровне в большей степени сформирован «Контроль».

После анализа компонентного состава, представим распределение по уровням категорию «жизнестойкость» (таблица 4).

Таблица 4

Выраженность жизнестойкости
у первокурсников АлтГПУ – будущих педагогов

Уровень	Низкий, %	Средний, %	Высокий, %
Количество студентов	25	60	15

Высокий уровень жизнестойкости демонстрируют 15 % первокурсников – будущих педагогов. Они способны оборачивать изменения в жизненной ситуации в новые для себя возможности. Для них характерно чувство ответственности за свои решения. Высокий уровень жизнестойкости позволяет первокурс-

нику заинтересованно участвовать в ситуациях повышенной сложности, контролировать их, управлять ими.

Средний уровень жизнестойкости наблюдается у 60 % студентов, принявших участие в диагностике. Эти студенты вполне справляются с различными стрессовыми ситуациями, которые неизбежно возникают в первый год обучения в вузе. Они стараются сохранять внутреннее спокойствие, не смотря на сложные ситуации и обстоятельства, понимают свои реальные возможности и действуют, проявляя активность.

Студентов с низким уровнем жизнестойкости среди бакалавров-первокурсников, осваивающих педагогическую профессию – 25 %, они и составляют группу риска, т.к. часто проявляют беспомощность и оказываются пассивными там, где можно проявить решительность и добиться значительных успехов.

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать следующие выводы: достаточно большое количество (35%) студентов первого курса имеют низкий уровень вовлеченности, что проявляется в инертности и отчуждении; большинство студентов демонстрируют средний уровень жизнестойкости, и они способны преодолеть трудности студенческой жизни без потерь для себя; достаточное количество студентов (25 %) проявляют низкий уровень жизнестойкости, испытуемые не всегда видят смысл в своих действиях, им сложно мотивировать себя, принимать решения и обязательства.

Таким образом, четвертая часть первокурсников, принявших участие в диагностике, составляют группу риска и требуют особого внимания со стороны психологической службу, кураторов, преподавателей. В настоящее время нами ведется разработка тренинговых занятий для студентов из группы риска.

Список использованной литературы:

1. Бакланова, Г.А. Жизнестойкость первокурсника педагогического вуза [Текст] / Г.А. Бакланова, О.Б. Дарвиш // Актуальные вопросы общей и юридической психологии: образование, право и социальные практики: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. Е.С. Аничкина, А.А. Васильева, Д.В. Каширского, Н.В. Сабельниковой. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2018. – С. 113-117.

2. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: учебное пособие [Текст] / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.

3. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости [Текст] / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.

4. Khoshaba D., Maddi S. Early Antecedents of Hardiness // Consulting Psychology Journal. – Spring, 1999. – Vol. 51 (№ 2). – P. 106–117.

УДК 316.6:004.738

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЛОЖЕНИЯ INSTAGRAM КАЗАХСТАНСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ

Л.М. Гитихмаева, старший преподаватель
кафедры социальной педагогики и самопознания, магистр психологии.
«Евразийский Национальный Университет им. Л.Н. Гумилева»
Казахстан, г. Астана
gitikhmaeyeva_lm@enu.kz
К.С. Мухамбеткалиева, студентка
«Евразийский Национальный Университет им. Л.Н. Гумилева»
Казахстан, г. Астана
99karima@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена изучению мотивов использования Instagram молодежью в Республике Казахстан. В исследовании приняло участие 100 человек в возрасте с 16 до 25 лет. Был создан опросник с 15 открытыми вопросами. По результатам исследования были выявлены мотивы использования приложения instagram, частота обращения к данному приложению, отношение к внешним оценкам своего аккаунта в приложении Instagram (лайк)

Ключевые слова: социальная сеть, Instagram, молодежь, статистика, Instagram- пользователи, лайк.

RESEARCH OF MOTIVES OF USING OF THE APPLICATION INSTAGRAM KAZAKHSTAN`S YOUTH PEOPLE

L.G. Gitikhmayeva, K.S. Mukhambetkaliyeva

Abstract: The article is devoted to the study of the Republic of Kazakhstan. The study of involved 100 people aged 16 to 25 years. Aquestionnairewascreatedwith 15 openquestions. Accordingto the results of the study, the motives of using the Instagram application, the frequency of access to this application, to attitude to the external estimates of your account in the Instagram application (Like).

Keywords: social network, Instagram, youth, statistics, Instagram users, like.

В настоящее время социальные сети пользуются большой популярностью среди пользователей интернета. Сеть интернет предоставляет возможность находить нужную информацию, а так же коммуницировать с людьми, проводя большое количество времени, общаясь друг с другом, обмениваясь фотографиями, видеофайлами, записями и другими материалами.

Социальные сети - это веб-платформы, которые позволяют людям вести собственные аккаунты на этой платформе, составлять список пользователей, просматривать связи других пользователей, входить с ними в диалог [1].

Социальные сети (Instagram, В Вконтаке, Facebook, Twitter, Watsapp, Viber и т.д.) - это ресурсы, которые обеспечивают взаимоотношение между людьми либо организациями в интернете [6]. Одной из популярных относительно молодых социальных сетей является Instagram.

Instagram - это приложение для обмена фотографиями и видеофайлами с элементами социальной сети, позволяющее снимать фотографии и видео, а также распространять их через свой сервис и ряд других социальных сетей. Приложение было выпущено 6 октября 2010 г. К. Систромом и М. Кригером [5].

В настоящее время ежемесячная аудитория Instagram составила 100 млн. активных пользователей в мире по данным Вице-президента Instagram К. Эверсона [4].

В России, социальной сетью Instagram пользуются около 10 % россиян (14, 4 млн.) по данным регионального директора Facebook в Центральной и Восточной Европе Р. Беднарски. Почти 60 % пользователей в Instagram- женщины, а 40 % - мужчины. Аудитория в возрасте 18-34 лет составляет почти 67 % всех пользователей российского Instagram. Подростки 13-17 лет менее активно пользуются сервисом, их доля составляет 12,3 % [2].

В Казахстане социальные сети используют 70 % населения. Среди мужского пола пользователей социальных сетей меньше, чем женского пола 45 % и 55 % соответственно. Такая же тенденция сохраняется и для приложения Instagram. Пользователи Instagram преимущественно городское население – 67 %, сельские жители – 33 %. Среди пользователей женщин больше, чем мужчин – 58 % и 42 % соответственно. Доля использования Instagram среди молодежи составляет 18-29- 62 %. 30-40 лет – 26 % и группы 41-55 лет – 12 % [3].

Исследование мотивов использования социальных сетей можно разделить на две группы: социологические (теория обоснованного действия А. Эйджена и М. Фишбэйна) и социально-психологические. В первой группе выделяют мотивы: поддержание социальных связей, поиск идентичности, связанный с потреблением контента, наблюдение за профилями других пользователей и новые знакомства, серфинг в социальных сетях, выкладывание и просмотр фотографий, обновление статусов. Во второй группе изучаются связи между индивидуальными особенностями пользователей и характером отношений, устанавливаемых в социальных сетях, выделяя 12 мотивов: коммуникативный мотив, познавательный мотив, мотив рекреации, мотив самореализации, мода, любовный мотив, мотив аффилиации, мотив самоутверждения, корпоративный мотив, игровой мотив, вариант горизонтальных связей, меркантильный мотив [1].

Цели использования Instagram у всех людей разные, зависят и от возраста, и от интереса людей. В Казахстане до настоящего времени мотивы использования Instagram молодежью не изучались. Поскольку молодежь в мире и Казахстане является самой активной группой, которая пользуется социальной сетью Instagram. Нами было проведено исследование, по выявлению мотивов использования социальной сети Instagram молодежью. Под молодежью понимается особая социально - возрастная группа, отличающаяся возрастными рамками с

14 до 30 лет, и своим статусом в обществе: переход от детства и юности к социальной ответственности [7].

В исследовании приняли участие 100 человек с 16 до 25 лет. В возрасте 16-17 лет 31 испытуемых. В возрасте 18-21 лет число испытуемых 50. В возрасте 22-25 лет 19 испытуемых. Испытуемыми являются ученики выпускных классов и студенты высших учебных заведений.

Был создан опросник, содержащий 15 вопросов открытого типа, три из которых направлены на получение биографических данных об испытуемом.

Были получены следующие данные: 1. Все 100 % знают, что такое Instagram, и дают грамотное определение, что социальная сеть Instagram позволяет обмениваться фотографиями, видеозаписями, записями. 2. Все 100 % опрошенных имеют свой аккаунт в социальной сети Instagram. 3. По данным представленные на диаграмме №1, №2.

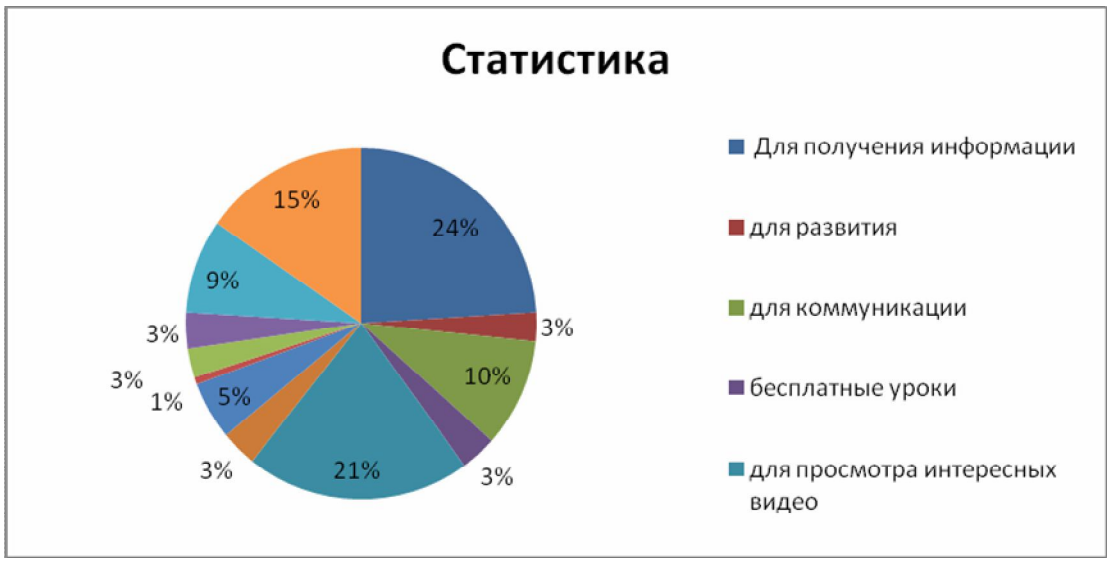


Рисунок 1 – Диаграмма 1 Мотивы использования приложения Instagram

По данным представленные на диаграмме молодежь пользуется приложением Instagram для получения информации (24 %), для развития (3 %), для коммуникации (10 %), чтобы получать бесплатные уроки (3 %), обмениваться фотографиями (15 %), для поиска фильмов (10 %), для интереса (9 %), для тренировок и поиска песен (1 %), поиск фильмов (10 %), для просмотра интересных видео (3 %), и чтобы быть в курсе всех событий (9 %). По словам опрошенных: «для того, чтобы общаться и увидеть, что происходит с моими друзьями или родными», «просто интересно кто, что выложил и, что происходит в Казахстане», «чтобы знать, что происходит в других странах»

4. Среднее время использования Instagram отражено на диаграмме №2

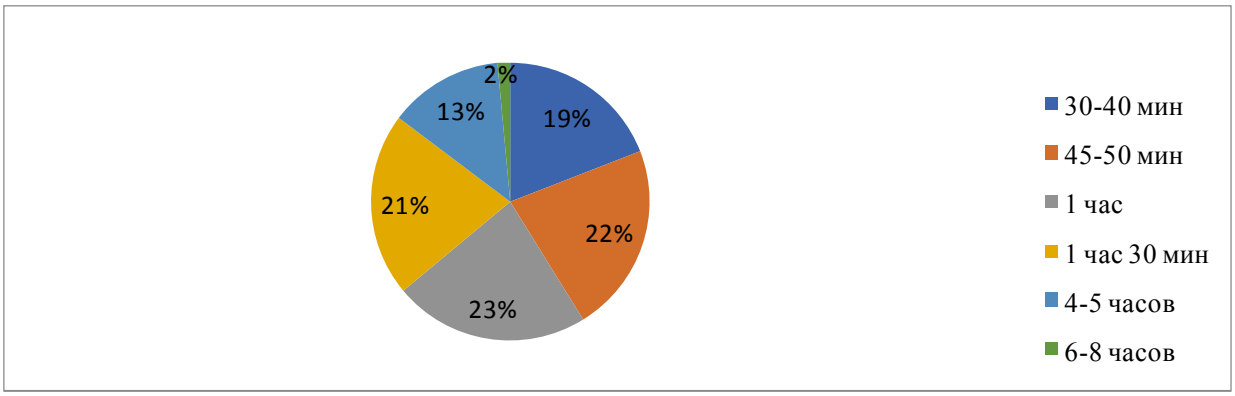


Рисунок 2 - Диаграмма 2 - Время использования приложения Instagram

Данные показывают, что молодежь часто посещают Instagram в течение дня, 30-40 минут посещают 19 % людей, 45-50 минут - 22 %, 1 час- 23%, 1 час 30 минут – 21 %, 4-5 часов – 13 %, 6-8 часов – 2 % людей. Таким образом, в среднем молодежь использует Instagram в течение 3 часа 20 мин.

5. В ответ на вопрос о том используется сеть Instagram для заказа, были получены данные: 56 % процентов ничего не заказывали через Instagram, 23 % заказывали и заказывают, 21 % планируют заказать товар через Instagram.

6. Instagram, как площадку для продажи среди молодежи используют 14 %, 3 % планируют заняться продажей чего-нибудь в будущем, остальные 83 % ничего не продавали и не планируют. Некоторые считают, что «нет, думаю это глупо» и « не знаю, как заказать».

7. Пользователи Instagram делятся на пассивных и активных, активные пользователи читают и пишут посты, а пассивные пользователи только читают посты знаменитых, «звезд». По полученных нами данным: активные пользователи – 59 %, пассивные пользователи – 41 %.

Некоторые из них ответили, что «Я для этого и захожу», «Я часто читаю и пишу посты», «Я в основном читаю посты казахстанских знаменитостей».

8. Многие пользователи активно выкладывают свои фотографии, частота размещения которых приведена на диаграмме №3

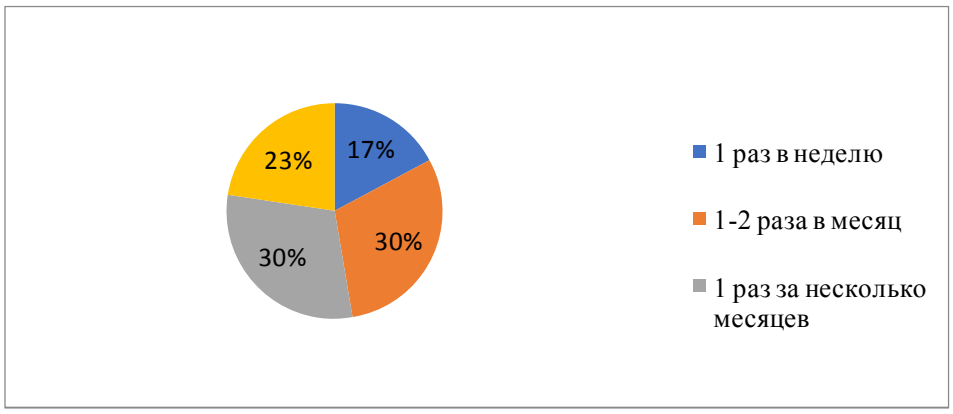


Рисунок 3 - Диаграмма 3 - Частота выкладывания постов и фотографий в сети Instagram

Instagram пользователи, которые выкладывают свои фотография 1 раз в неделю составляют 16 %, 1-2 раза в месяц 35 %, 1 раз за несколько месяцев 28 %, и пользователи которые ничего не размещают составляют 21 %.

9.По данным проведенного опроса, в основном, молодежь выкладывают селфи, достопримечательности и природу, это отражено на диаграмме №5

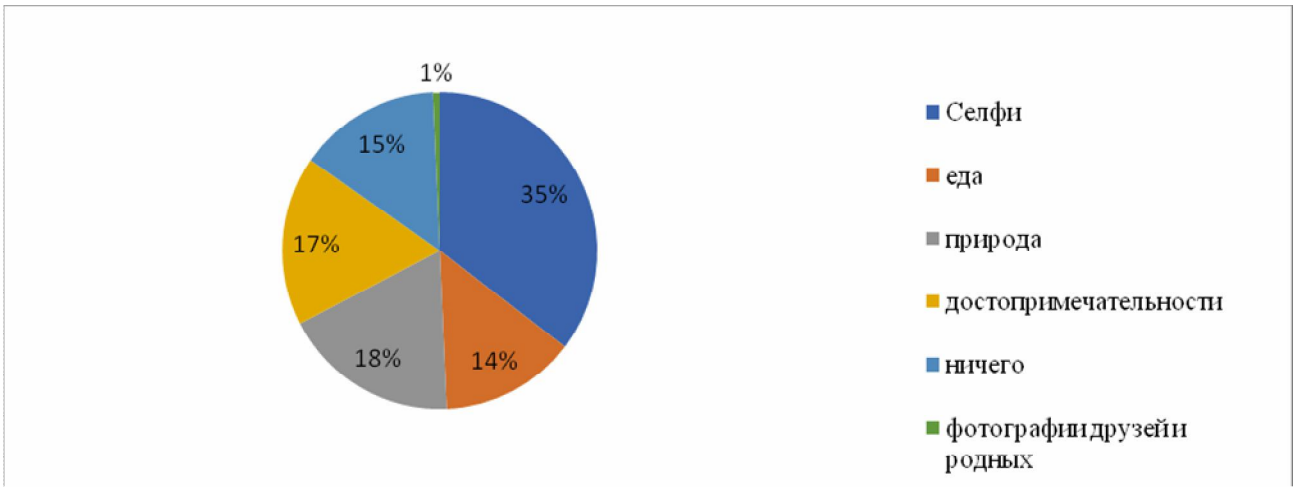


Рисунок 4 - Диаграмма 4 - Виды фотографий в Instagram

В основном Instagram пользователи выкладывают селфи – 39 %, еду - 16 %, природу – 20 %, достопримечательности – 19 %, а так же пользователи, которые ничего не выкладывают 15 %. По словам опрошенных: «Выкладываю то, что близко по душе - красивые места, моменты, делюсь мыслями», «в основном личного характера, то же селфи и.т.д.», «для меня Instagram, как альбом (дневник, закрепляю определенные моменты и воспоминания)», «семейные фотографии»,

10.Каждому человеку очень приятно, когда его лайкают за хорошие фотографии или за его работу, поэтому Instagram лайки имеют большое значение для пользователей инстаграм. По данным социального опроса 14 % молодежи расстраиваются, когда мало лайков, 42 % радуются, когда много лайков, 46 на количество лайков», «мне все равно, для меня это не главное».

11. Кто-то может с легкостью отказаться от Instagram, а для некоторых это сложная задача. Количество опрошенных, которые могут или не могут отказаться от Instagram, отображено на диаграмме №5.

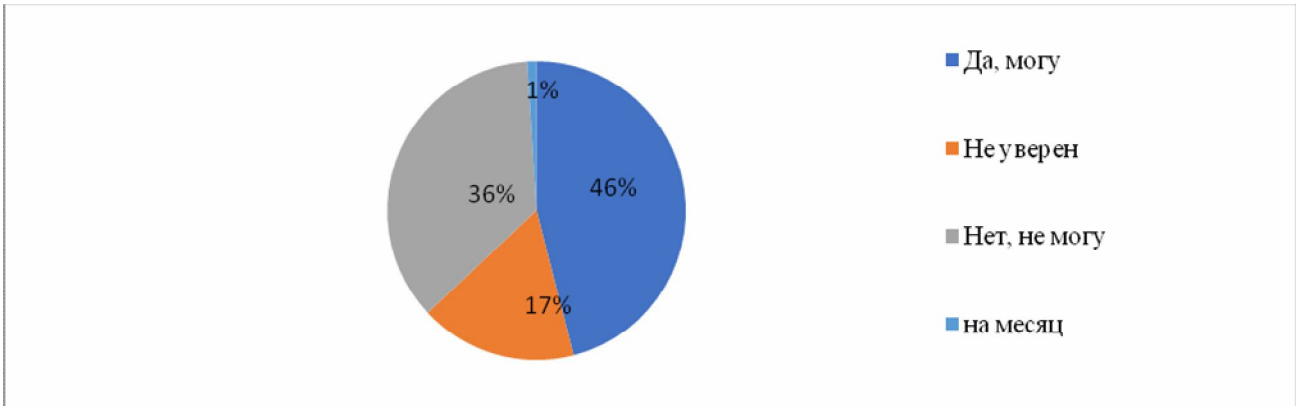


Рисунок 5 - Диаграмма 5 - Отказ от социальной сети Instagram

По данным предоставленные на диаграмме пользователи сети Instagram, которые с легкостью могут отказаться от пользования приложения Instagram составляют 46 % опрошенных, пользователи которые еще не уверенны, чтобы отказываться от Instagram – 17 %, а пользователи, которые не смогут отказаться 36 %. Пользователи, которые готовы отказаться на месяц Instagram 1%. По словам опрошенных: «Не думаю, так как получаю достаточно много полезной для себя информации. Стараюсь всегда следить за новостями и считаю это необходимым», «да, я не зависима от инстаграм», «инстаграм в нашем веке распространенное приложение. И есть плюсы инстаграм и минусы. Если бы не было инстаграм, куда бы мы размещали наши фотографии, видео?».

В результате исследования, направленного на определения мотивов использования социальной сети Instagram казахстанской молодежью, были получены данные показывающие, что молодёжь Казахстана используют Instagram в разных целях. Опрашиваемые выделяют следующие мотивы использования социальной сети Instagram, это коммуникативный мотив (способ всегда оставаться на связи, способ избежать одиночества), познавательный мотив (легко оставаться в курсе всех событий, можно быстро находить нужную информацию), мотив рекреации (провести время и отдохнуть), мотив самореализации (проявить свое мнение, свое восприятие мира), мода (это модно), меркантильный мотив (поиск способов решения своих проблем).

Список использованной литературы:

1. https://cyberleninka.ru/article/v/motivy-ispolzovaniya-virtualnyh-sotsialnyh-setey-podrostkami
2. http://www.forbes.ru/tehnologii/343331-issledovanie-auditorii-instagram-servisom-polzuetsya-kazhdyy-desyatyy-v-rossii
3. https://365info.kz/2017/06/sotsialnye-seti-v-kazahstane-instagram-dlya-molodezhi-odnoklassniki-dlya-pensionerov/
4. https://www.kommersant.ru/doc/3421489
5. https://ru.wikipedia.org/wiki/Instagram
6. https://wiki.rookee.ru/socialnaya-set/
7. https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D1%91%D0%B6%D1%8C

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЭМОЦИЙ ЧЕЛОВЕКА ДОШКОЛЬНИКАМИ

Д.А. Дюкарева, студентка 3 курса
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск

Аннотация. Статья посвящена особенностям восприятия эмоций человека дошкольниками. В своей статье автор, рассматривая проблемы восприятия эмоций человека дошкольниками в психолого-педагогической литературе, делает вывод о том, что в последние годы увеличивается количество детей, имеющих те или иные психоэмоциональные нарушения. Поэтому необходимо специально формировать у детей представления об эмоциях, учить различать и понимать эмоциональные состояния взрослых и сверстников. Кроме того, важное место имеет эмоциональное развитие дошкольников в ФГОС ДОО.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, эмоции, восприятие эмоций человека, психологические особенности восприятия эмоций у детей дошкольного возраста, приемы развития восприятия эмоций человека дошкольниками.

FEATURES OF PERCEPTION OF HUMAN EMOTIONS BY PRESCHOOLERS

D.A. Dyukareva

Annotation. The article is devoted to the peculiarities of perception of human emotions by preschool children. In his article, the author considers the problems of perception of human emotions by preschool children in the psychological and pedagogical literature, concludes that in recent years the number of children with certain psycho-emotional disorders has been increasing. Therefore, it is necessary to specifically form children's ideas about emotions, to learn to distinguish and understand the emotional States of adults and peers.

Keywords: preschool children, emotions, perception of human emotions, psychological features of perception of emotions in preschool children, methods of development of perception of human emotions by preschool children.

Актуальность этой темы объясняется тем, что в последние годы увеличивается количество детей с нарушением психоэмоционального развития. Неспособность понять эмоциональное состояние другого человека приводит к психологической несовместимости и нередко становится причиной конфликтов. Поэтому необходимо специально формировать у детей представления об эмоциях, учить различать и понимать эмоциональные состояния взрослых и сверстников.

Кроме того, важное место имеет эмоциональное развитие дошкольников в ФГОС ДОО [2].

Практическая значимость работы состоит в том, что ее материалы могут быть использованы студентами при изучении дисциплин психолого-педагогической направленности, а также педагогами, педагогами-психологами и родителями в организации эффективного взаимодействия с детьми дошкольного возраста.

В первой главе мы проанализировали проблемы восприятия эмоций человека дошкольниками в психолого-педагогической литературе и сделали вывод о том, что в последние годы увеличивается количество детей, имеющих те или иные психоэмоциональные нарушения. И многие из этих нарушений касаются восприятия эмоций. То есть, если у ребенка отсутствует развитая эмоциональная сфера, он не сможет как выражать собственные эмоции, так и воспринимать эмоции других. Многие авторы отмечают, что именно дошкольный возраст – это весьма значимый этап на пути к формированию умения воспринимать и понимать эмоции других людей.

Также в первой главе мы выделили психологические особенности восприятия эмоций у детей дошкольного возраста, такие, как:

- восприятие эмоций дошкольниками основано на взаимодействии эмоциональной и когнитивной систем;

- развитие эмоции тесно связано с развитием мотивов поведения, с появлением у ребенка новых потребностей и интересов;

- восприятие эмоций непосредственно связано с развитием эмоционального интеллекта у детей.

Во второй главе мы рассмотрели развитие восприятия эмоций человека детьми дошкольного возраста. А именно: приемы развития восприятия эмоций человека дошкольниками, например, такие как:

- Обсуждение способов выражения эмоций при рассматривании фотографий лиц детей с различными эмоциональными выражениями, иллюстраций, сюжетных картинок («Посмотрите на лицо мальчика. Как он себя чувствует? Можно ли сказать, что он боится? Как определить по выражению его лица, что он испуган?» и т. д.);

− Проводить упражнения на определение эмоций героев рассказов;

− ролевые игры на воспроизведение эмоций с помощью мимики и пантомимы («Покажите мне, как ваше тело и лицо будут выглядеть, если: вы получили подарок на день рождения; друг сломал вашу постройку» и т. п.).

На самом деле приёмов достаточно много. Все зависит от того, как педагог подойдет к данной проблеме и как он будет организовывать работу по развитию понимания эмоций детей дошкольного возраста.

Нами также были сформулированы рекомендации для педагогов и родителей по развитию восприятия эмоций человека дошкольниками. Например:

1) С первых дней пребывания ребёнка в детском саду необходимо добиться расположения к ребенку, помочь ему адаптироваться. Так ребенок

будет присматриваться к другим людям, улавливать их эмоциональное состояние.

2) Нужно проводить с ребенком беседы о его собственном эмоциональном состоянии, приучать ребенка обращать внимание на то, какие эмоции проявляют другие люди, помочь ребенку понять, почему эти эмоции могут возникать. (Педагог должен постоянно обсуждать с детьми их эмоциональное состояние, эмоции других).

3) Можно использовать различные эффективные методы, например, работа над произведениями литературы, в частности, над сказками (дети должны учиться восприятию и пониманию сказки). Можно и нужно инсценировать сказки, привлекать детей к участию в играх, которые имитируют отношения между героями сказки, это дает возможность ребенку вхождения в мир эмоционального общения;- различные подвижные игры;

Конечно же, и родители играют большую роль в развитии восприятия эмоций у детей. Они должны помогать вызывать внутренний эмоциональный отклик при прослушивании сказок, учить сопереживать героям; развивать словарный запас ребенка: обращать внимание на собственные чувства и называть их, наблюдать эмоциональную жизнь малыша и обозначать переживания, вводить в его лексикон слова, обозначающие оттенки чувства (рад, зол, сердит, раздосадован, расстроен, огорчен и т.п.). «Важным условием психосоциального развития детей является спокойная и доброжелательная атмосфера, создаваемая постоянным присутствием родителей или лиц их замещающих, которые внимательно относятся к эмоциональному благополучию ребенка…» [1, с. 90]. Т.е. должна быть совместная работа педагогов и родителей.

Таким образом, мы пришли к выводу, о том, что эмоции играют большую роль в развитии ребенка. Велика в данном процессе роль родителей и педагогов ДОО.

В целом, можно выделить следующие особенности восприятия эмоций человека дошкольниками:

1) Причины простых эмоций чаще всего правильно понимаются и интерпретируются детьми среднего дошкольного возраста;

2) В старшем дошкольном возрасте начинается более активный процесс развития и становления эмоционального интеллекта у детей, соответственно, происходит углубление понимания эмоций дошкольниками;

3) От степени развития эмоционального интеллекта дошкольника зависит то, насколько правильно он интерпретирует внешние проявления эмоций у взрослого;

4) Степень правильности восприятия эмоций человека дошкольниками зависит от включенности ребенка в социальные отношения со сверстниками и со взрослыми.

В дальнейшим мы планируем эмпирическое исследование этой темы и составление программы развития восприятия эмоций человека детьми дошкольного возраста.

Список использованной литературы:

1. Лизунова, Г.Ю. Актуальность сохранения психического здоровья детей в процессе педагогического взаимодействия [Текст] / Г.Ю. Лизунова // Детский сад: теория и практика. Науч.-метод. журн. 2013. № 5 (29). С. 88-93.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ: http://base.garant.ru/70512244/#ixzz5eN82Qtw3 (дата обращения 01.11.2018).

УДК 376

АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ НАСИЛИЯ

Г.И. Ефремова, доктор психологических наук, профессор,
начальник Отдела перспективных научных исследований
ФГБУ «Российская академия образования», Москва,
efremova_rao@mail.ru
С.Л. Леньков, доктор психологических наук, профессор,
главный научный сотрудник лаборатории онтропологических основ профессионального развития педагогов «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», Москва,
new_psy@mail.ru
И.В. Гайдамашко, доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент РАО, Главный ученый секретарь ФГБУ «Российская академия образования», Москва,
gaydamashko.igor@raop.ru

Аннотация: в статье представлен анализ зарубежного опыта деятельности образовательных, общественных и правительственных организаций целого ряда Европейский стран и США по преодолению насилия в образовательных организациях. Рассматриваются способы решения проблемы насилияпосредством национальных программ и программ межведомственной инициативы.

Ключевые слова: молодежь, насилие, национальные программы безопасности, межведомственная инициатива, ассоциации педагогов, рейтинг школ.

ANALYSIS OF FOREIGN EXPERIENCE OF ACTIVITY OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS ON PREVENTION OF VIOLENCE

G.I. Efremova, S.L. Len'kov, I.V. Gaydamashko

Abstract: The article presents an analysis of foreign experience in the activities of educational, public and governmental organizations of a number of European countries and the USA in overcoming violence in educational organizations. Ways to

address the problem of violence through national programs and programs of an interdepartmental initiative are considered.

Keywords: youth, violence, national security programs, interdepartmental initiative, teacher associations, school rankings.

Снижение роста проявлений насилия в молодежной среде и повышение эффективности системы профилактики в образовательных организациях является актуальной задачей для всего мирового образовательного сообщества на современном этапе. Проблема насилия не является локальной и не является характерной исключительно для какой–либо конкретной страны, эта проблема характерна для всего мирового образовательного сообщества.

В Великобритании, например, запрещается физическое наказание детей с использованием различных орудий наказания, например, ремней, палок, прутьев и т.д. в таких случаях родитель привлекается к уголовной ответственности за насилие[1], так же уголовная ответственность родителей применяется в случаях хронических и неоправданных прогулов (Criminal liability of parents if children miss lessons)[2]. В должностные обязанности ассистента учителя включена помощь в учебе неуспевающим ученикам, проверка заданий, а так же учебно-административные виды работ в помощь учителю во взаимодействии с родителями и учету посещаемости учеников.

Родителей привлекают к уголовной ответственности за школьные прогулы детей, если прогулы продолжаются после официального письма-предупреждения из школы, и если школа докажет, что прогулы происходят по причине халатности родителей, в этом случае наказание включает 30 суток лишения свободы или 500 долларов штрафа или и то и другое[3] (Штат Иллинойс, США). Расследованием случаев родительской халатности в отношении образования детей занимается государственная служба «Администрация детских услуг» (Administration for Children's Services) (США)[4]. Школьные прогулы рассматриваются как первый шаг к пожизненной безработице и преступности. 82% заключенных в США бросили школу в подростковом возрасте. Важно своевременное распознавание и реагирование на симптомы предстоящего происшествия[5].

Решение проблем хронических прогулов происходит с участием ряда заинтересованных сторон по программе межведомственной инициативы «Пропаганда окончания школы» (Advocate to Graduate) разработанной в Нью-Йорке совместно с мэром, прокурором, начальником и комиссаром полиции, директорами школ[6]. Признано, что проблема выходит далеко за пределы школы. Школа и система образования оказывается в положении потерпевшего. Педагогам

[1]http://www.cumbria.gov.uk/elibrary/Content/Internet/537/1459/6514/4124116102.pdf

[2] https://www.gov.uk/parental-rights-responsibilities

[3]https://www.quora.com/Should-parents-be-held-criminally-responsible-for-their-childs-truancy-from-school

[4]http://www1.nyc.gov/site/acs/index.page

[5]https://ria.ru/society/20180418/1518897365.html

[6] http://www1.nyc.gov/office-of-the-mayor/news/292-13/mayor-bloomberg-manhattan-district-attorney-vance-chief-policy-advisor-feinblatt-police#/0

нужна подготовка, поддержка, защита со стороны остальных заинтересованных сторон. Акцент был сделан на выявлении потребностей детей и удовлетворении этих потребностей в интересах успешного окончания школы. Далее, инициатива была поддержана в ряде штатов, например, Нью-Мексико была разработана программа «Окончить школу, чтобы лучше жить» (Graduate For A Better Life)[7].

В США финансирование школ зависит от посещаемости учащихся, а также *рейтинга* государственных и частных школ, бытует мнение, как в пользу, так и против этих инструментов административного и рыночного влияния на школьные показатели. Противники финансового воздействия на школы приводят многочисленные доводы о том, что финансирование, основанное на посещаемости, заставляет школы любыми способами удерживать неуправляемых учеников с хулиганскими наклонностями и это делает школы опасными для посещения детьми и взрослыми.

Рейтинг школ,[8] в целом, рейтинг наиболее благоприятных мест для проживания влияет на внутреннюю мобильность трудовых ресурсов в США. По подсчетам публициста Вэнса Паккарда, в среднем американцы меняют место жительства в 14 раз чаще англичан, в 6 раз чаще французов и в 5 раз чаще японцев.[9] Россияне по данному показателю явно отстают от названных стран.

Основные задачи решения проблемы школьных прогулов в выше указанных странах решались последовательно:

1. Анализ проблемы. Анализ выявил три уровня факторов, приводящих к хроническим прогулам и оставлению школы, с которых начинается путь к серьезным правонарушениям и антисоциальному поступкам.

2. Выработка способов решения проблемы на каждом уровне с участием сторон и самих детей.

3. Получение гранта от государства на разработку протоколов работы со всеми заинтересованными сторонами и с детьми и их семьями, на обучение специального персонала, который сможет скоординировать заинтересованные стороны и обучить содействию в предупреждении – коучинг по предотвращению хронических прогулов, жестокости и других антисоциальных поступков.

Положительная практика предупреждения антисоциального поведения состоит в активном и постоянном взаимодействии между заинтересованными сторонами по устранению данных проблем на разных уровнях:

на уровне школы: непоследовательная и неэффективная школьная политика в отношении посещаемости, слабый учет, неоповещение родителей/опекунов о прогулах, опасная школьная среда, плохой психологический климат в школьном коллективе, плохие отношения с учителями, недостаточное определение потребностей ребенка в обучении и других насущных потребностях;

[7] https://www.santafeb2c.org/truancy-collaborative-working-group.html
[8] Рейтинг 50 лучших государственных и 50 лучших частных школ США
[9] И.С. Кон. Дружба. 4-е издание, 2005.https://goo.gl/HEPRQb

на уровне семьи и сообщества: негативное влияние ровесников-прогульщиков, финансовые, социальные, медицинские и другие программы, которые заставляют учеников оставаться дома и помогать семье, детское насилие и халатность, дисфункциональная семья, подростковая беременность или раннее родительство, недостаточная поддержка образовательных и иных жизненных целей со стороны семьи, насилие дома, рядом с домом или в школе, особое отношение к образованию, культура;

на уровне учеников: недостаток личных и образовательных амбиций, слабая успеваемость, слабая связь со школой, второгодники, плохой психологический климат в классе, вовлечение в банды, низкая самооценка, проблемы с психическим здоровьем, алкоголь, наркотики и иные виды зависимости или злоупотребления.

В ряде зарубежных стран широко используется принудительное обучение родителей на курсах по воспитанию детей по решению суда (courtor dered parenting classes) (США)[10] Аналогичный подход к проблеме существует и в Великобритании. Если расходятся или разводятся родители, имеющие несовершеннолетних детей, они принудительно проходят программу обучения,[11]

Анализ опыта по предотвращению насилия в образовательных организациях Ирландии показывает, что огромное влияние на суицидальное поведение оказывают экономические и социальные факторы. В частности, рост суицида совпадает с экономическим спадом и влиянием на материальное положение семьи и настроением безысходности. При этом уровень суицида среди мужчин превышает женский суицид в несколько раз во всех возрастных группах (среднее соотношение 4,5:1), за исключением 10-14 лет, когда суицид среди мальчиков превышает суицид среди девочек в два раза. Значительный уровень суицида среди девочек в ранне-подростковой группе, в основном, объясняется кризисом самооценки из-за расхождений в представлениях о красоте, существующих в обществе, и собственной внешности. В умышленном самоповреждении во всех возрастных группах лидируют женщины.[12][13]В этой связи разработана партнерская программа «Сотрудничество во имя жизни» и программа предотвращения суицида «Протяни руку».

Уровень школьного насилия как показатель напряженности зависит от недостаточной реформированности по мнению сэра Кена Робинсона (Великобритания)[14][15]. Современные школы не учитывают стремительные изменения на рынке труда, связанные с развитием информационных технологий и то, что многие профессии будут заменены компьютерными программами. Кен Робинсон утверждает, что современная школа не развивает в детях заложенную от

---

[10]http://www.lifematters.com/class_validate.html

[11]https://www.cafcass.gov.uk/grown-ups/parents-and-carers/divorce-and-separation/separated-parents-information-programme/

[12]программа«Сотрудничество во имя жизни» (ConnectingforLife) https://goo.gl/7YBDJb

[13] Программа предотвращения суицида «Протяни руку» (ReachOut) https://goo.gl/Z47UQH

[14] Сэр Кен Робинсон https://goo.gl/SkVzvx

[15][15] Сэр Кен Робинсон,(видео ресурсы, выступления https://goo.gl/GdNUqA; https://goo.gl/gdMmbd

природы креативность, что талант и способности детей не задействованы современной системой образования, в которой часть детей считаются либо лентяями и нарушителями дисциплины, либо неспособными к учебе. Он утверждает, что необходимо переориентировать систему образования на развитие творческих способностей детей.

Огромное количество детей в США диагностируются с новым «заболеванием» «синдром дефицита внимания и гиперактивности», т.е. им неинтересно то, чему их учат в школе, но они вполне справляются с информацией, поступающей из всевозможных информационных гаджетов.[16]Эти дети принимают медицинские препараты, которые их «успокаивают» и заставляют «сосредоточиться» на стандартных тестах. Исследование, на которое ссылается Кен Робинсон, свидетельствует о том, что 98% детей дошкольного возраста обладают латеральным мышлением, с помощью которого можно находить гениальные решения. Это мышление теряется в результате школьного образования.[17] Основным недостатком школьной системы образования он считает то, что она сохраняет форму и содержание эпохи просвещения и индустриальной эпохи.

Анализ опыта образовательных организаций Японии, для которых характерно традиционное уважение к образованию и учителям, показывает, что необходимо усилить связь между академической успеваемостью и будущей карьерой учеников. Работодатели в Японии обращают внимание на полученные в учебном заведении оценки, с плохими оценками трудно устроиться на работу.[18] Соответственно, в Японии неизвестны случаи школьного насилия аналогичные тем, которые буквально захлестнули некоторые западные страны и Россию.

Непосредственным окружением ребенка являются семья дома и учителя в школе. В соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка, «ребенку для полного и гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и понимания». На государство возложена обязанность обеспечить такое положение, при котором бы «школьная дисциплина поддерживалась с помощью методов, отражающих уважение человеческого достоинства ребенка в соответствии с настоящей Конвенцией»[19]

Обзор форумов в интернете показывает, что учителя и родители повсеместно жалуются на непомерные и непродуктивные учительские нагрузки, которые связаны с необходимостью заработать дополнительные средства на жизнь и с ростом документооборота, отчетности, что не позволяет учителям посвящать себя непосредственно учебному и воспитательному процессам.[20]

---

[16] attention deficit hyperactivity disorder

[17] https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U

[18] «Стратегии безопасных школ» (Strategies to Keep Schools Safe) https://reason.org/wp-content/uploads/files/60b57eac352e529771bfa27d7d736d3f.pdf

[19] Конвенция ООН о правах ребенка http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml

[20] Учительский форум http://www.woman.ru/psycho/career/thread/4246372/

Международный опыт и анализ национальных реалий подсказывает, что одновременно с повышением ответственности учителей и родителей за успеваемость и посещаемость, а также с введением дополнительных образовательных программ, необходимо пропорциональное снижение нагрузки и приведение ее в норму, которая бы соответствовала более благополучным периодам. Возможно, всплеск школьного насилия является косвенным показателем перегруженности учителей и родителей.

Министерство образования Великобритании совместно с профсоюзами и ассоциациями учителей разработали меры по значительному снижению нагрузок на учителей, чтобы освободить время и силы для учебного и воспитательного процесса. К непродуктивным видам деятельности, в частности, относятся выставление оценок, расчет рейтинга, составление планов и всевозможные виды учета и отчетности для проверок, которые отнимают ценное время и силы от основной работы.[21] Утверждение стандартов образования значительно сократило количество проверок и показателей, по которым учителя должны отчитываться. При этом большое внимание уделяется индивидуальным письменным рекомендациям учителя ученику и связи с родителями ученика в виде письменной корреспонденции. Показательно, что в Великобритании очень строго отслеживается количество часов, проведенных водителем пассажирского и дальнобойного транспорта за рулем во избежание аварий по причине утомления. С учителями проведена примерно та же самая работа.

Исследование проблем школьного насилия в американском обществе показало, что, во-первых, существует много видов насилия (подростковые банды, кражи в школьном гардеробе, буллинг или издевательства, запугивание, вооруженные нападения), для всех видов насилия характерно наличие жертвы. Во-вторых, в каждой школе требуется особый подход исходя из реалий школы, района. В-третьих, даже при внедрении общих превентивных программ, мониторинг и оценка не давали реальных результатов и не снижали показатели насилия в школах.

Гораздо более эффективным явилось создание оперативных/координационных групп (task force) на местах с участием заинтересованных сторон, которые работают по программе безопасности школ, но разрабатывают и осуществляют меры, исходя из конкретных условий. Оперативные/координационные группы включают первое лицо администрации района, прокурора, начальника полиции, директоров и завучей школ, а также родительского актива, актива сообществ и неправительственных организаций, в том числе организаций, защищающих и продвигающих интересы детей.[22] Оперативные/координационные группы должны также включать профессионалов СМИ, которые специализируются на темах образования, чтобы

[21] Государственная Стратегия уменьшения нагрузки учителей (Великобритания) (Policy paper)

[22] Межведомственная координационная группа Мэра по прогулам, хроническим пропускам и вовлечению в школу (Mayor'sInteragencyTaskForceonTruancy, ChronicAbsenteeism&SchoolEngagement) https://goo.gl/7dggaZ

объективно освещать ход проведения превентивных мер. Важно, что оперативные группы включают также и группы детских активистов, в качестве информантов обратной связи.

Реформаторы образования выступают против централизованных реформ, так как наиболее действенных результатов можно достичь, если школы проведут реформы осознанно, исходя из конкретных условий на местах с участием всех заинтересованных сторон с обязательным и последовательным участием СМИ. [23]

По данным ВОЗ, важнейшими превентивными факторами суицида были признаны сильные межличностные связи, религиозность или духовность, здоровый образ жизни и общее благополучие.[24] Однако из всех возможных способов необходимо выбрать практически осуществимые, в частности, такие, которые позволят сделать значительный прорыв при сравнительно низком уровне расходов.

К числу таких инструментов относятся изменение законодательства и административные распоряжения, направленные на совершенствование системы и оказание институциональной поддержки системе образования и укрепление потенциала работников системы образования и родителей, а также самих детей и детских инициативных групп.

Работа выполнена в рамках ГЗ ФГБУ «РАО» № 25.13251.2018/12.1

Список сайтов:

1.https://ria.ru/society/20180418/1518897365.html
2.https://www.kp.ru/daily/26789/3823371/
3.https://www.kp.ru/putevoditel/sovety-dlya-roditelej/bulling-v-shkole/
4.https://www.kp.ru/daily/26821.4/3857543/
5.https://ria.ru/society/20180418/1518892708.html?inj=1
6.https://ria.ru/society/20180423/1519106832.html?relap=1

[23] Дорожная карта реформы" (RoadMaptoReform) https://www.edweek.org/ew/articles/1993/04/21/30strat.h12.html

[24] Глобальная Программа ВОЗ по предотвращению суицида

УДК 316.6

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАТИВНОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ С СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ПОСЛЕДСТВИЯМИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ

Г.Ю. Лизунова, к. филос. н., доц.
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
ufkz2008@mail.ru
И.А. Таскина, к. пс. н., доц.
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
taskina-i@mail.ru
Е. Ю. Кудрявцева, к. п. н., доц.
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
ekudris@mail.ru

Аннотация: Работа выполнена в рамках гранта РГНФ № 17-16-04003 «Социально-психологические последствия социально-экономической дифференциации коренных малочисленных народов Республики Алтай».

В последнее десятилетие внимание специалистов разных направлений научного знания обращено на жизнь и развитие коренных малочисленных народов, ход процессов адаптации и интеграции в современное общество. В статье раскрывается понятие медиативного подхода через определение процедуры медиации, принципов и этапов сессии. Кроме того авторы указывают на эффективность использования медиативного подхода в работе по преодолению социально-психологических последствий социально-экономической дифференциации коренных малочисленных народов.

Ключевые слова: коренные малочисленные народы, адаптация, социально-экономическая дифференциация, социально-психологические последствия, медиативный подход

THE USE OF A MEDIATION APPROACH IN THE WORK SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES SOCIO-ECONOMIC DIFFERENTIATION INDIGENOUS SMALL PEOPLE

Y.G. Lizunova, I.A. Taskina, E.Y. Kudryavtseva

Abstract: the Work was carried out within the grant of RGNF № 17-16-04003 "Socio-psychological consequences of socio-economic differentiation of indigenous peoples of the Altai Republic".

In the last decade, the attention of specialists in different areas of scientific knowledge is drawn to the life and development of indigenous peoples, the process of adaptation and integration. The article reveals the concept of mediation approach through the definition of mediation procedures, principles and stages of the session. In addition, the authors point to the effectiveness of the use of a mediation approach in the work to overcome the socio-psychological consequences of socio-economic differentiation of indigenous minorities.

Keywords: indigenous peoples, adaptation, socio-economic differentiation, socio-psychological consequences, mediation approach.

Медиативный подход в настоящее время применяется как эффективная форма работы с разными категориями населения. Практика показывает, что эффективно использование медиативного подхода и в работе с представителями коренных малочисленных народов по преодолению социально-психологических последствий социально-экономической дифференциации.

Для лучшего понимания сути медиативного подхода необходимо обратиться к понятию медиации. Медиация – это один из способов (внесудебного) разрешения споров. На данный момент существуют несколько школ медиации, но мы будем оставаться в поле понимающей медиации, в которой психологическому аспекту отдается явное предпочтение по сравнению с юридическим. С точки зрения методологии, понимающая медиации - подход эклектичный, с элементами как психодинамического, так и экзистенциально-гуманистического направлений.

Слово медиация происходит от латинского medium или medius, что значит «посередине». Явление медиации, пожалуй, настолько же глубоко уходит корнями в историю развития человеческих отношений, как и конфликты, возникающие между людьми и группами людей с незапамятных времен. Медиация – это посредничество, цель которого помочь сторонам услышать и понять друг друга, обрести или же восстановить утраченный опыт взаимопонимания, на основе которого стороны могут самостоятельно найти консенсусное решение - решение, удовлетворяющее всех. При этом медиатор только способствует сторонам, вовлеченным в конфликт, самостоятельно найти приемлемое для обеих сторон решение, с учетом обоюдных интересов.

Прежде всего, проясним границы метода, обозначим зону применения и показания к применению медиативного подхода в рамках психологического консультирования семей, испытывающих те или иные психологические трудности. Для этого воспользуемся одной из наиболее популярных и широко используемых в различных сферах жизнедеятельности человека концепцией Томаса-Килмена, в которой выделяется пять основных стратегий или стилей поведения в конфликтах.



Рисунок 1 - Типы взаимодействия в конфликтах по Томасу-Килмену

Зона медиации в данном случае – это квадрант с диагональю, начинающейся в точке компромисса и заканчивающейся в точке сотрудничества, консенсуса.

Даже находясь в суровом противостоянии, люди способны приходить к консенсусу или компромиссу. Какие конфликтные ситуации имеют высокий потенциал к разрешению с помощью медиативного подхода, то есть находятся в зоне компромисс – консенсус? Главным образом, это случаи, когда стороны, носители конфликта, заинтересованы в сохранении нормальных партнерских отношений в перспективе, и их будущие интересы имеют приоритет перед претензиями и обвинениями.

Медиативный подход может быть рекомендовандля работы с разными категориями населения, например, с семьями, которые испытывают психологические трудности, связанные с культурными, этническими, мировоззренческими различиями между членами семьи, что может сказываться на таких банальных вопросах, как ведение совместного быта [2]. Медиативный подход эффективен и при работе с представителями коренных малочисленных народов нашей республики. С его помощью обеспечивается достижение определённых целей социально-психологической работы, необходимых общественных изменений по отношению к отдельному человеку или группе лиц и удаётся осуществить широкий спектр социальных, социально-экономических, социально-психологических, медико-социальных и других мероприятий. Необходимо отметить, что основная часть семей из числа коренных малочисленных народов имеет незначительные личные ресурсы для преодоления трудной жизненной ситуации, социально-психологических последствий социально-экономической дифференциации (невозможность трудовой деятельности вследствие отсутствия профессионального образования, удаленности места проживания от поселка, зависимость уровня дохода от климатических фак-

торов, влияющих на объемы промысла, особенностей географического расположения родового угодья) [1].

Использование медиативного подхода специалистами (медиаторами) предполагает поиск общих принципов, на которых в дальнейшем будет строиться соглашение партнеров [3, с. 208].

В своей работе медиатор руководствуется определенными принципами, чтобы обеспечить участникам процесса пространство с минимальным искажением реальности. Психолог, примеряя на себя роль медиатора и применяющий медиативный подход, является носителем этих принципов и предлагает сторонам придерживаться их [4, с. 45].

Прежде всего, это принцип добровольности. Получив информацию о том, что будет происходить на встречах, участники могут отказаться от участия, либо в любой момент прекратить встречи. Медиатор также может прекратить работу, если посчитает, что данный подход более неуместен.

Принцип беспристрастности предполагает, что медиатор сохраняет нейтралитет, безоценочность, а также психологически устойчив к влиянию сторон.

Медиатор обеспечивает равноправие и равенство сторон, то есть обеспечивает баланс сил, статусов в ходе работы, уважительное, без оскорблений, отношение друг к другу.

Фундаментальный принцип медиативного подхода – принцип ответственности, который заключается в том, что стороны несут полную ответственность за свои решения.

Принцип открытости и прозрачности предполагает, что все неясные вопросы должны и могут быть прояснены всеми участниками на любом этапе работы. Соблюдение этого принципа позволяет значительно снизить тревогу участников, позволяет им сблизиться. В применении в консультировании медиации нет ничего само собой разумеющегося! В свою очередь, соблюдение этого принципа обеспечивается соблюдением принципа конфиденциальности. Все, что сказано в комнате переговоров – не выйдет за ее пределы.

Принцип сотрудничества предполагает возможность создания сторонами рабочей обстановки, сотрудничества, взаимного уважения и готовность выслушивать и принимать.

Процесс психологического консультирования представителей коренных малочисленных народов и их семей в рамках медиативного подхода имеет следующую структуру [4, с. 50].

Первый этап – вступительное слово. На данном этапе происходит знакомство, разъяснение участникам, что и как будет происходить на сессиях, информирование сторон о цели и принципах совместной работы, достигаются договоренности о регламенте, проверяются полномочия сторон. Этот этап важен для снижения уровня тревоги сторон и коррекции ожиданий. Очень важно на данном этапе получить четкое согласие от сторон продолжать работу и придерживаться принципов и регламента.

Принципиально важно проговорить на данном этапе, что в любой момент любой из участников может прекратить участие. Также рекомендуется уточ-

нить, насколько важно для каждой из стороны прийти к соглашению. Гарантировать соблюдение принципов и попросить их придерживаться для создания атмосферы сотрудничества.

Озвучивание позиции каждым участником не есть комментирование одной стороной позиции другой. Прерывать может только медиатор для того, чтобы прояснить что-то для себя для лучшего понимания. Это можно так и объяснить. Давать сторонам высказаться полностью. Набор технических инструментов, которыми медиатор может пользоваться на данном этапе - вербализация чувств, отражение чувств, резюмирование (точное воспроизведение), обобщение (точное воспроизведение), порционализация, пауза, looping - петля понимания (прояснение смыслов), перефразирование и рефрейминг.

Второй этап работы - формулирование тем для обсуждения здесь и сейчас, формирование повестки дня (общие темы). Инструменты медиатора те же, добавляется новый инструмент - «стена», когда медиатор просит стороны обращаться к нему, если понимает, что взаимодействие сторон принимает деструктивный характер.

Темы – это не варианты решений, это область для обсуждения. Для наглядности на данном этапе рекомендуется использовать доску, разделенную на два поля. Непосредственно работа над проблемой – переход от позиций к потребностям и интересам. Позиция понимается как, своего рода, манифестное содержание, симптом, дериват скрытого содержания. В репертуар инструментов добавляется инструмент «воронка вопросов», вопросы задаются от общего к частному, сначала открытые, далее альтернативные, в завершении закрытые. Это позволяет прояснить смыслы, потребности, довести проясненные смыслы и потребности до каждой из сторон – вот задача этого этапа. Поиск и выработка вариантов решений – фаза мозгового штурма. Этап, когда поощряется творческая активность сторон, предлагаются варианты решений.

Третий этап – заключение соглашения. В случае успешного нахождения консенсусного решения, символически заключается соглашение. Можно записать текст соглашения на бумаге.

Таким образом, данный подход не совсем привычный формат для консультирования представителей коренных малочисленных народов и их семей. Он удобен в формате краткосрочной работы. Если мы говорим о применении медиативного подхода в консультировании, в среднем, работа с семьей может занять от 1-ой до 2-х сессий по 3-4 часа каждая. По процедуре важно на первой сессии сформулировать темы, чтобы на следующей встрече начать именно с этого. Медиативный подход ориентирован на получение сторонами опыта успешного совместного нахождения решения актуальных проблем здесь и сейчас.

Список использованной литературы:

1. Лизунова, Г.Ю., Кудрявцева, Е. Ю., Таскина, И.А. Сохранение этнокультурных традиций как условие преодоления социально-экономической дифференциации коренных малочисленных народов Республики Алтай [Текст] / Г.Ю. Лизунова, Е.Ю. Кудрявцева, И.А. Таскина // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59. Ч.2. С. 170-174.

2. Массалютина, М. Медиативный подход в психологическом консультировании семей. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.b17.ru/article/mediative_approach_family_psychotherapy/ (дата обращения 18.02.2017).
3. Паркинсон, Л. Семейная медиация [Текст] / Л. Паркинсон. - М.: Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2010. - 400 с.
4. Шамликашвили, Ц. Основы медиации как процедуры урегулирования споров [Текст]: учебное пособие / Ц. Шамликашвили. - М.: Издательство ООО «Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования», 2013. - 128 с.

УДК 316

ПРЕДПОЧТЕНИЯ И ПЛАНЫ НА БУДУЩЕЕ МОЛОДЕЖИ РАЗЛИЧНЫХ СТРАТИФИКАЦИОННЫХ ГРУПП

Ш.Ю. Махкамова, к.э.н.,
главный специалист института
Бюджетно-налоговых исследований при Минфине РУз.
город Ташкент, Республика Узбекистан
shmahkamova@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены предпочтения и планы молодежи на будущее различных стратификационных групп. Основным инструментом для оценки намерений молодого поколения было проведение их опроса путем анкетирования. оценены социально-экономические намерения, жизненные ориентиры на будущее выпускников колледжей и лицеев относительно выбора профессии, дальнейшего обучения и трудоустройства. Даны предложения по разработке соответствующих мер для оптимального осуществления предпочтений молодежи.

Ключевые слова: молодежь, мониторинг, планы, предпочтения, стратификация.

PREFERENCES AND PLANS FOR THE FUTURE THE YOUNG PEOPLE OF VARIOUS SOCIAL GROUPS

Y. S. Mahkamova

Annotation. Examines the preferences and plans of young people for the future of different social groups. The main tool for assessing the intentions of the younger generation was to conduct their survey by questionnaire. socio-economic intentions, life guidance for the future of College and Lyceum graduates regarding the choice of profession, further education and employment are evaluated. Proposals for the development of appropriate measures for the optimal implementation of the preferences of young people are given.

Keywords: youth, monitoring, plans, preferences, stratification.

Проведение целенаправленной молодежной политики требует оценки социально-экономических намерений, жизненных ориентиров на будущее выпускников колледжей и лицеев относительно выбора профессии, дальнейшего обучения и трудоустройства. При этом большой практический интерес для разработки комплекса мер представляет нужды и потребности отдельных слоев молодежи. Основным инструментом для оценки намерений молодого поколения выступает проведение их опроса [1].

Цель обследования - выявление основных социально – экономических предпочтений различных стратификационных групп молодежи.

Основным предметом проведенного исследования является опрос выпускников колледжей и лицеев путем анкетирования.

Объект исследования выпускники (учащиеся старших курсов) колледжей и лицеев г. Ташкента, Ташкентской и Навоийской области. Общий объем выборочной совокупности составил 759 выпускников колледжей и лицеев. Выбранное количество учащихся является репрезентативным с точки зрения представительности всех основных специальностей, выпускаемых колледжами и лицеями Республики Узбекистан, с учетом международных стандартов выборки.

На первом этапе обследования подготовлены документы по организации опроса (программа, вопросник, инструкции для анкетеров и др.).

На втором этапе непосредственно в выбранных регионах и учебных заведениях проведены обследования среди выпускников колледжей и лицеев. Анкеты, после соответствующей инструкции были переданы для заполнения учащимся, с представлением возможности свободно выражать свои мнения.

В заключительном этапе обследования сформирована необходимая информационная база данных, созданы аналитические файлы и произведено табулирование данных с помощью специальных программ. Обработка данных и анализ введенной информации осуществлены на базе программы SPSS.

Сформированная база данных позволяет производить анализ постановленных вопросов дифференцированно в разрезе городской и сельской местности, юношей и девушек, различных слоев семей и родителей учащихся, а также по каждому колледжу и лицею, административному району и городу.

Результаты обследования. Дифференцированный подход полученных данных в ходе обследования осуществлен путем стратификации молодежи по следующим слоям: девушки и юноши; уровень образованности родителей; городская и сельская местность; уровень благосостояния семей.

Девушки и юноши. Юноши имеют больше самостоятельности в принятии решения относительно выбора профессии, чем девушки. Объективными представляются ответы девушек относительно выбора места учебы согласно советам родителей. Их число больше (41,7%), чем юноши (32,5%). Интерес к поступлению в вуз выше у девушек (72,3%), относительно юношей (64,6%). При не поступлении в вуз, 27% девушек планируют учиться на курсах для обретения профессии у наставника, соответственно доля юношей, по данному предпочтению более 2 раза меньше. Системными проблемами в реализации жизненных планов юношей и девушек являются: трудности с получением выс-

шего образования; сложности при трудоустройстве с хорошей оплатой, недостаточность практических навыков, невостребованность молодых специалистов на рынке труда, нехватка спортивно-технических комплексов и центров для проведения досуга.

Девушки по сравнению с юношами отдают предпочтение при выборе работы: «соответствие специальности» (67,2% и 53,4%), «удобное расположение предприятия» (34,7% и 20,7%), «хорошие взаимоотношения в коллективе» (35,7% и 28,0%), «неутомительная работа» (8,3% и 5,8%), «наличие свободного времени» (6,6% и 5,6%), помощь со стороны опытного предпринимателя (30,8% и 12,5%), работать в сфере образования (22,3% и 3,7%). Дифференцированные ответы показывают ряд потенциальных социальных рисков. Это тенденция существенного снижения доли учителей и наставников мужчин в общеобразовательных и специальных профессиональных учебных заведениях, которая подтверждается официальной статистикой и результатами ответов юношей и девушек. Предпочтение девушек поступить в вуз на практике не имеет конкретных механизмов их поддержки для поступления в вуз, что в конечном итоге даст возможность поднять потенциал женщин предпринимателей и их целенаправленное трудоустройство.

Необходимо обратить внимание на молодежь, которая не смогла поступить в вуз и не трудоустроилась после окончания колледжей. По оценкам, они только в 2017 году составляют более 0,5 млн. чел.

Образование родителей. Выбор профессии молодежи в значительной степени зависит от уровня образования родителей, результативности репродуктивного здоровья матери и ребенка. 22,1% родители юношей имеет высшее образование, 20,2% - у девушек. Средне-специальное образование имеют соответственно 45,5% и 45%. Ответы учащихся, у которых родители имеют высшее образование в своих предпочтениях более целенаправленные, знают как обустроить свою жизнь после колледжа. В связи с этим будущие родители имели предпочтительно высшее образование представляется достаточно актуальным.

Городская и сельская местность**.** Значимым фактором по выбору места учебы оказалось удобное месторасположение колледжей (лицеев). В сельской местности данный показатель (18,8%) значительно выше, чем в городах (4,9%), что показывает важную роль транспортной доступности в сельских районах.

Согласно результатам обследования домохозяйств, проводимых регулярно ИСИ, более 30% опрошенных не удовлетворены уровнем образования из-за удаленности, прежде всего общеобразовательных школ, колледжей и лицеев от мест проживания. В связи с этим рациональное размещение образовательных учреждений, особенно в сельской местности можно отнести к системной проблеме, требующее своего решения.

Уровень благосостояния семей. Проведенное обследование показало, что почти половина (47,2%) юношей и девушек проживают в семьях со средним уровнем благосостояния, с высоким уровнем - 20,8% учащихся, выше среднего уровня - 29,6%, ниже среднего достатка - 1,3%, на малообеспеченных семьях - 1,1%.

У малообеспеченных проблема по трудоустройству стоит на первом месте (45,5%), а у высокообеспеченных получение высшего образования достаточно высок (55,8%). Отсюда вытекает, что чем выше благосостояние, тем выше намерение продолжить обучение, чем у других слоев. В связи с этим целесообразным представляется государственная поддержка молодежи из малообеспеченных семей для поступления в вуз.

Нехватка спортивных комлексов и ее дороговизна (мини-стадионы, бассейны, спортивные кружки) волнует представителей нижесреднеобеспеченных больше (16,7%), чем представителей других слоев.

У высокообеспеченных свободного времени гораздо меньше (13,1%), они больше посещают различные курсы (45,2%) занимаются спортом (44,7%) чем средне и низко обеспеченные семьи. Это показывает стиль жизни, который зависит во многом от материального достатка. Молодежь из малообеспеченной семьи свое свободное время старается помогать по дому, а также зарабатывать. Они из-за нехватки средств имеют меньше доступ к платным видам спортивных услуг.

Изучение предпочтения молодежи работать в отдельных отраслях, в разрезе благосостояния семьи показало, что в частном бизнесе в первую очередь хотят работать молодежь из высокообеспеченной (10,1%) и среднеобеспеченной семьи (8,8%). Для молодежи малообеспеченных семей приоритетным считается работа в банковско-финансовых учреждениях и промышленности (27,3 и 27,3%). Ответы молодёжи относительно предпочтения работать в отдельных сферах экономики, можно сделать двойной вывод. Во первых, в целом остается низким предпочтение молодого поколения, в частности из высоко и средне обеспеченных семей работать в отраслях промышленности. Во вторых по существу отсутствуют механизмы с раннего возраста стимулировать и поддержать молодежь для работы в высокотехнологичных производствах.

Результаты опроса показывают что, молодежь имеющее разное благосостояние поставил перед собой разные жизненные планы на будущее 5-10 и более лет. Образование является основным приоритетом для представителей богатых семей, а приоритет малообеспеченных это - работа. Например, интерес к высшему образованию выше у представителей семей высокого (67,8%), среднего (68%) достатка; а у ниже средних (33,3%) и малообеспеченных (45,5%) меньше. Большая часть представителей малообеспеченных (36,4%) планирует работать после окончания колледжа/лицея. Доля желающих работать меньше у представителей семей высокого достатка (16,6%). Ни один респондент из семей высокого достатка не собирается уехать на заработки за рубеж, а каждый почти 10-й опрошенный (9,1%) из малообеспеченных семей планировал уехать за рубеж. Отсюда вывод, что чем материальный достаток ниже, тем больше вероятность выехать за рубеж.

Результаты проведенного выборочного обследования учащихся завершающих обучение в колледжах и лицеях показали значительную дифференциацию их социально-экономических предпочтений в будущем. Особенно это относиться к таким страфикационным слоям как девушки и юноши, уровень

образованности родителей учащихся, место проживания молодёжи (городская и сельская местность), благосостояние семей обучающихся.

Представляется целесообразным адекватная реакция на предпочтения молодёжи с учетом их дифференциации по страфикационным слоям в разработке и реализации пакета целевых программ развития отраслей и регионов, комплекс мер по осуществлению молодёжной политики.

Исходя результатов опроса рекомендуются:

- исходя предпочтений, целесообразно в разрезе регионов увеличить квоты для поступления девушек в вузы, что дополнительно будет способствовать укреплению здоровья матери и ребенка, семейных отношений, воспитанию подрастающего поколения и решению других социальных проблем.

Необходимо принимать меры по повышению привлекательности и статуса школьных преподавателей среди юношей завершающих средне специальные учебные заведения (Кабинет Министров, Минобразование, Союз молодежи).

Минитерство занятости и трудовых отношений, Министерство народного образования, Министерства высшего и среднего специального образования, Союз молодежи совместно с органами власти на местах должны разработать комплексную программу по работе с молодежью которые не поступили в вуз и не трудоустроились после завершения колледжа в последние годы;

- оптимизация размещения общеобразовательных школ и лицеев, прежде всего в сельской местности требует разработки специальных стандартов строительных норм и правил исходя их транспортной доступности для детей школьного возраста;

- дифференциация предпочтений и планов молодежи на будущее по уровню благосостояния семей, где они проживают требует социальной поддержки и стимулирования малообеспеченных слоев путем разработки комплекс мер по поступлению в вузы, льготного их доступа к различным спортивно-оздоровительным, образовательным и техническим учреждениям оказывающих платные услуги; размещение спортивных сооружений, в т.ч. бассейнов, преимущественно в дошкольных учреждениях, общеобразовательных школах и колледжах, вузах для общего доступа и др.;

Для стимулирования и поддержки работать молодежи в индустриальных отраслях рекомендуется расширить в учебных заведениях технические специальности, организовать специализированные технические кружки, союзы, ассоциации для вовлечения детей с раннего возраста интерес к инновационно-высокотехнологическим направлениям деятельности.

Список использованной литературы:

1. Аналитический доклад на тему: «Социально-экономические предпочтения молодежи (результаты обследования)» были направлены для практического использования в Аппарат Президента, Кабинет Министров, Минэкономики, Министерство Занятости и трудовых отношений Республики Узбекистан от 02.06.2017 г.

УДК 159.9

АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «САМОРЕГУЛЯЦИЯ» В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

А.А. Никонорова, студентка
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
Alena.nikonorova.95@mail.ru
Г.Ю. Лизунова, канд. филос.н., доцент
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
ufkz2008@mail.ru

Аннотация. Автор статьи указывает, что проблема саморегуляции личности является актуальной и важной в современной психологической науке, является интересом у многих ученых-психологов, анализирует различные подходы к определению понятия «саморегуляция».

Ключевые слова: саморегуляция, активность, самоизменение, самоконтроль, самоорганизация, субъектность.

ANALYSIS OF THE CONCEPT «SELF-REGULATION» IN MODERN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

A.A. Nikonorova

Abstract. The author of the article points out that the problem of self-regulation of personality is relevant and important in modern psychological science, it is of interest to many psychologists, it analyzes various approaches to the definition of the concept “self-regulation”.

Keywords: self-regulation, activity, self-change, self-control, self-organization, subjectivity.

Проблема саморегуляции личности является актуальной и важной в современной психологической науке, которая накопила достаточный объем знаний при ее изучении. Правомерно, что личностную саморегуляцию изучают как специфическую активность субъекта, направленную на преобразование своего состояния, то есть как действие и включают его в структуру деятельности, ориентированную на восстановление сил организма и активизацию работоспособности, а также как преобразовательскую деятельность, в которой объектом является организация функций самого субъекта.

В психологической науке и практике понятие «саморегуляция» используется довольно широко.

Саморегуляция - целесообразное функционирование живых систем разных уровней организации и сложности. Саморегуляция психическая - один из

уровней регуляции активности этих систем, выражающим специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексии. Она реализуется в единстве своих энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов. При всем разнообразии проявлений саморегуляция имеет следующую структуру:

1) принятая субъектом цель его произвольной активности;

2) модель значимых условий деятельности;

3) программа собственно исполнительских действий;

4) система критериев успешности деятельности;

5) информация о реально достигнутых результатах;

6) оценка соответствия реальных результатов критериям успеха;

7) решения о необходимости и характере коррекций деятельности [1, с. 221].

Обычно, под психологической саморегуляцией понимается процесс, обеспечивающий стабильность системы, ее относительную устойчивость и равновесие, а так же целенаправленное изменение индивидом механизмов различных психофизиологических функций, касающихся формирования особых средств контроля за деятельностью [1, с. 221].

Можно выделить следующие основные значения, вкладываемые в термин «саморегуляция». «Саморегуляция» - это одна из главных функций сознания, которую классики отечественной психологической науки выделяют наряду с отражением; взаимосвязь этих функций обеспечивает целостность психики в норме, единство всех психических явлений, интеграцию различных психических процессов.

Саморегуляция есть особый психический механизм оптимизации состояния человека. Такое понимание, по сравнению с первым, в большей степени характерно для прикладных отраслей психологии и подразумевает наличие специальных приёмов и техник самовоздействия. Особенность человеческого способа саморегуляции, по И. С. Кону, состоит в том, что она не просто «приспосабливает» человека, но и содержит выработку эффективной жизненной ориентации, включая чувство своей онтологической приемлемости, цельности, самоуважения, и это уже не просто механизм управления.

Согласно точке зрения Моросановой В. И., Конопкина О. А. и Осницкого А. К., «саморегуляция» представляет из себя процессы инициации и выдвижения субъектом целей активности, а также управление достижением этих целей. Процессы саморегуляции рассматриваются этими авторами как внутренняя целенаправленная активность человека, которая реализуется за счет системного участия самых разных процессов, явлений и уровней психики. Предметом психологии саморегуляции являются интегративные психические явления и процессы, обеспечивающие самоорганизацию различных видов психической активности человека, целостность его индивидуальности и личности [2].

Б. В. Зейгарник рассматривает саморегуляцию как сознательный процесс, который направлен на управление своим поведением [3, с. 11]. К. А. Абульхановой-Славская также определяет личность как субъекта через

саморегуляцию, выступающую координатором разномодальных личностных качеств, обеспечивающим преодоление противоречий и функционирование личности в деятельности [3, с. 12]. Сторонниками данного подхода, описавшие сущность и роль сознательной активности субъекта саморегулируемой деятельности также являлись Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн.

Существуют попытки сведения саморегуляции к отдельным аспектам процесса регулирования. Так, Н. В. Чуприковой при рассмотрении процесса саморегуляции, центральное место отводится воле. При этом саморегуляция, не будучи упомянутой отдельно, отнесена автором к функциям воли, которая отвечает за формирование целей и программ, адресуемых к исполнительным органам. Саморегуляция, как системное качество самосознания человека, объединяет помимо волевых процессов, психические явления другого рода (например, мотивы, когнитивные компоненты) [6].

Современные исследования личностных аспектов саморегуляции базируются, в основном, на концепции стиля саморегуляции личности. В. И. Моросанова одна из первых четко сформировала гипотезу о том, что личностные особенности влияют на деятельность через сложившиеся индивидуальные способы саморегуляции активности [4, с. 190].

Важно отметить, что проблема личностной саморегуляции для психологи в целом, является относительно новой и недостаточно изученной. Чаще всего, она связывается со становлением субъектности как особого качества формирующейся личности. Исследования саморегуляции вообще, основываются на представлении о человеке как действительном субъекте своей произвольной активности, где понятие «субъект» употребляется в его исходном, наиболее распространенном в отечественной психологии значении, акцентирующем активное, преобразующе-творческое начало, реализуемое человеком в деятельности.

Многие исследователи (В.В. Давыдов, Е.Е. Данилова, Н.С. Лейтес, Д.Б. Эльконин и другие) отмечают широкие возможности развития ребёнка в младшем школьном возрасте. Младший школьный возраст является сензитивным для развития практически всех психологических образований, значимых для позитивного развития в дальнейшие возрастные периоды. В начальной школе обучающиеся овладевают знаниями, способами действий, учатся проникать в суть явлений, у них появляется потребность думать, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе интеллектуальной активности. Обучающиеся, овладевая приёмами учебной деятельности, стремятся к самоизменению и самосовершенствованию, то есть учатся целенаправленно работать над собой. В процессе самоизменения большую роль играют навыки самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции. Именно в этот возрастной период раскрываются многие индивидуальные особенности обучающихся в разных сферах отношений: к себе - в виде дифференцированной самооценки, к значимым взрослым - на основе усвоения социальных норм и нравственного развития, к сверстникам - в связи с установлением прочных дружеских контактов.

Анализ научных трудов, посвященных изучению личностной саморегуляции, позволил нам выделить основные структурные компоненты применительно к детям младшего школьного возраста.

1. Мотивационный компонент - постановка цели деятельности, подкрепление ее положительной мотивацией, принятие и осознание ребенком того, каких результатов он хочет достигнуть, планирование хода деятельности.

2. Эмоционально-волевой компонент – наличие эмоционального отношения к процессу деятельности, умение контролировать эмоции, организация собственных усилий для достижения цели, способность работать в ситуации нежелания, столкновения с трудностями, проявление терпения, выносливости.

3. Деятельностно-практический компонент – принятие и осознание задания, сохранение цели до конца выполнения задания, проявление самоконтроля по ходу его выполнения.

4. Рефлексивно-оценочный компонент – критическая оценка промежуточных и конечных результатов, наличие адекватной самооценки, способность к рефлексии [5].

Таким образом, в психологии существует множество подходов к определению понятия «саморегуляция», которые базируются на исследованиях различных аспектах психики. Можно сказать, что саморегуляция является внутренней целенаправленной активностью человека, которая реализуется при участии разных процессов, явлений и уровней психики.

Список использованной литературы:

1. Головин С. Ю. Саморегуляция. Словарь психолога-практика [Электронный ресурс] / С. Ю. Головин. – Режим доступа: https://www.rulit.me/books/slovar-prakticheskogo-psihologa-read-49700-221.html (дата обращения 03.12.2018)

2. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология [Текст] / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкина. - СПб.: Питер, 2003. - 256 с.

3. Кацеро А. А., Кобзарь А. В. Подходы к трактовке саморегуляции в психологии [Текст] / А. А. Кацеро, А. В. Кобзарь // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). - М.: Буки-Веди, 2014. - С. 10-12.

4. Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека [Текст] / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопросы психологии, 2000. - № 2. - С. 188–197.

5. Федосеева Е.С. Современные подходы к проблеме личностной саморегуляции младших школьников [Электронный ресурс] / Е.С. Федосеева. - Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=9606763 (дата обращения 01.12.2018).

6. Чуприкова Н.И. Функциональная система психики. Филогенетические истоки и сознание человека [Электронный ресурс] / Н.И. Чуприкова. - Режим доступа: http://psystudy.ru/index.php/num/2009n2-4/16-chuprikova4.html (дата обращения 03.12.2018).

УДК 159.9

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ПРОЗВИЩ

А.О. Попова, студентка
БПОУ РА «Горно-Алтайский педагогический колледж»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
annpopova@mail.ru
Л.Н. Замятина, преподаватель
БПОУ РА «Горно-Алтайский педагогический колледж»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск

Аннотация. Речь людей, особенно в бытовой ситуации общения, часто сопровождается использованием прозвищ, что является распространенным явлением в среде молодежи. Статья представляет собой описание ономастики как раздела языкознания, ее основные направления, описание роли прозвищ в молодежном социуме и структурно-семантических особенностей образования женских и мужских прозвищ.

Ключевые слова: прозвище, ономастика, принципы номинации, речь, словообразовательная модель.

GENDER DIFFERENCES IN FORMATION OF NICKNAMES

A.O. Popova, L.N. Zamyatina

Annotation. The speech of people, especially in an everyday communication, is often followed by use of nicknames that is widespread among youth. This article represents the description of onomastics as a section of linguistics, the main directions in onomastics, a role of nicknames in society and structural-semantic features of formation of female and male nicknames.

Keywords: a nickname, onomastics, principles of nomination, speech, word-formation model.

Понятие «имена собственные» чаще всего связывается с орфографическим правилом их написания, но порой человек задумывается и над значением того или иного имени, фамилии, названия улицы, города, реки, астрономического явления и т.п. В этом случае мы можем обратиться к ономастике.

Ономáстика (от др.-греч. ὀνομαστική — искусство давать имена) — раздел языкознания, изучающий любые собственные имена, историю их возникновения и трансформации в результате длительного употребления в языке-источнике или в связи с заимствованием из других языков [2]. В ономастику входят:

топонимы – названия географических объектов;

этнонимы – названия племен, народов, наций;

антропонимы - личные имена, прозвища, фамилии, отчества;

астронимы – названия космических объектов;

зоонимы – клички животных;

эргонимы – названия предприятий, учреждений, организаций и другие группы собственных имен.

Большую часть этих лексических единиц можно рассматривать в качестве материала для «диалога культур» прошлого и современности, в качестве «генетического кода» для изучения культуры и традиций народа. Например, названия улиц имени Г.И. Чорос-Гуркина, П.Сухова несут в себе память поколений, память об известных людях. Для алтайских женских имен характерно частое символическое использование образа «луны», тем самым женская красота уподобляется красоте, сиянию загадочной луны. В древнерусском языке существовало слово *хамовник* – «ткач». Пока оно было в общем употреблении, не требовало объяснений название слободы *Хамовники* в Москве. Ясно, что наименование связано с проживавшими там ткачами – хамовниками. Вышло из употребления нарицательное *хамовник*, стало непонятным название слободы [1].

На наш взгляд, особый интерес среди антропонимов представляют прозвища, которые отражают в большей степени не духовные ценности, историю развития того или иного народа, как фамилии, этнонимы, топонимы, а показывают гендерные различия, различия мужского и женского типа восприятия и самовыражения на речевом (лексическом) уровне.

В толковом словаре С.И. Ожегова понятие «прозвище» представлено таким определением: «название, данное человеку по какой-нибудь характерной его черте, свойству» [4]. Некоторые прозвища сиюминутны, временны, характеризуют человека в определенной момент, другие могут существовать наравне с официальным именем долгое время, даже если основания для номинации лица каким-либо прозвищем уже не актуальны. Последний факт чаще всего характеризует длительность употребления именно мужских прозвищ.

Чаще всего прозвища используются в молодежной среде, это вызвано их особой ролью в общении. Это может быть проявлением протеста против имени, данного родителями, желанием представится другим, «ярким» именем. В молодежной среде приветствуется наличие остроты и критичности ума, поэтому в отношении друг друга даются ассоциативные или экспрессивно-оценочные характеристики в виде прозвищ [3].

Это говорит о том, что прозвища имеют различные правила образования. В своей работе мы попытались определить эти принципы номинации на основе анализа и классификации женских и мужских прозвищ. С этой целью мы провели письменный опрос среди студентов (респондентами стали 25 юношей и 25 девушек), задача которых заключалась в том, чтобы назвать известные им мужские и женские прозвища, используемые в молодежной среде, и указать значение и способ их образования.

Самая большая группа прозвищ представлена номинациями лица, образованными от официального имени или фамилии, при этом в словообразовательной модели мужских прозвищ используется безаффиксный способ (усечение основы имени), также в процессе образования прозвища может происходить

замена букв, перестановка слогов и т.п. В этом проявляются типичные мужские черты: точность, краткость, ироничность, эмоциональная сдержанность или даже грубость (см. таблицу 1). При образовании женских прозвищ используется также безаффиксный способ и суффиксальный, когда к имени-основе прибавляется суффиксы–ик-, -к- уменьшительно-ласкательного характера (в редком случае суффикс –их- пренебрежительного характера, добавляющий оттенок грубости).

Таблица 1. Принципы образования прозвищ от имени и фамилии

Мужские прозвища	**Женские прозвища**
образованные от имени	
Кот - Константин Сега - Сергей Михей - Михаил Алекс - Алексей Ковалер - Валера Саня – Ваня-Александр Иванович Эрмен - Эркемен Боря - Боронтой Эзен - Эзендей Чидор - Чедерген Андрей - Дрюха, Дрон Дэн – Данил, Денис Ярооооо - Ярослав Серый - Сергей Паха(н) - Павел	Сая - Сайана Айсик - Айсулу Ника, Ничка – Вероника Лей - Лейла Крисс - Кристина Бри - Сабрина Ангел – Ангелина Лиса – Алиса Котёнок - Катя Ириска - Ира
образованные от фамилии	
Сырчик - Сырых Худой - Худолей Клещ - Клещев Хорек - Харитонов Бекет - Бекетов Волк - Волков Найда - Найков Череп - Черепанов Архип - Архипов Иркит - Иркитов Мундус - Мундусов Майман - Майманов Байка - Байлагасов Суртай - Суртаев Тошпой -Тошпоев Тенгерек -Тенгереков Чичигага -Чичкаков Заяц - Зайцев	Зяблик – Зяблицкая Синичка - Синицына Лютик - Лютенко Пацуиха - Пацуева Рыбаля - Рыбалко Макарона - Лапшина

Вторая группа прозвищ образуется на основе оценки внешности, поведения, пристрастий, черт характера человека, при этом многие «авторы» пытаются совместить принципы номинации 1 и 2 групп (например, прозвище Попик образуется от фамилии Попов и внешнему признаку: полноте, медлительности; Тодош - от названия сеока Тодош, ассоциирующегося с образом хитрого человека). Чаще всего мужские прозвища этой группы содержат негативную, грубую оценку личности, а в женских прозвищах выделяются привлекательные черты, реже - негативные (см. таблицу 2).

Таблица 2. Принципы образования прозвищ по внешности и поведению

Мужские прозвища	**Женские прозвища**
Рыжий - рыжий цвет волос Малой - человек, низкого роста Шланг - высокий, долговязый человек Шкаф - человек высокий и широкоплечий Чайник - медлительный человек, медленно соображающий, при этом мыслительный процесс у него сопровождается покраснением лица Копченый - человек со смуглым цветом лица Костыль - хромающий человек Дота - любит играть в компьютерную игру WarCraft Кара баш - человек с черным цветом волос Чочко - грязный, неопрятный человек Терпек - человек с круглым лицом, как лепешка Сары баш - человек со светлым цветом волос Слон - здоровый и сильный Кабан - мощный Носорог – упёртый Читер - умный в компьютерах Дракула - бледный цвет кожи Рэмбо - бесстрашный человек	Jаражайка - красивая по внешности девушка НАф-Наф - НАташа, НУф-Нуф - ЛЮда, НИф-Ниф – Лида, это три неразлучных подруги, прозвища придуманы по аналогии с героями сказки «Три поросенка» Ирима (красивая), Куэ (голубка), Таурэтари (королева леса) – эльфийские имена из кинофильмов Дошерачка – любительница лапши быстрого приготовления

Особый интерес в этой группе представляют прозвища, связанные с прецедентными феноменами (это текст, цитата или имя, часто употребляемое для группы людей или общества в целом и имеющее культурное, познавательное и

эмоциональное значение). Это обусловлено и поведением человека, и влиянием современной культуры (телевидения, мультипликации, кино), которая создает яркие высказывания и образы:

- Алеша (герой мультфильма «Алеша Попович» ассоциируется с образом глупого человека);
- Шварценеггер (герой кинофильмов - образ сильного, накаченного, чрезмерно бесстрашного человека);
- Нюша (поклонница певицы Нюша, которая подражает ей в манере поведения, внешности и т.д.);
- Самсунг (пользуется техникой только фирмы Samsung);
- Валера (герой популярной песни «Валера», который ассоциируется с комичным типом человека).

Другие группы образования прозвищ (по месту жительства, по роду занятий или другим особенностям) немногочисленны потому, что не позволяют отразить стремление молодежи к комическому, яркой образности или агрессивности.

В ходе анализа прозвищ мы увидели явления перехода из одной этнокультуры в другую (Чичигага образовалось от алтайской фамилии Чичкаков, при этом произошло наложение веселой фразы одного из героев-мальчишек кинофильма «Семейный дом»). Это обусловлено активным общением и взаимодействием людей разных национальностей друг с другом и влиянием информационно-культурного пространства, в котором мы вместе живем.

В целом мы можем сказать, что процесс номинации лица с помощью прозвищ в студенческой среде характеризуется и положительными тенденциями (лингвокреативностью молодежи, ассоциативностью мышления, метафоричностью языка), и отрицательными сторонами (стремлением к излишней комичности, негативной экспрессивности, грубой оценке, которая может превратиться в оскорбление личности). Прозвища, создаваемые в современном мире, весьма заметно различаются по гендерному принципу. Чаще всего мы наблюдаем использование прозвищ в мужском общении, при этом если прозвища возникли в юности, то через 15-20 лет при встрече эти «имена юности» будут привычны для мужского разговора, что очень редко наблюдается у женщин (может быть, только в маргинальной, социально неблагополучной среде). Количество проанализированных нами прозвищ указывает, что данный вид обращения к человеку чаще всего используется у мужчин, что обусловлено их психологическим типом (точность, краткость, ироничность, эмоциональная сдержанность или даже грубость). Большинство женских прозвищ сопровождается положительной эмоциональной окраской, что также обусловлено их особенностями восприятия и общения.

Список использованной литературы:

1. Барандеев, А. В. История географических названий: русская топонимия в терминах [Текст]: учебное пособие / А. В. Барандеев. - 2-е изд., испр. и доп. – М.: Либроком, 2010. - 320 с.

2. Ономастика. Википедия: свободная энциклопедия. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/ (дата обращения 02.12.2018).
3. Потапова С.Ю. Номинация лица в обиходном дискурсе [Текст] / С.Ю. Потапова. – Ярославль, 2003. – 276 с.
4. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://endic.ru/ozhegov/Nalichnik-17086.html (дата обращения 02.12.2018).

УДК 376

СУИЦИДАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

И.Ю. Савушкина, студентка
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
Россия, Московская область, г. Орехово-Зуево
missis.savushkina2015irina@yandex.ru
И.А. Ахметшина, канд. пед. наук, доц.
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
Россия, Московская область, г. Орехово-Зуево
irinaleto79@bk.ru

Аннотация. В настоящее время в науке особенно уделяется внимание проблеме суицидального поведения несовершеннолетних и поиску путей ее решения. В представленной статье отражена работа по созданию алгоритма социально-педагогической профилактики суицидального поведения подростков в условиях образовательной организации.

Ключевые слова: подросток, социальная среда, девиантное поведение, суицид, профилактика, школа.

SUICIDAL BEHAVIOR IN ADOLESCENTS AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM

I.Yu. Savushkina, I.A. Akhmetshina

Annotation. Today in science attention is paid to the problem of suicidal behavior of minors and finding ways to solve it. The article reflects the work on the creation of an algorithm of socio-pedagogical prevention of suicidal behavior of adolescents in an educational organization.

Keywords: teenager, social environment, deviant behavior, suicide, prevention, school.

Согласно обнародованным сведениям Детского фонда ООН в настоящее время стремительно возрастает число суицидальных попыток и завершенных самоубийств среди подростков и молодежи. По официально представленным данным, Россия сегодня находится на третьем месте в мире по числу смертель-

ных случаев среди несовершеннолетних. Причем отмечается факт «омоложения» суицидов и показатели их частоты среди детей (10-14 лет) и подростков (15-18 лет) превышают в нашей стране среднемировые уровни в 1,5 раза. Экспертный анализ материалов уголовных дел свидетельствует, что более 60% всех самоубийств несовершеннолетними совершается из-за неблагополучия и конфликтов в семье, школе, безразличного отношения значимых взрослых и близких людей [4].

Выше обозначенные положения особо актуализируют проблему профилактической работы в образовательном учреждении по предотвращению суицида среди несовершеннолетних, что стало следствием внедрения нового федерального государственного стандарта (ФГОС). Трансформация всей школьной системы по своей сути в психолого-педагогическое образование подчеркивает необходимость классного руководителя, социального педагога и психолога учитывать индивидуально-психологические особенности развития учащихся, создания благоприятных условий для раскрытия личностного потенциала каждого обучающегося, своевременного выделения детей и подростков группы риска, склонных к суицидальному поведению, а также разработку и внедрение комплексной программы профилактического и коррекционного содержания для предотвращения суицида.

В сложившихся условиях ключевой задачей современной школы как открытой социальной системы становится организация мероприятий, направленных на первичную профилактическую работу по предотвращению случаев суицидального поведения обучающихся посредством внедрения технологий психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, разработки и апробации программ по формированию у детей и подростков навыков самообладания и стрессоустойчивого поведения. Все это требует от педагогического коллектива немалых усилий в области своевременной диагностики личностных особенностей подростков с учетом гендерных различий, выявления трудной жизненной ситуации учащихся и их семей [1; 2; 6].

Обозначенная проблема суицидального поведения подростков и молодежи не обошла стороной и динамично развивающийся регион нашей страны – Московскую область, где в течение нескольких лет фиксируются суицидальные случаи. Как видим, суицид среди несовершеннолетних являет собой довольно серьезную проблему общественного здоровья и требует поиска эффективных мер ее предотвращения [3].

Следует отметить, что Министерство образования Московской области, Министерство здравоохранения Московской области, ГБУЗ МО «Центральная клиническая психиатрическая больница», ГУ МВД России по Московской области, Московская областная комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав, ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» на протяжении последних лет разрабатывают теоретические и практические аспекты по созданию системы профилактики суицидального поведения у несовершеннолетних[5].

В ноябре 2017 года Министерством образования Московской области совместно с ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» был проведен вебинар «Профилактика суицидального поведения детей и подростков, вызванных внутриличностными и межличностными конфликтами». Организатором вебинара выступил научно-методический центр педагогической рискологии ГБОУ ВО МО «Академия социального управления».

Широкий круг ученых, среди которых социологи, психиатры, психологи, философы, педагоги и др., изучая причины и факторы суицидального поведения в детском и подростковом возрасте однозначно сходятся на необходимости первичной профилактики суицидов несовершеннолетних. В рамках нашего исследования мы предлагаем алгоритм комплексной первичной социально-педагогической профилактики суицидального поведения подростков в условиях образовательной организации.

Представим сущность и содержание комплексной первичной социально-педагогической профилактики суицидального поведения подростков в условиях образовательной организации. В качестве опытно-экспериментальной базы в рамках нашего исследования выступила МОУ «Средняя общеобразовательная школа №20 им. Н.З. Бирюкова» г. Орехово-Зуево Московской области.

Рассмотрим подробнее этапы работы.

Первый этап – аналитический:

- работа администрации образовательной организации по созданию нормативно-правовой базы по вопросам воспитания и социализации обучающихся;

- обязательное включение в образовательную программу учреждения мероприятий для профилактики социально опасного поведения учащихся и внедрения здоровьесберегающих технологий.

Второй этап – проблемно-поисковый:

- определение цели, задач, методов работы;

- определение межведомственного взаимодействия в системе профилактики;

- оценка возможностей и рисков социально-педагогической профилактики суицидального поведения обучающихся.

Результатом проблемно-поискового этапа должен стать проект (программа) комплексной первичной социально-педагогической профилактики суицидального поведения подростков.

Третий этап – диагностический. На этом этапе необходима совместная работа психолога, социального педагога, классного руководителя и заместителя директора по воспитательной работе для организации, проведения, обработки и анализа результатов психодиагностики суицидального поведения подростков.

В качестве диагностического инструментария рекомендуется использовать следующие методики:

- методики изучения психических состояний (методика определения доминирующего состояния Л.В. Куликова, опросник «Актуальное состояние», Шкала школьной тревожности А. Кондаша, диагностика состояния агрессии (опросник А. Басса – А. Дарки), методика «Прогноз» для оценки нервно-психической неустойчивости);

- методики изучения субъективной картины будущего в оценке риска суицидального поведения (методика изучения временной перспективы Ф. Зимбардо, Шкала безнадежности Бека (BeckHopelessnessScale), Шкала оценки протяженности субъективной картины будущегоAlvos, методика «Линия жизни» и др.);

- методики исследования склонности к суицидальному поведению (тест «СР-45» для выявления склонности к суицидальным реакциям, диагностический опросник для выявления склонности к различным формам девиантного поведения «ДАП-П» и др.);

- методика диагностики черт характера в оценке риска суицидального поведения (тест «Чертова дюжина» и др.);

- социально-психологические методики оценки риска суицидального поведения (оценка отношений подростка с классом, методика «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте» (ДРОП) и др.);

- программированное наблюдение (карта наблюдений Д. Стотта и др.).

Четвертый этап – практический. Он предполагает последовательное внедрение в практику образовательного учреждения основных блоков мероприятий разработанного проекта (программы).

В качестве рекомендательного характера мы предлагаем включение следующих блоков:

- «Методическая подготовка педагогического коллектива к социально-педагогической профилактики суицидального поведения подростков» (целенаправленное повышение квалификации, профессиональная переподготовка, участие в проблемных семинарах, вебинарах, организация цикла тематических педагогических советов, методических объединений педагогов, совершенствование работы Совета профилактики, участие в социальных рейдах и др.);

- «Профилактическая работа с обучающимися» (ежедневный контроль посещаемости подростками учебных занятий по программе Московской области «Всеобуч», разработка и внедрение календарно-тематического плана работы с подростками, использование интерактивных форм внеклассных занятий, организация цикла просветительских лекций с привлечением различных специалистов, проведение тренингов, психотерапевтических мероприятий по формировании ценностно-смысловой жизнеутверждающей позиции, развитию социальной и личностной компетентности, формированию навыков совладающего поведения и психологической защиты, формированию позитивного образа «Я», положительных жизненных установок и др.);

- «Психолого-педагогическое сопровождение родительства» (медико-психолого-педагогическое просвещение родителей учащихся, организация тематических родительских собраний, повышение психологической культуры родителей и предотвращение их некорректного, психотравмирующего воздействия на личность подростков и др.);

- «Пропаганда» (создание специальной вкладки на сайте образовательного учреждения, информационного уголка с целью широкого информирования о предоставлении услуг службами экстренной психологической помощи, «Теле-

фона доверия» для обучающегося, оказавшегося в трудной жизненной ситуации и его родителей и др.).

Пятый этап – контрольно-оценочный. Здесь рекомендуется постоянный мониторинг отклоняющегося поведения и склонности обучающихся к суицидальным попыткам, оценка эффективности мероприятий, корректировка направлений работы.

Разработанная нами программа комплексной первичной профилактики суицидального поведения подростков, апробированная в МОУ «Средняя общеобразовательная школа №20 им. Н.З. Бирюкова» г. Орехово-Зуево Московской области позволила выявить необходимые и достаточные организационно-педагогические условия для ее реализации:

- научно-методическое и материально-техническое обеспечение работы педагогического коллектива школы длясвоевременного выявления учащихся группы риска в плане суицидального поведения;

- подготовка педагогов и родителей учащихсяпо вопросам раннего распознавания суицидального поведения учащихся;

- психолого-педагогическое просвещение, сопровождение, консультирование и взаимодействие с родителями учащихся, в том числе группы риска;

- обязательное межведомственное сотрудничество школы с учреждениями и ведомствами в сфере здравоохранения, органов внутренних дел и социальной защиты в целях повышения эффективности мероприятий по предотвращению суицидальных попыток учащихся.

Как видим, сегодня на школу возложена важная миссия в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса и в сфере ранней профилактики суицидального поведения обучающихся. От педагогического коллектива требуются действительно колоссальные усилия по достижению целей комплексной профилактики суицидального поведения несовершеннолетних.

Список использованной литературы:

1. Ахметшина, И.А. Педагогика и психология девиантного поведения: учеб. пособие [Текст] / И.А. Ахметшина. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2018. – 141 с.

2. Макаров, П.В. Профилактика, коррекция и реабилитация подросткового суицида: учебно-методическое пособие [Текст] / П.В. Макаров. – М.: НИИ школьных технологий, 2013 – 96 с.

3. Методическое обеспечение профилактики суицидального поведения детей и подростков в образовательных учреждениях: методическое пособие [Текст] / авт.-сост. Д.В. Солдатов, С.В. Солдатова. – Орехово-Зуево: Издательство МГОГИ, 2010. – 128 с.

4. Попов, Ю.В. Суицидальное поведение у подростков: монография [Текст] / Ю.В. Попов, А.А. Пичиков. – СПб.: СпецЛит, 2017. – 368 с.

5. Профилактика детских и подростковых суицидов: Методические рекомендации [Текст]. – М.: АСОУ, 2011 – 44 с.

6. Психологическая помощь подростку в кризисных ситуациях: профилактика, технологии, консультирование, занятия, тренинги [Текст] / авт.-сост. М.Ю. Михайлина, М.А. Павлова. – 2-е изд., стер. – Волгоград: Издательство «Учитель», 2016 – 226 с.

УДК 159.922

ЛОЖЬ КАК ФЕНОМЕН РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.В. Тупикина, студентка
ФГБОУ «Горно-Алтайский государственный университет»,
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
Г.Ю. Лизунова, к.филос.н., доцент
ФГБОУ «Горно-Алтайский государственный университет»,
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
ufkz2008@mail.ru

Аннотация. В данной статье ставится задача рассмотреть ложь как феномен развития детей младшего школьного возраста. Раскрыты несколько понятий «феномена» лжи. Проанализированы основные виды и причины возникновения лжи у детей младшего школьного возраста. На основе анализа литературы, можно сказать, что изучение данной проблемы связано с попыткой построения гипотетической модели феномена детской лжи в младшем школьном возрасте, которая может служить основой для выявления возможных причин и раскрытия механизмов возникновения у детей данной формы поведения

Ключевые слова: детская ложь, обман, морально-нравственные отношения, эмоциональное поведение, социальный статус.

FALSE AS A PHENOMENON DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOL AGE

E.V. Tupikina, G.Yu. Lizunova

Annotation. This article aims to consider a lie as the phenomenon of the development of children of primary school age. Revealed several concepts of the "phenomenon" of lies. Analyzed the main types and causes of lies in children of primary school age. Based on the analysis of the literature, it can be said that the study of this problem is connected with an attempt to build a hypothetical model of the phenomenon of children's lies in the early school age, which can serve as a basis for identifying possible causes and disclosing the mechanisms of occurrence of this behavior in children.

Key words: children's lies, deception, moral and ethical relations, emotional behavior, social status.

В современное время социокультурная ситуация характеризуется всё более возрастающей ролью морально-нравственных отношений и ценностей, в том числе это относится и ко лжи. Неоспоримый фактом становится то, что детская ложь становится одной из актуальных проблем психологии, так как это свидетельствует не о моральной, а скорее психологической проблеме ребенка.

Большое значение имеет скачок в понимании обмана при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту. Ребёнок уже умеет распознавать обман и при этом обманывать сам, используя всё более новые совершенные стратегии. Если в дошкольном возрасте ложь считается позитивным признаком развития интеллекта, то в младшем школьном возрасте, это свидетельствует об изощрённой направленности ума на поиск обходных путей достижения желаемого результата.

Проблемам выявления лжи у людей, в целом, и у младших школьников, в частности, посвящён ряд психологических исследований.

Анализ психологической литературы свидетельствует о том, что отдельные аспекты выявления лжи освещены в работах Т.П. Авбуловой, Г.Н. Авхач, В.В. Знакова, И.Ф. Клименко, О.Г. Ковалёва, В.С. Мухиной, А. Папкина, В.С. Соловьева и др.

Исследованием проблемы выявления лжи занимались такие зарубежные психологи, как М.Т. Бурке-Бельтран, Д. Зигнер, О. Липман, Д. Стоун, О. Фрай, Л. Хьелл, В. Штерн, П. Экман.

Согласно В.С. Соловьеву: «Ложь - в отличие от заблуждения и ошибки - обозначает сознательное и потому нравственно предосудительное противоречие истине» [4].

В. Штерн же определяет ложь как сознательное неверное показание, служащее для того, чтобы посредством обмана других достичь определенных целей [5].

О. Липманн в своей психологической теории представляет ложь как волевое деяние, направленное на результат. Для любого волевого деяния характерно наличие определенных внутренних или внешних тормозящих моментов. В случае лжи тормозом является одновременное присутствие в сознании лжеца, наравне с комплексом ложных представлений, комплекса верных, истинных представлений. В борьбе ложных и истинных представлений комплекс ложных представлений побеждает за счет цели и намерения, и тогда человек лжет [1].

Таким образом, можно сделать вывод, что из приведенных определений, до сих пор не существует единого мнения о том, каковы отличительные признаки лжи и где проходит граница между ложью и правдой. Представление о лжи как о внутреннем конфликте правдивого и ложного комплексов представлений, данное О. Липманном, кажется нам наиболее подходящим для объяснения особенностей поведения лгущих людей.

Изучение особенностей проявления феномена лжи у младших школьников дает возможность глубже проникнуть в сферу нравственных представлений и требований группы данного возрастного периода, тем самым расширяя знания об их психических особенностях.

С приходом в школу дети становятся более чувствительны к воздействиям окружающих условий жизни, впечатлительны и эмоционально отзывчивы. В некоторых моментах их эмоциональное поведение приобретает новые черты: они начинают уже более сдержанно выражать свои эмоции - недовольство, раз-

дражение, зависть, когда находятся в коллективе класса, так как несдержанность в проявлении чувств тут же вызывает замечание [2].

В связи с тем, что эмоциональный мир младшего школьника становится достаточно разнообразным, ребенок может начать прибегать ко лжи, тем самым, демонстрируя эмоции, которые ему необходимо применить в определенный момент с выгодой для него.

Изучая проблематику детской лжи психологи пришли к выводу, что существует несколько видов этого явления:

1) Ложь ради выгоды или оправданная ложь. Причиной этого вида становится страх разочаровать родителей, которые ожидают от своего чада хорошего поведения и отличных оценок. Дети же, находясь под давлением их ожиданий, считают, что от этого зависит будущее и любое несоответствие надеждам родителей заставляет чувствовать вину и продолжать обманывать близких. В данном случае ложь выступает защитным механизмом от прессинга.

2) Жульничество.

3) Хвастовство и преувеличение.

4) «Белая ложь» - ложь, призванная разрядить напряжённую ситуацию или доставить кому-то удовольствие.

5) Ложь-протест использует маленький «бунтарь», отстаивая свою независимость и свободу. Он не может действовать силой и только обман остается единственным способом «борьбы» за свободу. В таких отношениях вместо криков и наказаний будет полезен дружеский разговор.

6) Ложь-манипуляция - ложь ради самоутверждения [6].

П. Экман обобщил и сформулировал наиболее распространенные причины лжи, которые встречаются как у детей, так и у взрослых. Рассмотрим их подробнее.

1) Страх наказания, осуждения.

2) Чаще всего ребенок лжет, боясь осуждения и наказания со стороны родителей и других взрослых. Например, дети опасаются, что их будут ругать за затянувшуюся прогулку, либо долгое сидение за компьютером и телевизором. Наиболее частая ложь связана с отметками в школе.

3) Страх неприятных последствий, унижения.

4) Дети прибегают к помощи лжи, чтобы избежать неприятностей. Ребенок не понимает, что он совершает аморальный поступок. В своем поведении он руководствуется сиюминутными желаниями. Он не может извлечь из своей лжи большую выгоду, так как, скорее всего, будет сразу разоблачен. Да он и не думает о выгоде, просто боится неприятностей столь сильно, что пытается защитить себя любым способом. Ложь как защита чаще встречается в семьях, где ребенка наказывают за малейший проступок и наказание по своей суровости несоизмеримо с тяжестью содеянного.

5) Стремление добыть нечто, чего иначе не получишь.

6) Ложь как стремление повысить свой социальный статус.

Необходимость обманывать ребенок испытывает из-за чувства ревности или соперничества, потребности в большем внимании и одобрении. Если роди-

тели слишком требовательны к ребенку, если ему все время дают понять, что он не оправдывает их ожиданий, то он начинает чувствовать себя неудачником, нелюбимым, отверженным и пытается привлечь к себе внимание, повысить свою значимость всеми возможными способами, в том числе и ложью.

Ребенок вполне справедливо полагает, что каждая новая информация о его ошибках и неудачах делает его личность в глазах окружающих все менее и менее привлекательной. С помощью лжи и утаивания он надеется если не улучшить, то хотя бы не испортить окончательно впечатление о себе.

7) Ложь для предотвращения вмешательства в личную жизнь. Это вид лжи встречается в случае чрезмерной опеки детей со стороны родителей, когда последние лишают ребенка права на приватность своего внутреннего мира. Даже маленький ребенок имеет право на секреты, на личную жизнь, на хранение чужих тайн. Ребенку нужно иметь возможность самому подумать о своих переживаниях, осмыслить их без внешнего вмешательства. Взрослые сами часто провоцируют детей на ложь, осуществляя слишком жесткий контроль, ожидая слишком подробного отчета об их жизни, требуя рассказать нечто об их друзьях, например, выдать нарушителя дисциплины в классе или рассказать нечто о своих друзьях [7].

Рассказывая немыслимые истории и наблюдая, какое впечатление они производят на окружающих, дети учатся отличать правду от вымысла. Зачастую дети лгут потому, что их знания об окружающей действительности недостаточны, фрагментированы, и им приходиться заполнять пробелы собственными выдумками. Ложь рождает в ребенке, те отрицательные качества, которые неприемлемы для восприятия их родителями, такие качества как скрытность, недоверие, замкнутость, могут сформироваться в сознании ребенка, если с этим не бороться [8].

При недостаточной сформированности у ребенка потребности в правдивом, искреннем отношении к взрослым, при несформированности у ребенка честности, как качества личности, может развиваться лживость. Приоритет должен быть отдан формированию положительных качеств личности, а не борьбе с недостатками. Ложь часто сопутствует другим поступкам и нарушениям принятых норм и правил в обществе. Проанализировав отечественную и зарубежную научную психолого-педагогическую литературу по данной проблеме, можно утверждать, что морально-нравственные ценности, позиции и взгляды человека, включающие в себя и отношение ко лжи, играют одну из важнейших ролей в выработке, регуляции, коррекции и реализации того или иного способа поведения.

Таким образом, изучение данной проблемы связано с попыткой построения гипотетической модели феномена детской лжи в младшем школьном возрасте, которая может служить основой для выявления возможных причин и раскрытия механизмов возникновения у детей данной формы поведения.

Список использованной литературы:

1. Девина, И. Правда о лжи: Научная статья [Текст] / И. Девина // Школьный психолог. - 2009. - №6 (436). - С. 23-25.
2. Закатов, А.А. Ложь и борьба с нею [Текст] / А.А. Закатов. - Волгоград: Нижне-Волжское книжное изд., 2002. - 250 с.
3. Ильин, И.А. О лжи и предательстве [Текст] / И.А. Ильин. - М.: АКСИОМА, 2013. - 357 с.
4. Соловьёв, В.С. Ложь [Текст] / В.С. Соловьёв. – СПб.: Изд. Ф.А. Брокгауз, 2006. - 327 с.
5. Стюхина, Г. А. Психологические особенности и механизмы развития ребенка младшего школьного возраста: лекции 5-8 [Текст] / Г. А. Стюхина. - М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. - С. 64-68.
6. Фрай, О. Ложь. Три способа выявления. Как читать мысли лжеца. Как обмануть детектор лжи [Текст] / О. Фрай. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2016. - 284 с.
7. Экман, П. Почему дети лгут [Текст] / П. Экман. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2012. - 656 с.
8. Юрченко, О. Вся правда о лжи. Что нужно знать родителям юных обманщиков [Текст] / О. Юрченко. - М.: Сфера, 2010. - 160 с.

УДК 316.62

«ПРИВАТНОЕ» И «ПУБЛИЧНОЕ»: ЦЕННОСТНЫЙ СДВИГ

Н.И. Черкаева, канд.филос.наук, доц.
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»,
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
cherkaeva_n_i@mail.ru

Аннотация. Настоящая статья имеет целью наглядно показать, как на наших глазах происходит переход приватного в публичное, и наоборот. Оба процесса являются взаимодополняющими частями одной и той же социальной технологии, ориентированной на перемоделирование норм социально приемлемого поведения. Данная технология подрывает социальные институты семьи и брака, разрушает социокультурные нормы.

Ключевые слова: Приватное, публичное, брачно-семейные отношения, сексуальные меньшинства, «выход», социокультурная норма

“PRIVATE” AND “PUBLIC” IN THE ERA OF CREEPING NORMALITY

N.I. Cherkaeva

Abstract. The purpose of this paper is to illustrate how till recently private issues have become public, and vice versa. Both “privatization” and making private issues public are complementary parts of the same social technology that focuses on changing norms of behavior at the personal and social level. This technology undermines such institutional structures as marriage and family, and erodes sociocultural norms.

Keywords: Private, public, marriage and family relations, sexual minorities, coming-out, socio-cultural norm

Настоящая статья – это размышления над тем, какие метаморфозы переживают сферы приватного и публичного на протяжении последних лет.

Понятия «приватное» и «публичное» образуют диаду и тесно связаны между собой. Словари русского языка дают следующие толкования понятия «публичный»: гласный, открытый, всенародный, ставший достоянием общественности. «Приватный» толкуется как неофициальный, частный, интимный, личный, конфиденциальный, не подлежащий оглашению, секретный, потаенный, сокровенный. Под приватностью (сферой приватного) понимается осознание человеком своей личной сферы в противоположность общественной и стремление сохранить свое личное пространство от несанкционированного вторжения [10, с. 3].

Индикатором степени приватности служит табуированность определенных тем, перечень которых может в разных культурах варьировать. Так, в западной культуре традиционно неприличным считается публичное обсуждение вопросов денег, здоровья, этнической и религиозной принадлежности, вредных привычек, политики. Незападные культуры могут быть не столь чувствительны к обозначенным темам, имея свой перечень табуированного. Однако практически в любом социуме верхнюю строчку в рейтинге табуированных тем до недавних пор занимали вопросы интимных взаимоотношений.

Углубляясь в социальную историю человечества, можно утверждать, что табуирование интимных взаимоотношений (сексуального поведения) стало «первичной клеточкой того, что можно назвать собственно социальной структурой» [4, с. 42]. И, парадоксальным образом, именно этот сегмент сферы приватного в наши дни первым «вышел из тени», начав подвергаться деформации, перерождению, превращению в свою противоположность.

Решающим шагом в этом направлении стала «эмансипация чувственности» [8, с. 309], когда под предлогом уважения гражданских прав и свобод, свобода от бремени заповедей, права раскованной чувственности, выведенной из-под контроля морали, стали подменять реальные социальные и политические права.

Считается, что начало процессу было положено в 60-е годы прошлого века в американской университетской среде, породившей известный слоган “Make love, not war”, который из антивоенного вскоре превратился в локомотив и оправдание «сексуальной революции», приведшей к кризису институтов семьи и брака и коренному пересмотру традиционных ценностей.

В наши дни брак и семья на Западе превратились, как отмечает Э. Гидденс, в «институты-пустышки» [3, с. 78]: сохранив свои прежние названия, они переродились внутренне. Традиционная семья уступила место семье «плюралистической». В результате сегодня все чаще вместо «семья» можно слышать «пара» (чем подчеркивается отказ от детей. Существует целая система градации подобных союзов, например, DINK – «Dual Income, No Kids» – «сдвоенный доход,

никаких детей», DINKER – «Dual Income, No Kids, Early Retirement» – «сдвоенный доход, никаких детей, досрочный выход на пенсию», DINKY – «Dual Income, No Kids yet» – «сдвоенный доход, пока никаких детей»); вместо «брак» - «отношения» (не являющиеся предметом законодательства, а значит свободные от ответственности, как, например, т.н. «гостевой (визитный)», «пробный», «открытый», «временный», «групповой», «конкубинативный» браки); вместо «муж и жена» - «партнеры» (акцент делается на то, что «нормальной» супружеской парой является не обязательно гетеросексуальная пара).

Особенно интенсифицировались эти процессы в последние два десятилетия. В качестве наглядного примера приведем три определения понятия «брак», извлеченные из Оксфордского словаря разных лет издания:

Оксфордский энциклопедический словарь английского языка 1992 г.: “Marriage: legal union between a man and a woman as husband and wife” [p. 552] – «узаконенный союз между мужчиной и женщиной как мужем и женой».

Оксфордский словарь английского языка 2005 г.: “Marriage: the legal relationship between a husband and wife” [6, p. 941] – «узаконенные отношения между мужем и женой».

Оксфордский словарь английского языка 2016 г.: “Marriage: the legally or formally recognized union of two people as partners in a personal relationship” [7] - «юридически или официально признанный союз двух людей как партнеров в личных взаимоотношениях».

Таким образом, в словарях зафиксирован явный поворот в общественном сознании, наметившийся на рубеже веков, и вектор этого поворота очевиден – это радикальный разрыв с традицией, кодифицированной нормами права и освященной церковью. На этом фоне понятны кампании по переписыванию законов в отношении однополых браков, в настоящее время признанных законными уже двумя десятками стран, признание ВОЗ гомосексуальности вариантом психологической нормы, нападки на моральные догматы христианства, содержащие понятие греха, и т.п.

Свидетельством коллапса института брака является целенаправленное доведение «абсурдизации» этого института до своего логического конца, что выражается в легитимации таких форм «брака», как брак с покойным уже человеком (легализован, например, во Франции), браки с представителями флоры и фауны, неживыми объектами (в 2004 г. законодателями штата Техас был утвержден список таких объектов из 745 наименований, который включает электроприборы, кукол, предметы личной гигиены и одежды, средства передвижения, овощи и фрукты и пр.), браки с виртуальными супругами, разные виды «открытого брака», т.е. брака, при котором супруги ведут свободную сексуальную жизнь по взаимной договоренности.

Не получила пока законодательного оформления такая форма, как брак с самим собой, что отнюдь не препятствует заключению подобных браков, минуя государство. Впрочем, фраза «минуя государство» является ныне в вопросах трансформации института брака ключевой, о чем свидетельствует активно продвигаемая в настоящее время концепция «приватизации брака» («marriage pri-

vatization»), или, иначе говоря, передача института брака «в частные руки». Имеется в виду либо полная ликвидация монополии контроля государства над брачно-семейными отношениями, либо частичное (вспомогательное) его участие в решении данных вопросов.

К кому же от государства должен перейти контроль над сферой брака и семьи? К юридическим лицам, включая церковь, сообщества (community groups), семью, а также к *частным лицам*. То есть, как саркастически резюмирует консерватор П. Бьюкенен, раз «во вселенной не найти абсолютных ценностей…у каждого человека есть право вырабатывать (этический) код для самого себя» [1, с. 79]. Таким образом, то, что будучи социальным институтом, еще недавно регулировалось и санкционировалось обществом, и таким образом входило в сферу *публичного*, становится будто бы сугубо частным делом – переходит в сферу *приватного*.

При всей полярности оценок происходящего (что для одних «упадок и нравственная порча», «моральный сюрреализм», «апология греха», «крещендо идеологии вседозволенности», «трагикомедия свихнутых мозгов», «извращение человеческой природы под видом плотских гедонистических радостей» [9, с. 30-31], для других – символ «раскрепощения» личности, священная корова в борьбе за «права человека»), доминирование сознательного элемента в процессе разрушения институтов семьи и брака уже не отрицает ни одна из сторон. Согласно новому социальному проекту старые ценности семьи и брака планомерно замещаются новыми ценностями «терпимости и диалога», которые не просто требуют толерантности и политкорректности по отношению ко всякого рода меньшинствам, но демонстрируют нетерпимость ко всему, что перечит новым догмам. «Мы должны быть готовы активно отстаивать эти ценности, если они плохо приживаются или оказываются под угрозой», пишет космополит Гидденс [3, с. 66]. Вот только три штриха к мозаичной картине того, насколько активно идет процесс «отстаивания».

«Высший административный суд Баварии разрешил сатирические изображения папы Римского Бенедикта XVI, сообщает Sudduetsche Zeitung. Суд рассматривал дело о картонном изображении папы, которые участники парада сексуальных меньшинств намеревались провезти по улицам Мюнхена в 2006 году на «папамобиле». Волосы понтифика были раскрашены в радужные цвета, а на мизинец вырезанной из картона фигуры был натянут презерватив. Между тем полиция запретила участникам гей-парада выставлять это изображение, поскольку сочло, что оно оскорбляет Бенедикта XVI. Помимо изображения папы участники гей-парада развернули несколько плакатов с цитатами Йозефа Ратцингера, как, например, «Гомосексуальные отношения глубоко аморальны» и «Гомосексуализм - тяжкий грех». После запрета показывать изображение понтифика организаторы подали в суд первой инстанции, но тот встал на сторону полиции. В сегодняшнем решении высший административный суд признал действия полиции противозаконными, нарушающими гарантированное конституцией право на свободу слова, которое в данном конкретном случае превалирует над личными правами папы Римского» [11].

«Парад представителей ЛГБТ-сообщества Pride на Манхэттене в воскресенье состоялся в условиях беспрецедентных мер безопасности. На протяжении всего маршрута шествия участников гей-парада и зрителей охраняли несколько тысяч сотрудников правоохранительных органов. Шествие началось с минуты молчания в память о жертвах теракта в гей-клубе Florida Pulse в Орландо.

В шествии приняли участие десятки тысяч человек, в том числе кандидат в президенты от Демократической партии, экс-госсекретарь США и бывшая первая леди Хилари Клинтон. Ее сопровождали мэр Нью-Йорка Билл де Блазио, губернатор штата Нью-Йорк Эндрю Куомо, популярный проповедник и правозащитник Альфред Шарптон, актриса Синтия Никсон и другие известные лица.

Хилари Клинтон далеко не в первый раз посещает гей-парады. Во время своей предыдущей избирательной кампании 2008 года, в которой бывшая первая леди проиграла Обаме, Клинтон активно защищала права сексуальных меньшинств, но при этом выступала против легализации гей-браков. При начале нынешней избирательной кампании Клинтон кардинальным образом сменила свое мировоззрение, утверждая, что брак является неотъемлемым и конституционным правом представителей сексуальных меньшинств» [12].

«В Лондоне прошел один из крупнейших в мире и самый большой в Европе парад представителей ЛГБТ-сообщества. Парад стал итогом Британской «недели ЛГБТ-движения», каждый день которой был наполнен всевозможными тематическими мероприятиями и был приурочен к историческому решению США о разрешении регистрации однополых браков на всей территории США.

Участники также выразили поддержку американскому госсекретарю Джону Керри, который обещал сделать все, чтобы распространять «достижения США» по всему миру.

В ходе парада было проведено театрализованное гей-представление, посвященное гомофобии. Участники, одетые в меховые шапки-ушанки с красными звездами, держали в руках советские флаги. На самой платформе в виде танка находился главный герой — вооруженный человек в свинообразной маске, обладающей чертами Путина. В завершении сцены, танцоры символически стреляют в Путина, который «убитый» скрывается в люке. По мнению участников мероприятия, Россия является главным врагом свободы, демократии и ЛГБТ-движения, насаждает агрессию, милитаризм и подавляет малейшие ростки вольномыслия, главным из которых является гей-активизм» [13].

Симптоматичным, однако, является не столько факт ниспровержения устоев, сколько механизм этого процесса, который можно, на наш взгляд, назвать «опубличиванием» приватного. Это своеобразное ноу-хау эпохи постмодерна, превращающего все в спектакль, перформанс, когда самое сокровенное, потаенное выносится на всеобщее обозрение, высвечиваясь в лучах софитов. Геи стали просто, по словам Гидденса, в этом деле «первопроходцами» [3, с. 79].

Не случайно именно им принадлежит пальма первенства в открытии процедуры т.н. «выхода» (coming-out), т.е. публичного, сделанного в ходе общественных мероприятий, признания своей нетрадиционной ориентации. Например, актриса Джоди Фостер совершила свой «выход» на церемонии вручения премии Золотой Глобус, а рок-певица Мелисса Этеридж объявила о своей ориентации прямо на инаугурации президента Клинтона.

В более широком смысле «выход» можно толковать как выставление напоказ своих тайн, пристрастий, подробностей своей личной жизни, и более того – превращение интимного, конфиденциального, очень личного в медийный факт. Превращение личного в медийный факт возникло, конечно же, не сегодня. На Западе уже несколько столетий не только таблоиды, но и считающиеся респектабельными газеты имеют колонки сплетен и не гнушаются обнародовать реальные или мнимые факты из жизни знаменитостей. Принципиально новым сегодня стало, однако, другое: попрание конфиденциальности происходит с ведома, с полного одобрения и при участии тех, чья конфиденциальность попирается.

Первыми готовность к саморазоблачению выказали «звезды». За «звездами» последовали политики. Барьеры внешних приличий начали рушиться в 1990-х годах. В США «выборные должностные лица выстраивались в очередь на самоуничижение. Антипатия американцев к политике, проистекающая из слишком близкого знакомства с человеческими слабостями политиков, заставила последних откровенничать вплоть до полного самообнажения… Продюсеры ночного шоу Дэвида Леттермана жаловались: после того как вице-президент Ал Гор был приглашен на передачу… другие политики, сенаторы и конгрессмены не переставая звонили на радио, умоляя пригласить и их, чтобы они тоже могли выставить себя в эфире в максимально забавном виде» [2, с. 295].

Медийный «выход», очевидно, показался весьма перспективным приемом для телекратов всех стран. От «десакрализации» политических институтов, от размены их ценности «на медяки обыденности» [9, с. 36], телевидение перешло к девальвации ценности частной жизни вообще, начав массовое производство программ, где «героями» стали уже «люди с улицы», и «где уже не терзатели позорили имена терзаемых, а сами терзаемые сладострастно позорили собственные имена, веря, будто получат за это такое же общественное признание, как известные актеры или политики… Оскверняемый сидит тут же вместе со всеми и сам оскверняет себя, демонстрирует свое грязное белье» [14, с. 159].

Побили все рекорды непристойности и перешагнули все границы морали такие реалити-шоу, как «Spuiten&Slikken» и «Большой донор» (Нидерланды), «Карточный дом» (Венгрия), «Съесть, но заработать» (Аргентина), «Свинская жизнь» (Германия), американские «Остров искушений» и «Бесконечная дыра».

Это коллективный Запад. А что же в России? Здесь также идет азартная «игра на понижение». Сетку вещания российских каналов буквально наводнили низкопробные, но «рейтинговые» реалити-шоу, такие как «Большой Брат», «Дом-2», «Голод», «За стеклом», «Обмен женами» и пр., участники которых в ограниченном пространстве под прицелом камер круглые сутки скандалят, ру-

гаются матом, дерутся, занимаются сексом на потеху публике. Есть и более «респектабельные» шоу, вроде «Говорим и показываем» и «Русских сенсаций» на НТВ, «Прямого эфира» на России 1, «Мужского и женского», «Давай поженимся» и «Пусть говорят» на 1 канале, которые, однако, отбросив условности, тоже нередко смакуют подробности частной жизни своих героев. И здесь в студию приходят, чтобы устраивать скандалы, поливать грязью близких, принародно хлестать друг друга по физиономии, обнажать самые свои постыдные тайны.

Таким образом, то, что еще недавно составляло сферу исключительно частной жизни, более того – самые интимные, часто постыдные, и уж точно не предназначенные для посторонних глаз ее стороны, выводится на экраны, делается достоянием гласности. И, напротив, то, что исторически составляло компетенцию общества, санкционировалось и регулировалось обществом, поощрялось или не поощрялось обществом как социокультурная норма, постепенно опускается на неофициальный, частный, индивидуальный уровень.

В результате то, что воспринималось как девиация еще пару десятилетий назад, постепенно трансформируется сначала в социально приемлемую, а затем и в социально одобряемую модель поведения. Налицо, как представляется, все признаки аномии.

Кажется, совсем недавно Ю.М. Лотман сказал вроде бы очевидную вещь: «Голый человек в бане не равен голому человеку в общественном собрании». Так ли очевидна эта сентенция сегодня?

Список использованной литературы:

1. Бьюкенен, П.Дж. Смерть Запада [Текст] / П.Дж. Бьюкенен. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 444 с.

2. Введение в руморологию: использование слухов на американских выборах [Текст] / Сост. С. Василенко; Пер. с англ. Ю. Стома. – М.: Полиграфоцентр-плюс, 2004. – 304 с.

3. Гидденс, Э. Ускользающий мир: как глобализация меняет нашу жизнь [Текст] / Э. Гидденс. Пер. с англ. – М.: Издательство «Весь Мир», 2004. – 120 с.

4. Маковский, М.М. Феномен табу в традициях и в языке индоевропейцев: Сущность – формы – развитие [Текст] / М.М. Маковский. Изд. 3-е, испр. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 280 с.

5. Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary. – Oxford University Press, 1992.

6. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. 7th edition. – Oxford University Press, 2005.

7. http://en.oxforddictionaries.com

8. Панарин, А.С. Искушение глобализмом [Текст] / А.С. Панарин. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 416 с.

9. Попов, В.Д. Ставрогины «закрывают» Америку? Взгляд великоросса [Текст] / В.Д. Попов. – М.: Вече, 2009. – 496 с.

10. Прохвачева, О.Г. Лингвокультурный концепт «приватность» (на материале американского варианта английского языка): Автореф. дисс…канд. филол. наук. Волгоград, 2000. – 24 с.

11. https://lenta.ru/news/2010/03/09papst/

12. http://www.ntv.ru/novosti/1638863/

13. http://rusvesna.su/news/1435509261

14. Эко, У. Полный назад! «Горячие войны» и популизм в СМИ [Текст] / У. Эко. – М.: Эксмо, 2007. – 592 с.

УДК 159.924 УДК 316.64

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК И РАСКРЫТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕБЕНКА В ВОЗРАСТЕ ПЕРВОГО ДЕТСТВА

О.Д. Черкасова, АС
ФГБНУ «Психологический институт РАО»
Россия, Москва
odchpirao@gmail.com

Аннотация. Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект №18-013-00976а. Статья посвящена психологическому анализу связи раскрытия творческого потенциала ребенка в возрасте первого детства (с четырех до семи лет включительно) и педагогической одаренности родителей, на примере частного случая - семьи Моцартов.

Ключевые слова. Ценностные установки, творческий потенциал ребенка, культурная одаренность, педагогическая одаренность родителя, концепция творческой одаренности А.М. Матюшкина.

THE ROLE OF PARENTS IN THE DISCLOSURE OF THE CREATIVE POTENTIAL OF THE CHILD IN THE AGE OF THE FIRST CHILDHOOD

O.D. Cherkasova

Abstract. The article is devoted to the psychological analysis of the connection between the disclosure of the creative potential of a child at the age of the first childhood (from 4 up to seven years) and pedagogical gift of parents, which is confirmed by the example of a particular case - the Mozart family.

Keywords. The value attitudes , creative potential of the child, the pedagogical gift of the parent, the concept of creative giftedness by A. M. Matyushkin

Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект №18-013-00976а

Связь микросреды, ценностных установок, ценностных ориентаций ее членов и проявление, развитие одаренности ребенка - проблема очень актуальная и активно изучаемая. В этом контексте не менее интересен ее частный вариант, связь педагогической одаренности родителей и раскрытие творческого потенциала их ребенка до восьми лет. На наш взгляд, анализ конкретных случаев, хорошо известных в истории, может помочь в выявлении особенностей одаренных детей в этом возрасте и педагогической практики их родителей.

Обратимся к истории семьи композитора Вольфганга Амадея Моцарта 1756 - 1791 гг. (Зальцбург – Вена). Вспомним первые проявления его творческого потенциала и участие в этом семьи, отца виртуозного исполнителя. Всего В. Моцартом написано 626 музыкальных сочинений, 300 из них до 1774 г. Первым в списке значится Менуэт для фортепиано 1762 года. Анализ источ-

ников с воспоминаниями современников о нем, его письма, письма отца, дошедшие до нас, позволяют составить краткий психологический портрет музыканта в детстве, его установки и констатировать особенности семьи и педагогической деятельности его отца, способствующие раскрытию творческого потенциала ребенка.

Леопольд Моцарт, будучи изобретательным, творческим педагогом, рано осознав, что его дети щедро одарены, все свои усилия, усилия семьи направил на их развитие. Они с женой, оба католики, в первую очередь знакомили с религиозной картиной мира, мировоззрением детей, прививая им установки, определяющие значимость и характер отношений с Богом, с миром, с обществом, в семье, к самим себе, свойственные их времени. Важным считали сформировать у детей набожность, любовь к родителям, к своему дому, делу, искренность, скромность и др.

Мировоззрение, как структура социальных установок, является своеобразным фундаментом, значимым для жизнедеятельности человека, ребенка. Сейчас чаще мы оперируем понятием - ценности, которым обозначаются различные мировоззренческие установки. Все оценивать свойственно нашему потребительскому обществу. Тем не менее, правомерно учитывать, что существуют различные системы мировоззрения: мифические, религиозные, научные и др. Каждая из них помогает человеку жить полноценной жизнью, начиная формироваться через определенные установки уже в детском возрасте, под влиянием семьи, друзей, средств массовой информации и пр., формируя картину мира, как иерархизированную систему установок. Родители, призванные передать свой опыт отпрыскам, давая положительные или отрицательные оценки тем или иным фактам, включая ребенка в определенную деятельность, оценивая его опыт и т.д., тем самым формируют у него определенную систему отношений, установок.

Моцарт старший полагал, что необходимо привить любовь к труду сыну, дочери, научить детей постоянно трудиться, такая установка - один из залогов успеха в жизни. Она, по его мнению, могла бы уберечь их от многих бед. И обучил. В Вольфганге развил такую страсть к работе, что и маленьким мальчиком, и взрослым музыкантом он трудился, забывая о себе. Со знанием педагогических приемов, отец обучал детей музыкальной профессии, давая им, как теоретические знания, так и, добиваясь хороших результатов в практических навыках игры, сочинительства, инструментовки и пр. Будучи методичным, строгим, он тонко чувствовал ситуацию и использовал интерес детей для того, чтобы преподать им уроки не только музыки, но математики, истории, географии, лингвистики и дома, и в поездках.

Дети с рождения видели простые и искренние отношения родителей между собой, таким образом, формировалась установка на субъект-субъектный характер общения в семье. Дети искренне любили мать и отца и доверяли им безмерно, несмотря на то, что отец был очень требователен и строг. Отец сумел организовать и поддерживать длительное время интерес к участию всех членов семьи в совместной деятельности. Как истинный христианин, отрекшись от

своих интересов, карьерного роста, по сути, он сделал развитие детей ведущей деятельностью семейства, становясь для них примером для подражания. Поездки с выступлениями малышей стали мотивирующим фактором. Как правило, если хватало средств, их предпринимали всей семьей : отец, мать и двое детей. Подготовка к поездкам шла перманентно. У каждого были свои задачи, дети учились играть на инструментах, тренировались в импровизации, пели, изучали языки под руководством отца, у каждого была своя траектория развития. Родители решали финансовые проблемы, готовили одежду, продумывали и организовывали все до мелочей к путешествиям. Многомесячные путешествия и встречи в них с известными музыкантами, щедро делившимися своими знаниями, умениями, навыками с юным дарованием, неимоверно обогатили Вольфганга музыкально и личностно.

Л. Моцарт простроил траекторию профессионального развития сына и дочери, учитывая их потенциальные возможности, возможности семейной среды, и того круга знакомств, которые дети приобрели в поездках. Сегодня его могли бы назвать хорошим коучем, но он нечто большее, он просто одаренный педагог, родитель, который помог раскрыться таланту своего сына.

По мнению Л.С Выготского, умение вырабатывать и использовать наилучшим образом способы применения своих натуральных богатств составляет сущность «культурной одаренности» человека, ребенка. Он отмечал, что этому способствует личная активность субъекта во взаимоотношениях со средой. В ходе совместной деятельности с родителями или старшими братьями, сестрами, ребенок достигает иногда более высокого уровня в своей деятельности, чем в том случае, если он выполнял бы ее наедине с собой. Этот феномен Л. С. Выготским был определен как «зона ближайшего развития», зона того, что развивает психические процессы, то, что позволяет ему более эффективно научиться использовать свои природные данные.

Учение Л. С. Выготского о соотношении обучения и развития ребенка, о ведущей роли обучения в развитии ребенка основывается на положении о взаимосвязи «зоны актуального развития» (ЗАР), того, что может выполнять ребенок сейчас, и зоны ближайшего развития (ЗБР), того, что он может делать с помощью взрослого. Уровень актуального развития характеризуется тем, какой сложности психические задачи, операциональные задачи может решать самостоятельно ребенок сейчас. А уровень потенциального развития складывается из представления о том, что может делать ребенок, взаимодействуя со сверстниками, или следуя инструкциям взрослого. Обучение, т.е. деятельность ребенка под присмотром взрослого или совместная деятельность ребенка и взрослого - это, по сути, создание ЗБР, которая задает направление психического развития ребенка, развивает его высшие психические функции (ВПФ). Созревание ВПФ ребенка проходит постепенно. Сначала они закладываются извне в ЗБР в процессе совместной деятельности со взрослыми или сверстниками, затем становятся внутренними новообразованиями, психическими процессами ребенка. Важным условием развития является ориентация на опережающее обучение, которое может актуализировать новые ВПФ или повышать

уровень, уже имеющихся психических функций. Такое обучение предусматривает скрупулезный анализ промежутка между актуальным развитием ребенка и тем, что потенциально может состояться из ребенка и построение адекватной программы обучения, позволяющей раскрыться «культурной одаренности» человека, ребенка.

Предостерегая от однобокой трактовки одаренности, Л.С. Выготский полагал, что необходима целостная психологическая система одаренности, которая смогла бы объяснить в том числе и почему одаренный ребенок, иногда быстро сориентировавшись, как бы «перепрыгивает» ЗБР, переходя в зону актуального развития, значительно расширяющуюся, отличающуюся от принятых норм, где сфера актуального недоступного утрачивает свои видимые границы: малыш начинает играть на клавесине и писать музыку в четыре года, а к восьми годам не только владеет в совершенстве инструментом, но и имеет в своем творческом багаже концерты, которые исполняются спустя 200 лет после их создания. Проблемная ситуация, о которой говорил Л. С. Выготский, как об одном из показателей наличия вхождения в ЗБР, только в голове наставника. Такое возможно потому, что малыш наделен огромным творческим потенциалом, у него творческие наставники, микросреда, в которой происходит целенаправленное обучение и спонтанное научение или потому, что эти обстоятельства совпали?

Возможно, в этом вопросе поможет разобраться концепция «Творческой одаренности» А.М. Матюшкина и его последователей. В ней основой одаренности полагается творческий потенциал, а не только итоговое творческое достижение человека. Потенциал закладывается с рождения. Он может раскрываться в любых сферах деятельности через процесс постановки и нахождения решения разного рода проблем. Как отмечает Е. С. Белова, наиболее общими характеристиками творческого потенциала можно считать доминирующую познавательную потребность, мотивацию, избирательную исследовательскую активность ребенка. Логично, что условия, в которых потенциал может ярко проявиться – это взаимодействия со значимыми взрослыми, обеспечивающими ЗБР, спонтанно создающими, на наш взгляд, что-то типа «зоны опережающего развития» (ЗОР), в которой одаренный ребенок достигает более высокого уровня в своей деятельности, чем от него ожидают. Делает то, что не могли и предположить наставники. В ЗОР запас арсенала операционального состава его творческой деятельности, сформированных установок, в совокупности с селективным стремлением к определенной сфере творчества, познавательной доминантой позволяют оторваться от взрослого и на более высоком уровне ступить на самостоятельный оригинальный путь. Он ориентируется на свои знания, опыт или помощь взрослого, самостоятельно выбранного из его окружения? Что происходит? Самораскрытие, мотивированное потребностями самореализации или спонтанное обучение за счет микросреды? Возможно, и то, и другое. Важно, чтобы никто и ничто не помешало проявлению субъектности, самостоятельности маленького творца в такие периоды. Они, как озарение, после которого возможны времена с муками поисков, проб и разочарований. В

траектории развития творческого ребенка, естественно присутствие кризисных переходных моментов, обусловленных закономерностями смены ведущих мотивов в деятельности, ее операциональной, мотивационной составляющих. Но всегда рядом должен быть понимающий, принимающий ребенка, творческий, одаренный педагог : учитель, родитель, значимый взрослый, брат, сестра, которые могут выступить в роли ассистентов, например, как Л. Моцарт.

Маленький Вольфганг для своего возраста имел развитые высшие психические функции такие, как внимание, память, у него были развиты воображение, воля, любознательность. Он интуитивно сочинял гармоничные музыкальные тексты и т.д. Но, навряд ли, он мог логично пояснить и сам понять хотя бы малую толику из того, что он делал, как у него это получалось. Уровень развития мышления не соответствовал другим функциям. Его отец, скорее всего, почувствовав это, занимался с детьми не только музыкой и музыкальной грамотой, но и чтением, пересказами того, что они слышали, рассказыванием того, что видели в поездках, а позже и математикой... Детям в поездках предоставлялась возможность общаться не только со сверстниками, но и со взрослыми людьми: знакомыми, незнакомыми, музыкантами - профессионалами, отвечать на их вопросы, поддерживать беседу. По сути, таким образом, развивались все высшие психические функции: восприятие, внимание, память, мышление, воображение и речь детей. Складывалась их высокая адекватная самооценка. Формировались мировоззренческие установки: любовь к Богу, родителям, трудолюбие, скромность, домовитость, простота, впоследствии нашедшие отражение в стиле произведений В. Моцарта.

Этот гениальный воспитательный ход стал возможен для Л.Моцарта, потому, что у одаренных взрослых людей, в психике функционирует единая интегративная структура одаренности. Она включает: «а) доминирующую роль познавательной мотивации; б) исследовательскую творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем; в) возможности достижения оригинальных решений; г) возможности прогнозирования и предвосхищения; д) способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки...» [4]. Она способствует точному формулированию проблем, нахождению их оригинально прогнозируемого, воображаемого решения, саморегуляции в процессе реализации найденных решений в разных областях человеческой жизнедеятельности.

В педагогической практике важно, чтобы наставник ребенка увидел и четко сформулировал образовательные, воспитательные проблемы, задачи, стоящие перед ним и ребенком, спроектировал способы их решения сегодня и в будущем, корректировал их, предвосхищая результат, например, как это сделал Л. Моцарт.

Отвечая на ранее поставленный вопрос, можно отметить, что одним из вариантов условий раскрытия творческого потенциала ребенка в возрасте первого детства может быть присутствие рядом педагогически грамотного и одаренного родителя, который умело сочетает в себе роли родителя, помогающего

освоить морально этические нормы бытия, сформировать картину мира малыша на основе мировоззренческих установок, ценностных ориентаций; педагога, выстраивающего скрупулезное освоение операционального состава выбранной ребенком деятельности, адекватно оценивающего зону ближайшего развития; творческого наставника, способного увидеть и помочь раскрыть потенциал маленького творца, его зону опережающего развития; психолога, тонко чувствующего ребенка, оказывающего содействие в развитии его личности.

Истории известно немало юных композиторов, чьи творческие родители, творческая среда успешно выступали в роли наставников. Это И.С. Бах, Л. ван Бетховен, Ж.Бизе, И. Брамс, А. Вивальди, Р.Глиэр, А. Лядов, Дж. Пучини, И.Штраус и др. У каждого были свои особенности профессионального становления и успехи в возрасте первого детства. Но только креативность, интуиция Л. Моцарта в педагогической сфере, помогли настолько успешно раскрыть и реализовать музыкальный творческий потенциал сына в детстве, что в период до 8 лет он стал известным как пианист, композитор. Это конечно не способствовало социальной адаптации его отпрыска в юности, взрослом возрасте. Возможно, если бы отец был более компетентен в психолого-педагогических вопросах воспитания, то смог предвидеть эту проблему и разрешить ее, формируя адекватные возрасту установки в том числе.

Резюмируя вышеизложенное, констатируя на этом ярком примере прямую связь педагогической одаренности родителя и раскрытие творческого потенциала ребенка, полагаем, что, возможно, было бы целесообразным:

- создание специализированных центров по психолого-педагогической поддержке родителей, имеющих творческие профессии, помогающих выстраивать выверенные профессиональные траектории развития детей с творческим потенциалом;

- проведение специальных мероприятий, семинаров, программ по повышению психологической и педагогической грамотности актуальных и потенциальных родителей.

Список использованной литературы:

1. Белова, Е.А. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать [Текст]: Е.А. Белова – М.: 1998. – 141 с.

2. Брион, М. Моцарт [Текст] / М. Брион, пер. с франц. Г. Г. Карпинского, 2 изд. – М.: Молодая гвардия, 2007. – 340с. (ЖЗЛ)

3. Выготский, Л.С. Детская психология [Текст]: Л.С Выготский // Собр. Соч.: в 6 томах, т.4, Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина - М. Педагогика, 1984. — 432с.

4. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности [Текст]: А.М. Матюшкин // «Вопросы психологии» М.: 1989, №6 с. 29-33

5. Кирнарская, Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности [Текст]: Д.К Кирнарская — М.: Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.

6. Корганов, В.Д. Моцарт: биографический этюд В.Д. Корганова [Текст]: В.Д. Корганов - СПб.- М. : т-во Вольф, 1900. – 447с.

7. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей [Текст]: Б. М. Теплов — М. - Л.: АПН РСФСР, 1947. — 355 с.

(Приложение к статье)

В. МОЦАРТ В ДЕТСТВЕ И ЕГО РОДИТЕЛИ

Вольфганг Амадей Моцарт родился в Зальцбурге в 1756г., умер в 1791г. в Вене. Всего В. Моцартом написано 626 музыкальных сочинений, 300 из них до 1774 г. до 18 лет. Первым в его списке значится Менуэт для фортепиано 1762 года. Последним - Реквием 1791 года.

У Вольфганга рано проявилась потребность играть на музыкальных инструментах: на клавесине (3 года), на скрипке (6 лет), сочинять (4 года), и потребность в труде. Он имел абсолютный слух, яркое воображение, волю, высокий уровень впечатлительности, демонстрировал неукротимое желание заниматься, отцу приходилось иногда в буквальном смысле отрывать его от инструмента. Быстро схватывал информацию, и оперировал ею. Погружался в изучение математики также активно, как и в изучение литературы. Он рано усвоил религиозные ценностные ориентации христианской, католической семьи. Имел достаточно высокую адекватную самооценку. В детстве был крепким мальчуганом, с круглыми розовыми щечками, не жаловавшимся на здоровье. Скорее всего, он был экстравертом с подвижной и сильной нервной системой, судя по письмам, по тому, как он вел себя в поездках, на выступлениях.

С трех лет он подходил к клавесину, нажимал ноту и пытался подобрать к ней благозвучный интервал, чаще терцию. Как только находил ее, от радости прыгал, бегал, издавал звуки. Отец сочинял для него пьески, но он от них отказывался и к 4 годам стал по памяти пытаться играть «репертуар» старшей сестры и сочинять музыку, прося, чтобы отец ее записывал. По семейной легенде он сочинил свой первый опус, будучи около четырех лет отроду. Отец сначала не принимал всерьез его сочинений. Но, однажды внимательно приглядевшись к нотам очередного сочинения, увидел зачатки некоторой музыкальной мысли и стал более внимательно относится к творчеству сына. Начиная с 6 лет, Вольфганг регулярно принимал участие в концертах, в мероприятиях, на которых приходилось импровизировать. Самым любимым инструментом для шестилетнего мальчика была маленькая скрипка (подарок из Вены), которую он разбирал, собирал, настраивал, сам научился играть на ней, играл и сочинял.

Яркая оценка Вольфганга в возрасте около семи лет представлена в отзыве современника: «Он не только исполняет с безупречной чистотой отделки труднейшие пьесы своими ручонками, едва могущими взять сексту, но еще (и это всего невероятнее) импровизирует целыми часами, повинуясь влечению своего гения, внушающего ему вереницы музыкальных идей, которые он развивает со вкусом, изяществом и поразительной легкостью. Самый опытный музыкант не может обладать более глубоким познаниями в гармонии и в модуляциях, чем те, с помощью которых этот ребенок открывает новые пути, вполне согласные, однако, со строгими правилами искусства. Он вооружен техникой столь совершенно, что по закрытой полотенцем клавиатуре играет с такой же чистотой, точностью и быстротой, как если бы она была открыта. Для него не составляет никакого труда разбирать что угодно. Он пишет и сочиняет с по-

разительной легкостью, не прибегая к инструменту, чтобы подыскать аккорды...» [2, с. 29-30].

Рано, вернее своевременно, увидев и оценив потенциалы своего сына и дочери, Л. Моцарт посвятил свою жизнь работе с ними. В своем XXYI письме он писал: «Детей моих Творец одарил таким талантом, что, помимо родительского долга, я бы всем пожертвовал ради их воспитания. Каждая потерянная минута - потеряна навеки…но вы знаете, что дети мои привыкли к работе. Если бы что-либо их могло отвлечь от работы – я бы погиб» [2, с. 37].

Маленький Моцарт, рано усвоив ценности Христианской католической семьи, был послушным, искренним, всецело преданным, доверяющим отцу мальчиком. Если уставал, сидя весь день за клавиром, он продолжал занятия до того времени, пока отец не разрешал отдых. Отец ни разу не имел повода наказать его телесно, вспоминают биографы. «Он развил в нем чрезмерное усердие в работе, граничащее с самозабвением, которое проявлялось до конца жизни» [1, с. 12]. Отец не только обучал своих талантливых детей с ранних лет, но и организовывал для них отдельные поездки и турне по нескольким городам: в 1762 г. (Мюнхен, Вена), в 1763 – 1765 гг. (Брюссель, Париж, Лондон, Амстердам, Цюрих), в 1769-1771 гг. (Милан).

Как дома, так и в поездках дети регулярно учились. Он считал, что дети не должны бездельничать, что, «привычка трудиться – это своеобразная кольчуга», нужно не терять ее, даже общаясь с принцами и знатными господами. Во время длительных переездов он читал им книгу «Исторические сведения и практические советы путешественникам», знакомил с информацией о городах, музыкантах, об известных людях, затем семейство знакомилось с музеями, достопримечательностями, библиотеками городов, известными людьми и музыкантами. Делилось впечатлениями об увиденном, услышанном. Ритм жизни в некоторых поездках был настолько интенсивен, их так часто приглашали в разные дома, что каждый час был на счету. Возвращаясь из путешествий, они строили планы на будущие и с еще большим старанием начинали занятия. Например, отец обучал Вольфганга грамматике, литературе, иностранным языкам, математике. Мальчик с большим рвением начал читать все, что было в доме, а было много подаренных книг на разных языках, привезенных из поездок. Стихи швейцарского поэта, у которого в Цюрихе он играл, книги из Парижа, Италии, Англии. Погружаясь в математику, тоже забывал о времени.

В Италии В. Моцарт захотел писать симфоническую и вокальную музыку. Помог, как всегда, отец, он обучил сына инструментовке. А также, организовал занятия с известным вокалистом - кастратом Мацуоли для пополнения сведений о вокальной музыке. В восемь лет юный музыкант написал свою пятую симфонию, соответствующую канонам музыкального искусства. В 12 лет, будучи в Италии, продемонстрировал, что чувствует стиль композиторов, разбирается в манере исполнения певцов [Корганов, 60], может виртуозно исполнить, как свои, так и чужие музыкальные произведения, ему подвластно сочинительство в разных музыкальных жанрах, что работает во всех жанрах с высокой степенью самоотдачи, вплоть до самозабвения - профессионально со-

стоятелен. Общается на немецком, может изъясняться на французском, итальянском языках, владеет латынью. Он широко образован, благодаря индивидуальному обучению. Включающему, кроме чтения прозы, поэзии, книг о путешествиях, сами путешествия; знакомства с разными странами и их населением; представителями разных сословий; разных профессии: музыкантами, поэтами, писателями; с достопримечательностями разных городов : музыкальными театрами, музеями, библиотеками, костелами и соборами, музыкальными концертами и пр.

Турне имели оглушительный успех, особенно первые. Но в них семья сталкивалась с проблемами, вызванными неустроенностью быта, отсутствием свободных денежных средств. Не обошлось без болезней и детей, и отца. Во время второго турне после посещения Лондона, в Амстердаме Л. Моцарт писал: «Дети были больны…Слава богу им лучше… Все окружающие настаивают на прививке оспы мальчику моему, но я уповаю только на милость Божию; все от Него: сохранит ли он созданное Им чудо природы или нет – на то его добрая воля. Я берегу Вольфганга так, что лучшего ухода за ним не может быть даже в Зальцбурге; в пути мы часто отдыхаем, чтобы не утомить детей; все это, конечно, значительно увеличивает наши расходы…» [2, с. 29]. Однажды отец целую неделю провел в горячке, маленький Моцарт не отлучался от него. Он принес к кровати отца свой стол и за неделю написал четыре симфонии, советуясь с отцом об инструментовке, и обещая ему все сыграть, как только отец поправится. И хотя эти опусы были несовершенными, остались неизданными, отец о них помнил, бережно их хранил. Вольфганг и отец обожали друг друга. Биографы описывает маленький ритуал, который они совершали ежедневно перед сном. Независимо от места, в котором они находились и от успехов, которых добивался мальчик, отходя ко сну, они пели на два голоса, сочиненную им песню, со словами, не имеющими смысла для стороннего наблюдателя. Но, возможно, содержащими тайный смысл, понятный им. Все это сопровождалось определенными действиями: до начала пения отец ставил сына на табурет, по окончании целовал в кончик носа и отправлял в кровать, где тот спокойно засыпал. Даже в 10 лет этот ритуал совершался.

Мать Анна Мария Моцарт (Бертлин), дочь небогатых бюргеров, была скромным, добрым человеком, фанатически религиозным, приверженным католичеству. Красавица, современники отмечали пару Моцартов, как одну из самых красивых в Зальцбурге. Вольфганг очень любил ее. Похоже, что именно от матери он унаследовал набожность, трудолюбие, скромность, домовитость, простоту. Это подтверждается, по мнению историков музыки, стилем его произведений, которым присущи простота, ясность, спокойствие. Умерла в 1778 г.

Отец Леопольд Моцарт 1719 года рождения, из семьи переплетчиков г. Аугсбург. Большую роль в его судьбе сыграл его крестный отец, который надеялся, что Лео выстроит духовную карьеру. Он устроил его певчим в монастырь, где в духовных коллегиумах детей обучали не только законам Божьим, но дисциплине, музыке, языкам: греческому, латыни и др. Но крестник в

священники не пошел, а избрал музыкальное поприще, надеясь получить место капельмейстера в соборе, монастыре. Он отправился Зальцбург, слушал курс юридических наук в Зальцбургском университете, обучался игре на скрипке и органе. Стал широко известен своей книгой «Школа скрипичной игры», работами по теории музыки, музыкальными сочинениями, письмами, в которых нашли отражение значимые события жизни семьи и, в том числе, многочисленные поездки. И яркими личными качествами: « …настойчивый до упрямства, религиозный до фанатизма, начитанный и остроумный, покорный судьбе и начальству, честолюбивый и корыстолюбивый, он порой не щадил детей своих, преимущественно Вольфганга в достижении славы и богатства, бессознательно, без злого умысла Л.Моцарт вызвал преждевременное ослабление физических сил детей своих; любя сына своего всею душой, беззаветно, бедный отец готовил ему раннюю гибель» [2, с. 14]. Современники и потомки оценивали его неоднозначно. Некоторые считали, «Особенно большой признательностью мы обязаны Леопольду Моцарту за то, что, начиная с момента, когда обнаружилась гениальность сына, он почти отказался от личных амбиций, от сочинительства, оставаясь в основном учителем мальчика, советчиком, спутником в многочисленных поездках и его импресарио» [1]. Леопольд Моцарт умер в 1787 г.

Список использованной литературы:

1. Брион, М. Моцарт [Текст] /пер. с франц. Г.Г. Карпинского, 2 изд. – М.: Молодая гвардия, 2007. – 340 с.
2. Корганов, В.Д. Моцарт: биографический этюд [Текст] / В.Д. Корганова. - СПб.- М.: т-во Вольф, 1900. – 447 с.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКА

А. Б. Ахметова, студентка 4 курса
ФГБОУ ВО «Горно- Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г.Горно - Алтайск
asel.ahmatova@yandex.ru
Т. А. Гонохова, канд. пс. н., доц.
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
tgonohov@yandex.ru

Аннотация: В статье представлена проблема учебной мотивацииподростковв настоящее время. Дана характеристика типов мотивации, описаны условия, способствующие формированию учебной мотивации: формирование самостоятельности и самоконтроля ученика, самооценка, запросы, интересы ученика, занимательность, включенность учеников в совместную деятельность, система поощрений учащихся, личность учителя, дифференциация обучения.

Ключевые слова: мотивация, учебная мотивация, подросток, обучение, внутренняя мотивация, личность учителя, дифференциация обучения, самооценка, самоконтроль.

PSYCHO–PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF MOTIVATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE TEENAGER

A.B. Akhmetova, T.A.Gonokhova

Abstract: the article presents the problem of educational motivation of adolescents at the present time. The characteristic types of motivation, describes the conditions conducive to the formation of learning motivation: the formation of independence and self-disciple, self-esteem, queries, interesai aspirations of the student, the challenge, the involvement of students in collaborative activities, a system of rewards to students, teacher's personality, differentiation of learning.

Keywords: motivation, educational motivation, teenager, training, internal motivation, teacher's personality, differentiation of training, self-assessment, self-control.

Исследование условий формирования учебной мотивации подростков является на сегодняшний день одной из актуальных проблем педагогики и психологии. В процессе обучения подростков педагоги и психологи сталкиваются с тем, что у них снижается мотивация учебной деятельности. Это обусловлено новыми требованиями к организации процесса обучения в связи с введением нового образовательного стандарта.

В учебной деятельности подростка имеются определенные трудности и противоречия, но есть и преимущества, на которые может опираться педагог-психолог. В соответствии закономерностям психологического развития подростка, у них есть тенденция снижения и интереса к учению. Важной задачей школьного обучения является создание таких условий обучений, которые повышали бы интерес учащихся к получению знаний на уроке, обеспечивали бы им психологический комфорт.

Поэтому исследования условий формирующих учебную мотивацию об учащегося интересует школьное пространство.

По мнению, А. К. Марковой изучение мотивации – это выявление ее реального уровня и возможных перспектив ее развития у каждого учащегося [5, с. 5]. Вопрос мотивации учения нашел чрезвычайно широкое отражение в отечественной и зарубежной психолого–педагогической литературе.

Учебная мотивация - это частный вид мотивации, включенной в учебную деятельность. Мотивация обучения большей частью рассматривается в качестве общего названия для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, к активному освоению содержания образования, она системна и характеризуется в первую очередь направленностью, устойчивостью и динамикой. Соответственно при анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий побудитель (мотив), но и учесть всю структуру мотивационной сферы подростка [6].

Значительный вклад в изучение учебной мотивации внесли отечественные ученые А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, В. К. Вилюнас, А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман, Т. А. Матис, М. В. Матюхина, Н. Е. Елфимова, Т. А. Саблина, И. И. Вартанова.

Л. И. Божович по – поводу учебной мотивации констатировал, что «Анализируя характер отношения школьников к учению (любит ли данный школьник учиться, старательно или небрежно он относится к своим школьным обязанностям и пр.), мы обнаружили, что одним из важнейших моментов, раскрывающих психологическую сущность этого отношения, является та совокупность мотивов, которая определяет учебную деятельность школьников. При этом под мотивами учения мы понимали то, ради чего учится ребенок, или, иначе говоря, то, что побуждает его учиться» [1, с. 61–62].

По мнению, А. К. Марковой и др. мотив – это направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней [5, с. 144].

П. М. Якобсон считает, что «мотивация учения как деятельности является результатом как переработки тех воздействий, которые он получает из семей-

ной и широкой социальной среды, так и образования сознательного и мало осознанного отношения к этим воздействиям, связанного с особенностями жизненных установок, устремлений, интересов человека. Все это сказывается на мотивах учения» [7, с. 226].

Согласно П. М. Якобсон, существует выделяет два типа мотивации: связанная с результатами учения; мотивация, порождаемая всей системой отношений [7].

В настоящее время в психологии общепринятыми являются следующие условия формирования учебной мотивации современного школьника:

1. Формирование самостоятельности и самоконтроля ученика; предоставление свободы выбора; предоставление возможностей принимать самостоятельные решения. Свобода выбора дает ситуацию, где ученик испытывает чувство самодетерминации. Выбрав действие, человек испытывает гораздо большую ответственность за его результаты.

2. Самооценка как максимально возможное снятие внешнего контроля. Минимизация применения наград и наказаний за результаты обучения. Так как это ослабляет внутреннюю мотивацию. Внешние награды и наказания нужны не для контроля, а для информации ученика об успешности его деятельности, об уровне его компетентности.

3. Задачи обучения должны исходить из запросов, интересов и устремлений ученика. Результаты обучения должны соответствовать потребностям ребенка и быть значимыми для него. А по мере взросления у ребенка формируется такая важная потребность, как потребность в структурировании будущего, определяется все более дальняя жизненная перспектива, при этом складывается представление о том, что учеба и ее итоги – важный шаг на жизненном пути. Таким образом, именно у старшеклассников на более высоком уровне формируется внутренняя мотивация.

4. Занимательность, необычное изложение учебного материала; использование познавательных игр, дискуссий и споров; анализ жизненных ситуаций. Урок следует организовывать так, чтобы ученику было интересно от самого процесса учения, а также радостно от общения с учителем, одноклассниками.

5. Включенность учеников в совместную учебную деятельность в классе; построение отношений «учитель-ученик» не по типу вторжения, а на основе совета. В классе должна быть атмосфера сотрудничества, доверия и взаимного уважения. Интерес и радость должны быть основными переживаниями ребенка на уроках.

6. На формирование учебной мотивации также влияет продуманная система поощрений учащихся за успехи и наказаний за неудачи в учебной деятельности. Поощрения должны соответствовать реальным успехам и отражать не столько способности учащихся, сколько прилагаемые ими усилия. Наказания должны играть стимулирующую роль, то есть затрагивать и активизировать важные мотивы учебной деятельности, направленные на достижение успехов, а не на избежание неудач. Ведь для любого человека значимы мнение и оценка окружающих, важно быть уважаемым человеком, слышать слова одобрения.

Благодаря одобрению, как основному виду такой поддержки, у человека формируется социально желательное поведение и интерес к учебной деятельности.

7. Значимым условием развития учебной мотивации современного школьника является личность учителя и характер его отношения к ученику. Сам учитель должен являть собой образец внутренне мотивированной деятельности достижения. То есть это должна быть личность с ярко выраженным доминированием любви к педагогической деятельности и интересом к ее выполнению, высоким профессионализмом и уверенностью в своих силах, высоким самоуважением.

8. Дифференциация обучения. Нельзя признать плодотворной практику, когда всем учащимся предлагают одно и тоже задание. Одни усваивают новый материал сразу, другие после длительной работы, есть и такие, которые к моменту овладения новым материалом не успели овладеть и тем, что изучалось ранее. И если не учитывать индивидуальные особенности этой категории учащихся, не осуществлять дифференцированную работу с ними на уроках, не оказывать необходимую своевременную помощь, то уже на уроке у них будет накапливаться отставание в усвоении учебного материала. Интерес к учению может ослабеть. На уроке необходимо создавать ситуацию успеха, которая заключается в том, чтобы помогать сильному ученику реализовывать свои возможности в более трудной и сложной деятельности, а слабому – выполнять посильный объем работы [2].

Согласно ФГОС для подержания учебной мотивации структура урока должна состоять из: мотивация к учебной деятельности, актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном действии, выявление места и причины затруднения, построение проекта выхода из затруднения, реализация построенного проекта, первичное закрепление с проговариванием во внешней речи, самостоятельная работа с самопроверкой по эталону, включение в систему знаний и повторение, рефлексия учебной деятельности на уроке.

Формированию учебной мотивации подростка нужна среда, которая стимулирует целенаправленное воздействие через систему педагогических приемов. Общие условия педагогического стимулирования на уроках следует сочетать с применением широкого диапазона методических приемов, которые работают на мотивационный компонент урока. К мотивационному компоненту урока нужно подбирать интересный материал, который стимулирует эмоции и чувства учащихся, используя ролевые, сюжетные, дидактические игры и т.п., которые в учебном процессе создают мотивацию, возбуждают интерес, развивают коммуникативные навыки, достигая цели незаметно для обучающегося.

Список использованной литературы:

1. Божович, Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка [Текст] / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Педагогика, 2016. – С. 7–44.

2. Давыдов, В. В. Психологические проблемы формирования у школьников потребности и мотивов учебной деятельности [Текст] / В.В. Давыдов, А. К. Маркова, Е. А. Шумилин // Мотивы учебной и общественно полезной деятельности школьников и студентов: межву-

зовский сб. науч. тр. – М.: Московский педагогический институт имени Н.К. Крупской, 2013. – 128 с.

3. Занюк, С. С. Психология мотивации: Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг [Текст] / С. С. Занюк. – Киев: Ника–Центр, 2015. – 352 с.

4. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя [Текст] / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 2014. – 192 с.

5. Пономаренко, А. А., Ченобытов В. Теоретические основы исследования учебной мотивации студентов [Электронный ресурс] // Молодой ученый. - 2013. - №1. - С. 356-358. - URL: https://moluch.ru/archive/48/5987/ (дата обращения: 10.12.2018).

6. Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека [Текст] / П. М. Якобсон. – М.: «Наука и просвещение», 2016. – 317 с.

УДК373.2

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

А.А. Баенкенова, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
М.П. Долговых, к.пс.н., доц.
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
rita.dolgovyh.70@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме исследования эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В статье рассматриваются возможности использования арт-терапии, в частности изобразительной деятельности, в коррекции эмоциональной напряженности. Дана характеристика заданий наиболее часто используемых в практике психокоррекции эмоциональных нарушений.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, арт-терапия, эмоциональная напряженность.

EMOTIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION BY MEANS OF ART THERAPY

A.A. Baenkenova, M.P. Dolgovyh

Abstract: The article is devoted to the study of the emotional sphere of preschool children with mental retardation. The article discusses the possibility of using art therapy, in particular visual activity, in the correction of emotional tension. The characteristic of the tasks most frequently used in the practice of psychological correction of emotional disorders.

Key words: emotional sphere, art therapy, emotional tension.

Изучением эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития занимались М.М. Баенская, Ю.Е. Веприцкая, Т.А. Власова, О.В. Защиринская, Е.Р. Либлинг, В.И. Лубовский, В.В. Лебединский, И.И. Мамайчук, В.Б. Никишина, О.С. Никольская, С. С. Романов, А. В. Сизова, У.В. Ульенкова, Л.П. Фролова. Исследования специалистов свидетельствуют о том, что в жизни ребенка с задержкой психического развития роль эмоций очень велика. У таких детей влияние эмоционального начала на поведение, и познавательные процессы оказывается наиболее выраженным, чем у нормально развивающихся сверстников. Изучение эмоциональной сферы дошкольников с задержкой психического развития показало, что эмоциональное развитие детей данной категории задержано, они постоянно испытывают трудности со средой адаптации, что нарушает их эмоциональный комфорт и психическое равновесие. Таким образом, в современной психолого-педагогической науке особую актуальность приобретает проблема исследования эмоциональной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с задержкой психического развития. В настоящее время, в качестве инструмента для обеспечения эмоционального благополучия у детей с ограниченными возможностями здоровья, многие педагоги и психологи такие, как Копытин А.И., Бурно М.Е., Лебедева Л.Д., Макарова Е.Г., рассматривают искусство и художественно-творческую деятельность, а именно арт-терапию. Искусство рассматривается не как путь к отражению действительности в художественных образах, а как средство самовыражения, снижения психо-эмоционального напряжения и коррекции эмоциональной сферы.

Следовательно, проблема развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с использованием арт-терапии в коррекционно-педагогической работе является в настоящее время актуальной и представляет значительный интерес для коррекционной педагогики и специальной психологии на сегодняшний день.

Арт-терапия, в частности использование рисования в качестве психокоррекционного средства, хотя и обладает значительным сходством с учебными занятиями — уроками рисования, но имеет и ряд принципиальных отличий. Основное — это задачи самовыражения в рисунке и моделирование эмоционально напряженной ситуации, качество рисунка не является существенным критерием, здесь каждый рисунок обладает собственной ценностью, связанной с последовательностью этапов разрешения внутренних личностных проблем ребенка. Подробный анализ основных этапов арт-терапии при решении задачи преодоления страхов и фобических реакций в детском возрасте дан в работах А.И. Захарова, Е.А. Медведевой, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссаровой. В практике рисуночной арт-терапии применяются разнообразные задания и упражнения, содержание и направленность которых определяются теоретическими ориентациями авторов. Можно выделить пять типов заданий, наиболее часто используемых в практике психокоррекции эмоциональных нарушений. Предметно-тематический тип — рисование на свободную и заданную темы, где предметом изображения выступает человек и

его отношения с окружающим миром. Примерами таких заданий могут быть рисунки «Моя семья», «Я в школе», «Я дома», «Какой я сейчас», «Кем я стану», «Мое любимое занятие», «Мой самый хороший поступок», «Волшебный мир». Образно-символический тип — изображение ребенком в рисунке абстрактных понятий в виде созданных воображением ребенка образов, таких как понятия «добро», «зло», «счастье», изображение эмоциональных состояний и чувств: «радость», «гнев», «удивление». Упражнения на развитие образного восприятия, воображения и символической функции — задания на структурирование неоформленного множества стимульных раздражителей. В этих заданиях детям предлагается, опираясь на стимульный ряд, воспроизвести целостный объект и придать ему осмысленность («рисование по точкам», «волшебные пятна»). Игры-упражнения с изобразительным материалом — экспериментирование с красками, карандашами, бумагой, пластилином с целью изучения их физических свойств и экспрессивных возможностей. Эффект упражнений в стимулировании потребности в изобразительной деятельности, интереса к ней, уменьшение эмоциональной напряженности, формирование чувства личной безопасности, повышение уверенности в себе, стимулирование познавательной потребности. Типичным для этого типа является следующие задания: «рисование пальцами», манипулирование пластилином, экспериментирование с цветом — наложение цветовых пятен друг на друга. Задания на совместную деятельность могут включать упражнения всех указанных выше четырех типов. Этот тип заданий направлен на решение проблемы оптимизации общения и взаимоотношений со сверстниками, на оптимизацию детско-родительских отношений.

Следует отметить тот факт, что включение в коррекционные занятия музыкального сопровождения не только повышает эффективность воздействий на эмоциональную сферу детей с задержкой психического развития (ЗПР), но и помогает воодушевить, ободрить ребенка, придать в любой обстановке покой и динамику, вызвать то или иное эмоциональное впечатление. Использование музыки в коррекционных целях содействует развитию творческого воображения, фантазии, релаксации во время занятия, тем самым оказывая большое влияние не только на эмоциональную сферу ребенка, но и на физиологические процессы. При этом необходим тщательный, дифференцированный подход к выбору музыкального сопровождения при организации занятий, направленных на коррекцию эмоциональной напряженности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

При организации рисуночной терапии с гиперактивными и расторможенными детьми, особенно с детьми, проявляющими агрессию, не рекомендуется использовать такие материалы, как краски, глина, пластилин, т.е. материалы, стимулирующие ненаправленную активность ребенка (разбрасывание, разбрызгивание, размазывание), которая легко может перейти в агрессивное поведение. Более уместно таким детям предлагать листы бумаги среднего размера, карандаши, фломастеры, т.е. материалы, требующие от них организации и структурирования своей деятельности, тонкой сенсомоторной

координации и контроля за выполнением действий. Детям, эмоционально «зажатым», испытывающим тревогу или страх, наиболее полезны материалы, требующие широких свободных движений, включающих все тело, а не только область кисти и пальцев. Таким детям следует предлагать краски, большие кисти, большие листы бумаги, прикрепленные на стенах, глину и пластилин, рисование мелом. Таким образом, интерес специалистов к проблеме и разработке условий развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с ЗПР растет с каждым днем. Многие технологии коррекции эмоциональных нарушений используются в дефектологии в большом количестве, при этом практика показывает, что не до конца раскрыты возможности использования изобразительной деятельности, в том числе и декоративного рисования как действенного метода коррекции эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста. Современное состояние развития образования ориентирует на разработку новых методик развития арт-терапии эмоциональных состояний детей с ЗПР.

Список использованной литературы:

1. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. [Текст] / Н.Ю. Борякова. - М.: Гном-Пресс, 2009. – 17-21 с.

2. Маркова, Л. С. Организация коррекционно-развивающего обучения дошкольников с ЗПР. [Текст] / Л.С. Маркова. - М. Аркти,2002.

3. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика. Ранний и дошкольный возраст. [Текст] / Е.М. Мастюкова. - М.: Владос, 2007. - 528 с.

4. Пролкс Л. Групповая арт-терапия с маленькими детьми и их родителями. [Текст] / Л. Пролкс // Практическая психология и психоанализ, 2007. № 4.

УДК 330

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАЗНЫХ ФОРМАХ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ

Ю.Е. Гвоздёва, магистрант
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
Россия, Алтайский край, г. Барнаул

Аннотация: данная статья посвящена проблеме использования элементов моделирования в разных формах организации детей дошкольного возраста по физическому воспитанию. Охарактеризована теория и практика метода моделирования. Рассмотрено использование моделей в разных формах организации физического воспитания детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: Моделирование, физическое воспитание, развитие, модель, двигательная деятельность, физическое упражнение.

THE USE OF SIMULATION ELEMENTS IN VARIOUS FORMS OF ORGANIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN PHYSICAL EDUCATION

Ju.E. Gvozdyova

Abstract: In physical education modeling is used in different forms of organization. This method is of interest in children, develops creativity, attentiveness, contributes to the formation of a holistic view of your body, its structure, movements, helps to strengthen motor skills and speeds up the process of development of the material. The use of simulation in different forms of organization of physical training of children makes the process of education more effective and colorful.

Keywords: Modeling, physical education, development, model, motor activity, physical exercise.

Моделирование – один из методов учения и видоизменения, который получил огромное распространение с развитием науки, обусловившей создание новых типов моделей, которые раскрывают новые функции самого метода.

Доступность этого метода для детей дошкольного возраста была представлена психологами: А. В. Запорожец, А. А. Венгер, Д. Б. Эльконин. Доказано, что дети рано овладевают замещением объектов. В. С. Мухина доказала, что уже на третьем году жизни в умственном развитии ребенка происходят огромные изменения – формируется знаковая функция сознания. Эта функция заключается в том, что ребенок может заменить один предмет другим.

В дидактике выделены три вида моделей.

Первый вид – модель в виде физической конструкции. Здесь модель подобна предмету, повторяет его основные части, особенности. Эта модель – модель фигуры человека с подвижным сочленением туловища и конечностей. От игрушки такая модель отличается точностью воспроизведения движений.

Второй вид – предметно-схематическая модель. Части обозначаются с помощью предметов-заместителей и графических знаков.

Третий вид – графические модели, передающие разные виды соотношений (схемы). Эти модели используются в основном в школе, хотя некоторые из них могут использоваться и детьми дошкольного возраста.

Таким образом, использование моделей позволяет видеть детям особенности реальных объектов, формировать знания о предмете и наглядно-схематическое мышление.

Важным условием освоения моделей является предварительное ознакомление с самим предметом, действием, его внешним видом. А само введение модели требует определенного уровня сформированности у детей умственной деятельности и психических процессов.

Моделирование в физическом воспитании используется при освоении и закреплении основных движений: ходьбы, бега, прыжков, лазания и др.

Т. С. Грядкина в работе «Играя – учимся» предлагает пособие «Веселые человечки» [1, с. 18-19]/ Дидактическое пособие «Веселые человечки» - плоскостные изображения ребенка-дошкольника в фас и в профиль, сделанные из картона. Все части тела картонного человечка подвижны: руки (плечо, предплечье, кисть), ноги (голень, бедро, стопа), голова, туловище. Достигается это за счет крепления к туловищу каждой части тела проволокой, которая продевается в отверстие и закручивается по спирали с обеих сторон. Затем на картонной основе делается аппликация: наклеивается бумага или липкая пленка, обозначающая одежду (трусы, футболку); некоторые части тела могут быть оголены (руки, ноги). Внесение в группу готовой дидактической игрушки создает интригу, вызывает у детей стремление узнать ее возможности.

Данное дидактическое пособие используется в работе с детьми, начиная со второй младшей группы. Цель – развитие познавательной активности и воображения, формирование представлений о двигательных возможностях человеческого тела. Манипулируя руками и ногами «человечка», ребенок испытывает удивление, радость, интерес. Детям интересно, что когда прикасаешься к «веселому человечку» он будто бы оживает на главах. Пропорции игрушки совпадают с пропорциями тела ребенка дошкольного возраста. Ребенку кажется, что он видит в нем себя, более младшего по возрасту.

Начиная со средней группы, особенно в старшей и подготовительной, «веселых человечков» целесообразно использовать при обучении технике основных движений. Дети способны на игрушке-модели передвигать детали- части тела в соответствии с требованиями правильной техники ходьбы, бега, прыжков, метания, лазанья.

Старшие дошкольники с большой заинтересованностью выделяют ошибки в технике основного движения, которые допустил «человечек», сами исправляют его ошибки, перемещая в необходимое положение части его тела. Использование игрушки-модели способствует созданию ситуации успеха при обучении новым технически сложным движениям. Отмечен устойчивый интерес у дошкольников к повторению упражнений за «человечком».

Н. Замотаева разработала план физкультурных занятий по принципу круговой тренировки с рисунками-схемами. План построен следующим образом: на каждый из месяцев расписаны основные движения и подвижные игры. Первые три недели - упражнения, игры, эстафеты. На четвертой неделе все разученные движения закрепляются при выполнении упражнений по рисункам-схемам.

Э. Я. Степаненкова предлагает использовать карточку с нарисованным пособием, которая кладется на полу для указания места расположения крупного инвентаря [3, с. 78]. Также для расстановки оборудования вместе с детьми можно предложить план расположения оборудования для тренировки по кругу, переходя от снаряда к снаряду. Так дети сами подготовят себе рабочее место на занятии и в самостоятельной деятельности.

На практике проводилось исследование с детьми старшего дошкольного возраста. Детям была предложена серия физкультурных занятий с элементами

моделирования. Дети выполняли корригирующую ходьбу с различным положением рук, бег с заданием, общеразвивающие упражнения с гимнастической палкой и основные виды движения, которые были изображены на карточках в виде человечка. Также были даны схемы подвижных игр различной подвижности. В демонстрации графических схем использовались штативы для того, чтобы детям было удобнее видеть изображение.

На первом – вводном занятии, дети знакомились с плоскостной моделью человека, которая сопровождалась комментариями инструктора. Дети соотносили себя и «человечка», находили общие элементы. Они представляли себя на его месте, старались повторить все движения, сделанные им. В ходе этого был отмечен устойчивый интерес у детей к повторению упражнений за «человечком». Впоследствии предлагалось каждому ребенку попробовать себя в роли «кукловода». Остальные дети следили за действиями товарищей, отмечали достоинства и недостатки выполненных движений. Также знакомились со схемами подвижных игр.

На последующих занятиях дети самостоятельно выполняли предложенные задания, ориентируясь на графические схемы без помощи взрослого. Им только стоило посмотреть на изображение, и они сразу же начинали выполнять упражнение.

Также детям предлагалось поучаствовать в игре «Правильные движение». С помощью модели «человечка» выполнялись различные исходные положения общеразвивающих упражнений. Дети с большой заинтересованностью выделяли ошибки в технике, которые допускал «человечек», указывая на небольшие погрешности, сами исправляли его ошибки. Проводились утренняя гимнастика и закаливающие процедуры с использованием графических схем.

Таким образом, наглядно-практичекий метод моделирования на занятиях по физическому воспитанию детей дошкольного возраста помогает расширить кругозор, развить чувство воображения, координацию тела в пространстве, соотнося себя и «человечка», нарисованного на картинке. Игры с «человечком » помогают ребенку постепенно осваивать технологию творческой деятельности: он может видоизменять упражнение, его элемент, скомбинировать знакомые движения, создать абсолютно новое двигательное действие.

Таким образом, метод моделирования можно использовать при освоении и закреплении общеразвивающих упражнений и основных видов движений. Также моделирование используется в проведении утренних зарядок, закаливающих мероприятиях, в проведении подвижных игр и игр малой подвижности. В физическом воспитании моделирование используется в разных формах организации. Этот метод вызывает интерес у детей, развивает творчество, наблюдательность, способствует формированию целостного представления о своем теле, его строении, движениях, помогает закрепить двигательные навыки и позволяет ускорить процесс освоения материала, а также развивает внимание и зрительную память ребенка. Использование моделирования в разных формах организации физического воспитания детей делает процесс воспитания более результативным и красочным.

Список использованной литературы:

1. Грядкина, Т. С. Играя учимся: Дидактическое пособие «Веселые человечки» [Текст] / Т. С. Грядкина // Дошкольная педагогика. – 2003.- №3. – 18-19 с.

2. Кенеман, А. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста [Текст] / А. В. Кенеман, Д. В. Хухлаева. – М.: Просвещение. – 1985. – 271 с.

4. Макаренко, В. Г. Модель педагогического управления физкультурным образованием старших дошкольников [Текст] / В. Г. Макаренко // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 9. – С. 72-77

3. Степаненкова, Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка [Текст] / Э. Я. Степаненкова. – М.: Издательский центр «Академия». – 2001. – 368 с.

УДК 378.14

СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ НА ПРАКТИКЕ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Б. Манузина, канд. пед. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина»
Россия, Алтайский край, г. Бийск
manuzina70@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации педагогической практики в условиях модернизации педагогического образования. Одним из условий эффективной организации практики является психолого-педагогического сопровождения студентов. В статье раскрыта сущность понятий «психолого-педагогическое сопровождении», представлены цели, модель и условия психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития студентов.

Ключевые слова: модернизация педагогического образования, профессиональная подготовка, психолого-педагогическое сопровождение, педагогическая практика, деятельностный подход.

SUPPORTING STUDENTS IN PRACTICE IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION

E.B. Manuzina

Abstract. The article is devoted to the problem of organizing pedagogical practice in the context of modernization of pedagogical education. One of the conditions for the effective organization of practice is the psychological and pedagogical support of students. The article reveals the essence of the concepts of "psychological and pedagogical support", presents the goals, model and conditions of

the psychological and pedagogical support of the professional and personal development of students.

Keywords: modernization of pedagogical education, vocational training, psychological and pedagogical support, pedagogical practice, activity approach.

В условиях современной экономики проблема формирования кадрового потенциала, способного не только соответствовать изменениям, происходящим в обществе, но и в перспективе взять на себя управление социально-экономическими процессами, становится ведущей идеей системы образования. Одной их приоритетных задач образовательной политики становится подготовка педагогов, способных к постоянному самосовершенствованию, самообразованию и активной творческой деятельности. Указанные тенденции обуславливают изменение системы профессиональной подготовки педагогов. Как отмечают В.А. Болотов, С. П. Калашников, А.Г. Каспржак, А.А. Марголис, В.В. Рубцов, М.А. Сафронова, И.Д Фрумин цель модернизацию педагогического образования заключается в обеспечении подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога и федеральными государственными образовательными стандартами общего образования [1, с. 15].

Реализация модернизации педагогического образования предполагает переход к модульному принципу построения основной профессиональной образовательной программы, изменение репродуктивного подхода в теоретическом обучении педагогов, деятельностный подход в организации практики. Остановимся на краткой характеристике последнего условия.

Организация практики должна позволить будущему педагогу набрать достаточный опыт для выработки профессионального мышления, способности к принятию решения в новых ситуациях с помощью специально организованной рефлексии.

Целью практики является формирование профессионального мировоззрения, профессионального мышления, т.е. метапрофессиональных компетенций, позволяющих эффективно действовать в новых условиях неопределенности, а отнюдь не обучение некоторому эффективному, но ограниченному набору «клише», не работающих в новых условиях.

Практика должна строиться как решение педагогических проблем (задач), направленных на нахождение общего способа профессионального действия, из которого можно получить целое многообразие уникальных и специфичных для разных условий профессиональных действий. Программа практики может разрабатываться со школой-партнером в соответствии с задачами профессионального модуля.

Реализация практической подготовки студентов возможна лишь в условиях сетевого взаимодействия вуза с образовательными организациями. Исходя из этого, к общеобразовательным организациям в качестве сетевых партнеров по реализации программ педагогического образования предъявляются требования к отбору.

Первое требование обусловлено тем, что общеобразовательная организация сегодня должна быть ключевым источником важнейших компонентов содержания профессионально-ориентированных программ подготовки и должна рассматриваться в них в качестве равного партнера вуза. Следовательно, отбор школы как сетевого партнер вуза по реализации основной профессиональной образовательной программы должен быть направлен на верификацию того, обладает ли образовательная организация образцами тех профессиональных действий, которые необходимо сформировать у будущего педагога в рамках учебных задач определенного профессионального модуля (модулей) или долгосрочной учебной и производственной практик.

Вторым условием такого отбора является оценка кадрового потенциала образовательной организации как возможного партнера, с точки зрения наличия в ней опытных педагогов, обладающих не только соответствующими профессиональными компетенциями, но и социальными компетенциями, необходимыми для совместной работы с коллегами.

Педагоги школы не только должны обладать профессиональными действиями, описанными в профессиональном стандарте педагога, и различными видами профессиональной коммуникации, но владеть способами решения основных типов профессиональных педагогических задач (проблем) в том числе в условиях нестандартных задач, а также формами самостоятельной индивидуальной и групповой работы со студентами.

Когда речь идет о кадровых ресурсах чаще всего указываются такие показатели как наличие базового образования, квалификационных категорий, стаж педагогической деятельности, вовлеченность в программы повышения квалификации и переподготовки, участие в инновационной деятельности и т.д. Несомненно, данные показатели очень важны для оценки кадрового потенциала образовательной организации как возможного партнера. Однако далеко не всегда наличие большого количества учителей высшей категории говорит о готовности образовательной организации к реализации сетевого взаимодействия. Необходимо учитывать личностные качества как администрации школы, так и педагогического состава. Не только глубокие знания, но и открытость, педагогический оптимизм, высокая мотивация к профессиональной деятельности и желание осваивать новые педагогические позиции (сетевой педагог, тьютер) являются неотъемлемыми составляющими личности педагога.

Третьим условием отбора общеобразовательных организаций в качестве сетевых партнеров является качество образовательных услуг и их результативность. Это условие определяется как степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

Анализ сложившейся образовательной практики показывает, что сегодня основными показателями определяющими рейтинг общеобразовательных организаций являются не только обеспеченность высококвалифицированными кадрами, участие в инновационных образовательных проектах, техническая оснащенность, но качество образовательных услуг, которое проявляется в достиже-

ниях учеников в олимпиадном движении, показателях единого государственного экзамена и др.

Четвертым условием отбора общеобразовательных организаций в качестве сетевых партнеров является гибкость образовательной организации. В данном случае гибкость мы рассматриваем, как способность адаптироваться к изменяющимся условиям в связи с реализацией сетевого взаимодействия с вузом [4, с. 117] .

Наряду с указанными условиями необходимо осуществлять психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе организации производственной практики.

Проблема психолого-педагогического сопровождения обучающихся исследовалась в работах Е.А Бушковской, Н.Г. Ершовой, И.А. Липского, Б.И. Серсенбаевой, Г.И. Симоновой, Ю.В Харлановой, В.А. Шишкиной и др. Рассмотрим сущность понятия, этапы и условия реализации психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе педагогической практики.

На основе анализа отечественных исследований мы определяем «психолого-педагогическое сопровождение как систему профессиональной деятельности преподавателя, направленную на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и профессионально-личностного развития студента в ситуации вузовского взаимодействия [2, с. 117]».

Как уже ранее отмечалось в исследованиях Е.Б. Манузиной «главная цель психолого-педагогического сопровождения студента связана с перспективным направлением его деятельности, ориентированной на максимальное содействие личностному и профессиональному развитию. Опыт создания системы сопровождения показывает, что эта цель может быть реализована только тогда, когда достигается "стыковка" начальной и конечной целей деятельности по отношению к личности студента. Начальная цель взаимодействия - определение и формирование готовности студентов к обучению в вузе посредством интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных, поведенческих воздействий, выявление их индивидуальных особенностей как основы развития компетентности на первом этапе обучения в вузе. Конечная цель взаимодействия - формирование у студента психологической, профессиональной, творческой готовности к предстоящей профессионально-педагогической деятельности, профессиональному саморазвитию» [2, с. 118].

Модель психолого-педагогического сопровождения должна быть основана на взаимодействии преподавателя и студента и является динамичной, поскольку рассматривается не только как образец, но и как действенный механизм, обеспечивающий эффективное профессионально-личностное развитие студентов на всех этапах обучения.

Для каждого этапа обучения общие цели конкретизируются в виде комплекса конкретных задач, отражающих специфику содержания сопровождения. Основными этапами и направлениями сопровождения студентов являются: формирование профессионально-педагогической направленности личности студента; формирование творческой готовности к педагогической деятельно-

сти; формирование инновационной профессионально-педагогической позиции [3, с. 109].

Высказывание положения о психолого-педагогическом сопровождении студентов в качестве одного из основных условий эффективного обучения в педагогическом вузе и профессионального развития имеет ряд важных направлений, которые касаются целей, задач, принципов организации, содержания работы, профессиональной позиции преподавателей в отношениях с различными участниками образовательного процесса, а также подходов к оценке эффективности их деятельности.

«В психолого-педагогическом сопровождении могут быть выделены три взаимосвязанных компонента:

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

2. Создание психолого-педагогических 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.

3. Создание специальных психолого-педагогических условий для оказания помощи студентам, имеющим проблемы в обучении. Данное направление деятельности ориентировано на студентов, у которых выявлены определенные пробелы в усвоении учебного материала, в социально принятых нормах поведения, в общении с преподавателями и сокурсниками, в повышенном уровне тревожности. Для оказания психолого-педагогической помощи таким студентам должна быть продумана система мероприятий, позволяющих им преодолеть или компенсировать возникшие проблемы» [2, с. 118; 3, с. 110].

С целью психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе организации производственных практик нами были предложены следующие педагогические условия:

-модульный принцип построения основной профессиональной образовательной программы;

- разработка программ практики со школой-партнером в соответствии с задачами профессионального модуля; - разработка базовых и вариативных заданий для студентов в программах практики, междисциплинарная интеграция заданий;

- осуществление рефлексии на каждом этапе практики;

- реализация системы поддержки талантливых студентов;

- организация индивидуальных консультаций со студентами с низким уровнем развития мотивации на профессионально-педагогическую деятельность;

- участие студентов в научно-практических конференциях, семинарах, педагогических мастерских, заседаниях круглых столов дебетах;

- разработка научно-методического сопровождения педагогической практики в вузе (учебные и учебно-методические пособия).

Представленные условия реализуются в образовательном процессе Алтайского государственной гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина, однако необходимо активизировать деятельность преподавателей по реализации индивидуальных образовательных маршрутов студентов. Основная идея обновления содержательной и процессуальной сторон практики состоит в том, что она должна стать максимально индивидуализированной и направленной на удовлетворение образовательных и профессиональных запросов студентов. В этом случае все виды практики должны быть направлены на формирование профессионального мировоззрения и мышления, т.е. метапрофессиональных компетенций, позволяющих эффективно действовать в новых условиях неопределенности. При реализации индивидуальных образовательных маршрутов практика должна строиться как решение педагогических проблем (задач), направленных на нахождение общего способа профессионального действия, из которого можно получить целое многообразие уникальных и специфичных для разных условий профессиональных действий.

В заключение необходимо отметить, что психолого-педагогическое сопровождение опирается на личностные приоритеты в профессиональном становлении будущих педагогов и их индивидуальные особенности.

Список использованной литературы:

1. Болотов, В.А. Информационно-аналитические материалы по итогам первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования» [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Рубцов, И.Д. Фрумин, А.А. Марголис, А.Г. Каспржак, М.А. Сафронова, С.П. Калашников // Психологическая наука и образование. - 2015. - Т. 20. - № 5 – С. 13-28.

2. Манузина, Е.Б. Педагогическое сопровождение студентов в условиях педагогической практики [Текст] / Е.Б. Манузина // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7 – С. 116-119. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-studentov-v-usloviyah-pedagogicheskoy-praktiki (дата обращения 05.12.2018).

3. Манузина, Е.Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования [Текст] / Е.Б. Манузина // Вестник ТГПУ. – 2011. – Выпуск 1 (103) – С. 109-113

4. Манузина, Е.Б. Содержание деятельностного подхода в условиях профессиональной подготовки будущих педагогов [Текст] / Е.Б. Манузина // Развитие личности в образовательном пространстве: Материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции (Бийск, 18 мая 2018 г.) / Отв. ред. Л.А. Мокрецова. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2018. – 283 с. – С.113-118.

УДК 371

АКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЛОНТЕРОВ И ЧЛЕНОВ РДШ КАК СИТУАЦИЯ УСПЕХА В ШКОЛЬНОМ САМОУПРАВЛЕНИИ

Т.Ю. Москвичёва, заместитель директора по воспитательной работе,
учитель высшей квалификационной категории
ГБОУ Лицей №554 города Санкт - Петербурга,
Приморского района, Россия,
moskvicheva554@mail.ru

Ты ничего не бойся - Ты делаешь для всех.
Лишь на тебя надеемся. И верим в твой успех.
Получится, как надо, И даже сверх того.
Листок лежит здесь рядом. Давай начнем с него!

Молодёжная политика в настоящее время является приоритетным направлением государственной политики в России. Самыми обсуждаемыми вопросами в молодёжной государственной политике сегодня являются: преемственность поколений, сохранение и развитие национальной культуры, воспитание у молодёжи бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России, становление патриотизма.

В связи с этим в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 29 октября 2015 г. № 536 создано Российское движение школьников.

Российское движение школьников (РДШ) - общественно-государственная детско-юношеская организация, деятельность которой целиком сосредоточена на развитии и воспитании школьников. В своей деятельности движение стремится объединять и координировать организации и лица, занимающиеся воспитанием подрастающего поколения и формированием личности [3].

Целями Организации являются:

– содействие в совершенствовании государственной политики в области воспитания подрастающего поколения;

– содействие формированию личности на основе присущей российскому обществу системы ценностей [5].

Каждому ребенку предоставляется возможность заняться интересным делом, которое принесёт пользу как собственному развитию и самореализации, так и обществу. Российское движение школьников осуществляет свою деятельность по нескольким направлениям [2].

1 - Военно-патриотическое направление:

- работа военно-патриотических клубов и вовлечение в нее детей;
- организация профильных событий, направленных на повышение интереса у детей к службе ВС РФ, в том числе военных сборов, военно-спортивных игр, соревнований, акций;

•лроведение образовательных программ – интерактивных игр, семинаров, мастер-классов, открытых лекториев, встреч с интересными людьми и Героями России;

•проведение образовательных программ по повышению квалификации инструкторского и педагогического состава, а также руководителей общественных организаций и военно-патриотических клубов.

2 - Личностное развитие включает в себя:

1) Творческое развитие:

•организация творческих событий - фестивалей и конкурсов, акций и флешмобов;

•развитие детских творческих проектов и продвижение детских коллективов;

•проведение культурно-образовательных программ – интерактивных игр, семинаров, мастер-классов, открытых лекториев, встреч с интересными людьми; организация киноклубов;

•проведение культурно-досуговых программ: посещение музеев, театров, концертов; организация экскурсий;

•проведение образовательных программ по повышению квалификации инструкторского и педагогического состава, а также руководителей общественных организаций

2) Популяризация ЗОЖ среди школьников:

•организация профильных событий - фестивалей, конкурсов, соревнований, акций и флешмобов;

•организация туристических походов и слетов;

•организаций мероприятия, направленных на популяризацию комплекса ГТО;

•поддержка работы школьных спортивных секций;

•развитие детских творческих проектов и продвижение детских коллективов;

•проведение образовательных программ – интерактивных игр, семинаров, мастер-классов, открытых лекториев, встреч с интересными людьми;

•проведение образовательных программ по повышению квалификации инструкторского и педагогического состава, а также руководителей общественных организаций.

3 – Информационно-медийное направление:

•взаимодействие СМИ, государственных и общественных институтов;

•перспективы развития направления в рамках деятельности РДШ;

•информационное развитие: создание школьных газет, подготовка материалов для местных газет и журналов, а также TV, освещение деятельности в социальных сетях, включая съемку видеороликов;

•проведение образовательных программ по повышению квалификации инструкторского и педагогического состава, а также руководителей общественных организаций;

•подготовка информационного контента для детей.

4 - Гражданская активность

•участие в деятельности добровольческих организаций и объединений;

•участие в поисковых экспедициях, в восстановлении имен и судеб героев Отечества;

•сохранение исторической памяти о своей семье, крае, стране через вовлечение в интерактивную деятельность;

•создание и развитие школьных музеев.

Направление «Гражданская активность» призывает к развитию добровольчества. Добровольчество – это реализация личностного потенциала, самовыражение и самоопределение, профессиональное ориентирование, приобретение полезных навыков, новые знакомства и море позитивных эмоций, это не просто хобби, а стиль жизни. Включаясь в добровольческую деятельность, ребята могут оказывать помощь социально-незащищенным группам населения, формировать ценности доброты и милосердия; участвовать в организации культурно-просветительских мероприятий в музеях, библиотеках, домах культуры, театрах, кинотеатрах, культурных центрах, парках и т.д. стать волонтером спортивных, образовательных, социокультурных мероприятий местного, регионального и всероссийского уровней; стать организатором Всероссийских профилактических акций, участвовать в работе школьных отрядов ЗОЖ, стать частью Всероссийского общественного движения «Волонтёры медики»; присоединиться к движению Волонтеров Победы и вместе с ними помогать ветеранам, заниматься благоустройством памятных мест, организовывать исторические квесты, сохранять историю своего рода и, главное, стать волонтёром мероприятий, приуроченных ко Дню Победы в Великой Отечественной войне.

Кроме того, активно пропагандируется и развивается поисковая деятельность. Поисковая работа - это возможность отправиться в настоящую поисковую экспедицию, поучаствовать в раскопках в местах боевых действий, увековечить память об исторических событиях и судьбах Героев Отечества, присоединиться к одному из отрядов Поискового движения России.

Важной частью данного направления являются краеведение и школьные музеи - это проекты создания и развития школьных музеев России, историко-краеведческой работы, позволяющей узнать об истории и культуре Малой Родины, это познавательные и увлекательные путешествия по самым интересным местам нашей страны.

Российское движение школьников становится очень популярным среди детей и подростков во всех регионах нашей страны, первичные подразделения созданы практически в каждой школе сел и городов.

В Лицее № 554 Приморского района г. Санкт-Петербурга создана и активно развивается ячейка Российского движения школьников, действует волонтерский отряд [4]. Наши обучающиеся вместе с руководителями и наставниками органично включены во все мероприятия РДШ.

По мнению ребят РДШ — возможность проявить себя, а волонтерство это «целая жизнь, наполненная своими яркими красками и эмоциями». Доброволь-

чество в общеобразовательном учреждении может достаточно успешно развиваться в соответствии со стремлением юношей и девушек к самореализации и удовлетворению ими собственных интересов. Привлекая к активной деятельности ребят, организаторы обеспечивают им возможность увидеть результат своего труда, для чего четко и конкретно совместно обсуждают с добровольцами цели их деятельности и результаты, к которым нужно стремиться [4].

На наш взгляд, воспитание успехом заключается в формировании у обучающегося важных качеств характера. Это такие как высокая самооценка, уверенность в собственных силах, нравственная устойчивость личности, и достоинство.

Задача педагога, куратора РДШ, чтобы каждый учащийся в школьном объединении познал чувство успеха. Ведь именно успех помогает почувствовать уверенность в себе, старается победить различный страх, стремится делать человека победителем, и тем самым позволяет прийти к новым вершинам и победам.

Естественно, добиться успеха невозможно без определенных усилий и стараний. Какую бы область деятельности не предпочел школьник, организатору необходимо стать его наставником и помогать достигать намеченных целей.

Запланированный успех — это следующий этап на пути к великим делам.

Волонтер или член РДШ, познавший вкус успеха, отчетливо запомнит эти радостные мгновения и окрыляющие эмоции. Ощущение успеха характеризует его отношение к себе, и формирует место подростка в окружающем мире.

Важен и тот факт, что успех может прийти после провала, и на пути к нему также не исключены ошибки. Важно так же методами воспитания доказать, что успех необязательно должен быть трудовым подвигом, он может сопровождаться удовольствием от созидания. Это и общение с волонтерами других школ, обмен информацией о проведенных акциях и проектах.

Находясь в команде и реализовав проект, все ребята будут чувствовать, что прошли маршрут успеха совместно, помогая друг другу. Главное правило — единство. Пусть это будет даже самая простая игра, в которой они станут победителями и почувствуют причастность к общему делу. Например, сбор отработанных батареек или проведение акций «Чистые руки», «Пошуршим листьями» и др. Таким образом, достигнув определенного успеха, каждый школьник проходит определенней путь, тем самым приобретая ценный опыт в каждом мероприятии волонтерства и РДШ.

В своей волонтерской деятельности мы используем демократический стиль общения на основе увлеченности совместными делами.

Система взаимодействия среди участников РДШ строится таким образом, чтобы любой обучающийся смог участвовать в жизни классного и лицейского коллектива, при этом каждому предлагается определенный набор видов деятельности, но не диктуется их содержание и формы организации. Таким образом, идет формирование установки на творческий подход, усиливается взаимодействие между членами классного коллектива, лицейского объединения, изменяется характер взаимоотношений не только в самом классе, но и в целом в

Лицее. Кстати, последнее дает возможность самостоятельно действовать и принимать решения и повышает позитивную результативность.

Стоит отметить, что при организации деятельности воспитанников педагог или куратор играет ведущую роль. Педагогическое руководство направлено на то, чтобы вызвать у ребят активность, самостоятельность и инициативу. Отсюда большая значимость принципа сочетания развития инициативы и самостоятельности воспитанников с педагогическим управлением.

Управление призвано поддерживать полезные и важные начинания подростков, учить их выполнению тех или иных видов работ, давать советы, творчество, поощрять инициативу, создавать ситуацию успеха. От него зависят развитие детской самостоятельности и самовоспитание детей. На определенном возрастном этапе воспитанник в полной мере начинает проявлять себя как субъект деятельности, в том числе по совершенствованию себя как личности. Необходимым условием развития инициативы и самостоятельности школьников как раз является развитие самоуправления.

Начиная организацию деятельности по волонтерству или РДШ с поощрения, развития инициативы и самодеятельности школьников, необходимо постоянно корректировать стиль отношения с ними в соответствии с их возрастающей самостоятельностью. В то же время следует избегать идеализации сил и возможно детей, стихийности и самотека. С этой целью во всех сферах деятельности во воспитательной работе, они должны быть по возможности поставлены перед необходимостью делать выбор, принимать самостоятельные решения, активно участвовать в их выполнении.

В стремлении к развитию самоуправления в волонтерской деятельности и деятельности РДШ необходимо ставить увлекательные цели и вызывать потребность в коллективной деятельности; отказаться от чрезмерной регламентации, нужной опеки, администрирования, подавления инициативы, самостоятельности и творчества; опираться на доверие, разнообразить виды поручений; обеспечивать своевременную смену позиций руководства и подчинения между подростками.

Важнейший принцип организации детской деятельности - уважение к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему. Он вытекает из сущности гуманистического воспитания. Требовательность является своеобразной мерой уважения личности ребенка. Эти две стороны взаимосвязаны как сущность и явление. Их единство полно и емко выразил А. С.Макаренко как можно больше требований к человеку, но вместе с тем и можно больше уважения к нему. Разумная требовательность всегда себя оправдывает, но ее воспитательный потенциал существенно возрастает, если она объективно целесообразна, продиктована потребностями воспитательного процесса, задачами всестороннего развития личности [1].

Опыт показывает, например, что нецелесообразно использовать требование в категоричной форме по отношению к дисциплинированному школьнику, и в мягкой — по отношению к ленивому и безответственному. Требовательность, какой бы оправданной и справедливой она ни была, не

принесет пользы, если она не реалистична, невыполнима, если она не рассчитана на достигнутый и заданный уровень развития личности ученика. У хорошего педагога требовательность к учащимся органично и динамично соединяется с требовательностью к себе.

Реализация принципа уважения к личности в сочетании с разумной требовательностью тесно связана с принципом опоры на положительное в человеке, на сильные стороны его личности. В школьной практике приходится иметь дело с учащимися, находящиеся на разных уровнях воспитанности. Среди них, как правило, имеются такие, которые пренебрежительно относятся к интересам коллектива, общественным обязанностям и поручениям, плохо учатся, попросту ленятся. Однако замечено, что даже у самых трудных ребят есть стремление к нравственному самосовершенствованию, которое легко погасить, если обращаться к ним только с помощью криков, упреков и нотаций. Но это стремление можно поддержать и усилить, если организатор вовремя заметит и поощрит малейшие не порывы школьника к тому, чтобы разрушить привычные нормы поведения. Школьники, которым очень часто напоминают о недостатках, начинают смотреть на себя как на неисправимых.

Выявляя в ученике положительное и опираясь на него, делая ставку на доверие, педагог как бы предвосхищает процесс становления и возвышения личности. Если ученик овладевает новыми формами поведения и деятельности, добивается ощутимого успеха в работе над собой, переживает радость, внутреннее удовлетворение, в нем укрепляется уверенность в своих силах, стремление к дальнейшему росту. Эти положительные эмоциональные переживания усиливаются, если успехи в развитии и поведении школьника замечают и отмечают учителя, товарищи, коллектив сверстников.

Воспитание с опорой на положительное наиболее полно и последовательно раскрывается в формуле А. С. Макаренко: к человеку, надо подходить с оптимистической гипотезой, пусть даже с некоторым риском ошибиться. Успешная реализация принципов единства требований и уважения к личности, опоры на ее сильные стороны возможна лишь при соблюдении еще одного принципа — согласованности требований семьи и общественности. Ничто так не вредит воспитанию, как случайность и неупорядоченность педагогических воздействий, разнобой и несогласованность в требованиях, предъявляемых к учащимся школой, педагогами, семьей и общественностью [1].

Единство и целостность учебно-воспитательного процесса обеспечиваются тесным взаимодействием всех педагогических систем. Нетрудно себе представить, что если воспитательные влияния, исходящие от этих систем, будут не сбалансированы, действовать в различных направлениях, а то и противоположных, школьник приучается рассматривать нормы и правила поведения как нечто необязательное, устанавливаемое каждым человеком по своему усмотрению. Трудно достичь, например, успеха в учебно - воспитательной работе, если одни добиваются от учащихся порядка и организованности, а другие проявляют нетребовательности и либерализм. Условиями осуществления этого принципа являются следующие: обеспечение

системы в предъявлении требований: последовательное усложнение требований; закрепление и совершенствование ранее предъявлявшихся требований; настойчивость предъявлении требования. Здесь необходима согласованность педагогического коллектива, по возможности использование единых требований.

Управление деятельностью воспитанников требует реализации принципа увлечения их перспективами, создания ситуаций ожидания завтрашней радости. Осознание ребенком своего успеха в каком-то одном деле и ожидание перспектив его развития является могучим источником нравственного достоинства, моральной стойкости в преодолении трудностей и в других делах. Ту сферу деятельности, в которой воспитанник наиболее ярко проявляет себя, надо умело использовать для его духовного подъема. Задача организатора и куратора волонтерского отряда и организации РДШ — помочь каждому школьнику наметить личные близкие, средние и далекие перспективы личностного роста и соотнести их с перспективами развития коллектива, общества.

Большое практическое значение в управлении деятельностью воспитанников имеет принцип сочетания прямых и параллельных педагогических действий. Педагогика, по утверждению А.С. Макаренко, есть педагогика не прямого, а параллельного действия [1].

Сущность и проявления прямого педагогического действия очевидны, в то время как параллельное действие наглядно не представлено. Сущность же его в том, что, воздействуя не на отдельную личность, а на группу или коллектив педагог искусно превращает его из объекта в субъект воспитания. При этом воспитателя интересует как будто бы только коллектив, а в действительности он использует его как инструмент для прикосновения к каждой отдельной личности. Каждое воздействие в соответствии с этим принципом должно быть воздействием на коллектив, и наоборот.

На фоне педагогических требований в развитом коллективе формируется общественное мнение, которое выполняет регулирующие функции в системе коллективных и межличностных отношений. Сила и авторитет общественного мнения выше и влиятельнее, чем больше сплочен и организован ученический коллектив. Он складывается не сам собой, а под руководством учителей и в результате совместных целесообразно организованных коллективных действий.

Основная задача волонтерства и ребят РДШ – активная деятельность в социальных проектах, развитие навыков самостоятельной жизнедеятельности через организацию добровольческой деятельности. Это популяризация социальной помощи, благотворительности как мировоззренческой ориентации личности и образа жизни обучающихся, развитие у обучающихся патриотического отношения к истории свой страны, своего города.

Успешная волонтерская деятельность и участие в РДШ для учащихся стала прекрасной возможностью получить жизненный опыт, позволяет раскрыть их лучшие гражданские и человечески качества, демонстрирует зрелость и приносит реальную пользу обществу.

Список использованной литературы:

1. Макаренко, А.С. Педагогические соч. Т. 1. М., 1983. С. 8-11. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/makarenko_pedagogicheskie-sochineniya_1_1983/go,12;fs,0/ (дата обращения 20.11.2018).
2. Направления / Российское движение школьников [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://xn--d1axz.xn--p1ai/activity/scope (дата обращения 22.11.2018).
3. Об РДШ / Российское движение школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://рдш.рф/rms/about (дата обращения 22.11.2018).
4. Страничка сайта ГБОУ Лицей №554 города Санкт-Петербурга / Проект «Юные волонтеры» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://sch554.spb.ru/vospitatelnaya-rabota/proekt-yunye-volontery (дата обращения 21.11.2018).
5. Устав организации / Российское движение школьников [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://xn--d1axz.xn--p1ai/mediafiles/documents/document/ec/dd/ecdd0e2c-636d-4407-acc2-9c82fc46106e.pdf (дата обращения 22.11.2018).

УДК 159.9

ВЫЯВЛЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Ю. А. Николаева
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
Россия, Алтайский край, г. Барнаул
nikringlet@mail.ru
В. В. Ерохин, ассистент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
Россия, Алтайский край, г. Барнаул

Аннотация: В статье представлены результаты исследования особенностей личной и ситуативной тревожности у подростков, обучающихся в 10 классе. Сделаны соответствующие выводы касательно понимания учащимисяответственности за сдачу ЕГЭ и последующей жизни.

Ключевые слова:личностная тревожность, ситуативная тревожность, мотивация, уровень тревожности, тест Спилберга-Ханина, высокая результативность в обучении.

IDENTIFICATION OF THE CONDITION OF ANXIETY AT PUPILS OF SENIOR CLASSES OF SECONDARY SCHOOLS

Yu. A. Nikolaeva, V.V. Erohin

Abstract: The article presents the results of a study of the characteristics of personal and situational anxiety in adolescents studying in the 10th grade. Relevant conclusions were drawn regarding the students' understanding of the responsibility for passing the EGE and subsequent life.

Key words: personal anxiety, situational anxiety, motivation, anxiety level, Spielberg-Khanin test, high performance in training.

Измерение тревожности очень важно в настоящее время, так как этосостояние во многом определяет поведение человека. Тревожность – это повышенная склонность человека испытывать беспокойство, тревогу в самых разных ситуациях, в том числе и в таких, которые не имеют объективных оснований для беспокойства, также это психическое состояние осознанного или неосознанного ожидания неприятностей [1].

Уровень тревожности усиливается во время и после стресса, перенесенного ребенком. Она может повышаться при длительном психоэмоциональном напряжении, тогда ребенок годами живет, постоянно испытывая тревогу, касающуюся не только учебы, но и каких-то личных проблем. Психология тревожности, говорит о том, что люди ориентированы не на настоящее, а на будущее. Причем в будущем они видят неприятные для себя образы, ситуации, обстоятельства, и таких вариантов отрицательного развития событий несколько. Одна такая мысль запускает ряд реакций, которые начинают происходить в организме. В основном происходит выброс в кровь адреналина и повышение артериального давления. Из-за этого ухудшается самочувствие. Когда подступает тревога, многие люди чувствуют себя сбитыми с толку, растерянными, даже думают, что сходят с ума, т.к. не могут разобраться в своих мыслях.

Определенный уровень тревожности — естественная и обязательная особенность организма человека. У каждого существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личностная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения. Ситуативная или реактивная тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Личности, которые имею высокую тревожность склонны воспринимать угрозу, адресованную к ним и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. Если психологический тест выражает у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, то это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его деятельности и статуса. Большинство из известных методов измерения тревожности позволяет оценить либо личностную тревогу, либо ситуативную. Ч. Д. Спилбергом была предложена методика, которая вы-

годно отличается от ранее используемых тем, что она позволяет измерить не только ситуативную, но и личностную тревожность. На русском языке его шкала была адаптирована Ю. Л. Ханиным.

На наш взгляд выявление уровня тревожности у учащихся 10 классов является актуальным в связи с тем, что данный возрастной период является кризисным и ответственным с точки зрения дальнейшего профессионального становления личности. Успешная сдача ЕГЭ является одним из ключевых событий для последующего поступления в высшее учебное заведение, а подготовка к нему начинается уже в данный возрастной период.Единый государственныйэкзамен (ЕГЭ) — централизованно проводимый в Российской Федерации экзамен в средних учебных заведениях — школах, лицеях и гимназиях, форма проведения ГИА по образовательным программам среднего общего образования [3]. Служит одновременно выпускным экзаменом из школы и вступительным экзаменом в вузы. Именно поэтому, данный экзамен возлагает на выпускников особую ответственность, которая влечет за собой появление высокого уровня тревожности. Нами было выдвинуто предположение о том, что уровень тревожности учеников 10 класса начинает возрастать, т.к. они начинают осознавать необходимость выбора предметов для сдачи ЕГЭ, а подготовка к нему увеличивает нагрузку на эмоциональное состояние учеников.

Нами было проведено исследование по выявлению уровня тревожности у учеников 10 класса общеобразовательной школы города Барнаула с целью определения состояния учащихся в преддверии сдачи ЕГЭ.

Цель исследования. Выявить особенности личностной и ситуативной тревожности у учеников 10 класса общеобразовательных школ города Барнаула.

Материалы и методы исследования. Психологическое тестирование проведено у 70 учащихся 10 класса с использованием опросника Спилберга – Ханина, предложенного для измерения ситуативной и личностной тревожности.

Результаты исследования. Данные психологического тестирования учащихся 10 класса общеобразовательных школ города Барнаула свидетельствуют о том, что 10 % учащихся старших классов обладают высокой ситуативной тревожностью. Умеренная ситуативная тревожность выявлена у большинства учащихся, 65%. Низкий уровень ситуативной тревожности имеют оставшиеся 25% учащихся.

Диаграмма 1

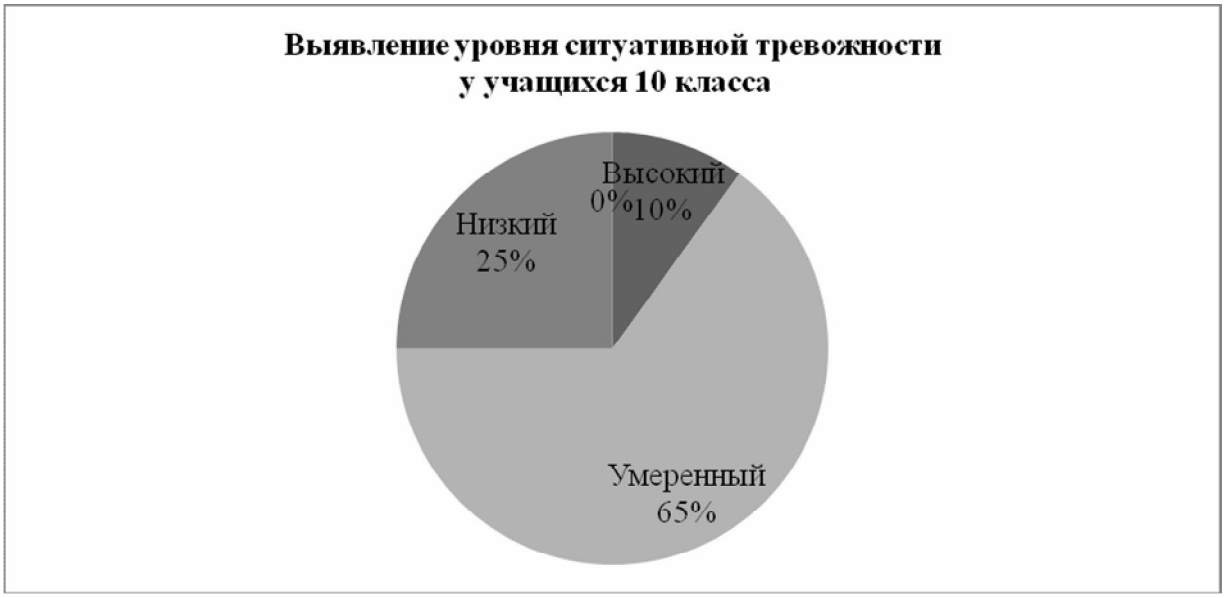


Рисунок 1 – Диаграмма1

Говоря об уровне личностной тревожности можно заметить, что результаты во многом отличаются от предыдущих.

Высоким уровнем личностной тревожности обладает 30% испытуемых. Наибольшее количество подростков имеют умеренный уровень личностной тревожности, 60%. Низкий уровень тревожности обнаружен у 10% обследуемых учеников.

Диаграмма 2

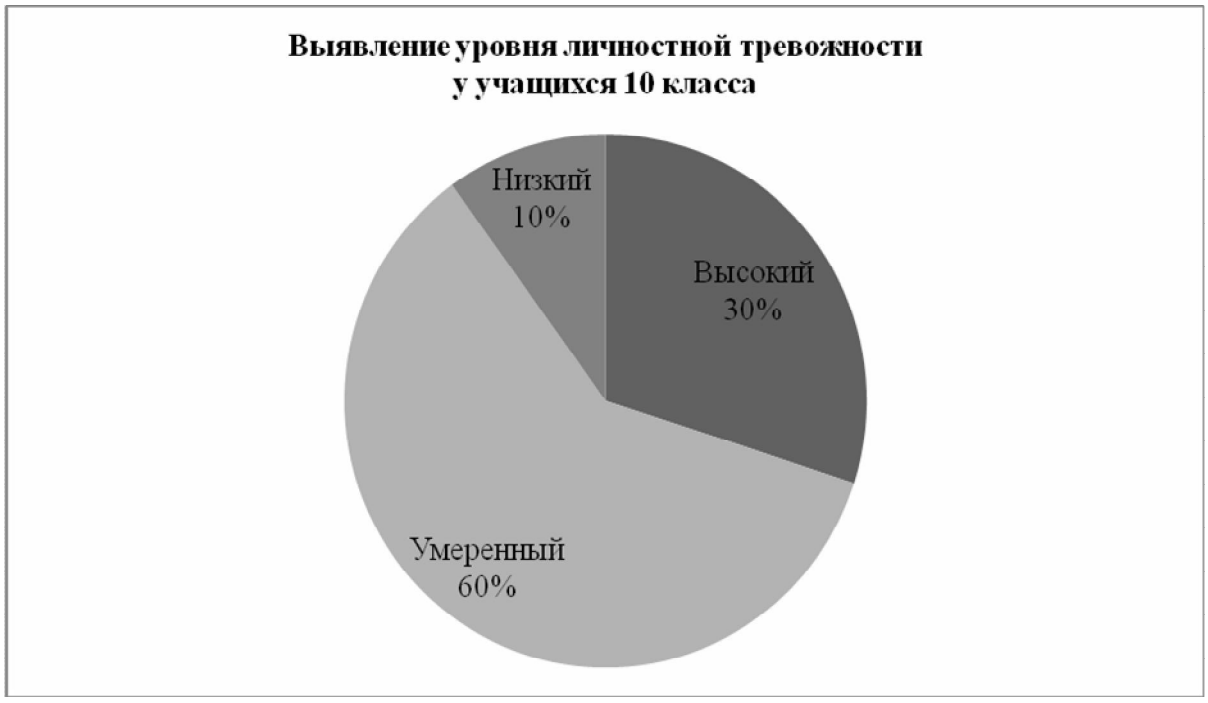


Рисунок 2 – Диаграмма 2

На начальном этапе исследования было выдвинуто несколько предположений:

1. Наличие тревожности имеет зависимость от гендерного аспекта: девочки обладают более высоким уровнем тревожности, чем мальчики;

2. Учащиеся с высоким уровнем мотивации к обучению обладают более высоким уровнем тревожности в сравнении с остальными учащимися;

3. Учащиеся, имеющие высокую результативность в обучении, обладают более низким уровнем тревожности.

На заключительном этапе нашего исследования был проведен анализ полученных результатов, который позволил проверить выдвинутые ранее гипотезы. Было выявлено, что в классе 50% девочек имеют высокую тревожность, а процент мальчиков оказался значительно ниже, 16%. Опираясь на полученные результаты, можно сделать вывод, что первая гипотеза нашего исследования (девочки обладают более высоким уровнем тревожности, чем мальчики) подтвердилась. Более высокой мотивацией в обучении обладают 50 % обучающихся, из них 40 % имеют высокий уровень тревожности. Из этого следует, что вторая выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение в результатах исследования.

Проверяя третью гипотезу о зависимости высокой результативности в обучении и уровня тревожности, нами были получены следующие результаты. Высокие отметки в обучении имеют 60% обучающихся, из них обладают низким уровнем тревожности 66%. Данные показатели свидетельствуют о правильности нашего предположения.

Подводя итоги проведенного нами исследования на основе полученных данных можно сделать определенные выводы:

1. Большинство учащихся обладают умеренным уровнем тревожности. Данный факт, на наш взгляд, обусловлен тем, что ученики не в должной степени осознают ответственность, которую им нужно будет принять через год за свое будущее.

2. Уровень тревожности у девочек значительно выше, чем у мальчиков.

Таким образом, высокий уровень личностной и ситуативной тревожности оказывает негативное влияние на эмоциональное состояние учеников, что влечет за собой утрату решительности, креативности и уверенности в себе, и как следствие, оказывает непосредственное негативное влияние на успеваемость учащихся, может повлечь за собой различные соматические и психические расстройства.

Список использованной литературы:

1. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ» образование. - 2005. - 448с.

2. Досимов, Ж. Б. Состояниитревожности в структуре психологического статуса подростков [Электронный ресурс] / Ж. Б. Досимов, А. Т. Сисенова, А. Ж. Досимов, Г. С. Жумалиева// Вестник Алматинского государственного института усовершенствования врачей. – 2014. – С. 14–16.

3. Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки России от 26.12.2013 N 1400. - Электрон.дан. – Док.опубл. не был. – Доступ из информ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

УДК 316

ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Л.А. Распопова, преподаватель
Федеральное агентство морского и речного транспорта
ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет водного транспорта»
структурное подразделение
СПО Новосибирское командное речное училище им. С.И. Дежнева
Россия, Новосибирская область, г. Новосибирск
nadushinka85@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальным проблемам психолого-педагогического сопровождения личности. Проведен теоретический анализ понятия психолого-педагогического сопровождения. Названы его цель и задачи, раскрыты принципы и основные функции психолого-педагогического сопровождения личности курсанта в образовательном процессе. Обозначены проблемы психолого-педагогического сопровождения личности в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов.

Ключевые слова: государственные стандарты, образовательный процесс, психолого-педагогическое сопровождение личности, принципы сопровождения.

TECHNOLOGY OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL PROCESS IN MODERN EDUCATIONAL ORGANIZATION

L.A. Raspopova

Annotation. The article is devoted to the actual problems of psychological and pedagogical support of personality. The theoretical analysis of the concept of psychological and pedagogical support is carried out. Named its purpose and objectives, the principles and main functions of psychological and pedagogical support of the student in the educational process. The problems of psychological and pedagogical support of the person in the conditions of introduction of Federal state educational standards are designated.

Keywords: state standards, educational process, psychological and pedagogical support of the individual, the principles of support.

В системе основного общего образования Российской Федерации формируется психолого-педагогическое сопровождение – особая культура поддержки и помощи личности курсанта в образовательном процессе. В настоящее время термин «психолого-педагогическое сопровождение» используется применительно к проблемам организации обучения и воспитания в контексте модернизации образования.

Большую роль начинают играть представления о психолого-педагогическом сопровождении как системе профессиональной деятельности психолога, направленной на организацию социально-психологических условий успешного обучения и психологического развития курсанта в различных ситуациях училишнего взаимодействия в процессе ориентации на зону ближайшего развития курсанта. Психолого-педагогическое сопровождение является особым видом помощи курсанту в образовательном процессе, технологией, направленной на оказание помощи на той или иной стадии развития в решении или предупреждении возникающих проблем [1].

Специалисты сближают понятие «сопровождение» с понятием поддержки и отмечают, что технологии сопровождения позволяют проводить анализ социальной ситуации развития курсанта, его ближайшего окружения, диагностировать уровень его психического развития, применять активные групповые методы работы, методы активного-социально-психологического обучения, а также индивидуальную работу с обучающимися, родителями, педагогами.

Система сопровождения выросла из практики и ориентирована на практику [2]. Л.М. Шипицына трактует сопровождение как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Под субъектом развития при этом понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся психолого-педагогическая система. С точки зрения автора, сопровождение является комплексным методом, в основе которого лежит единство взаимодействия специалиста и сопровождаемого.

А процесс сопровождения - это взаимодействие психолога, педагога, медика и обучающихся, результатом которого является помощь в разрешении проблем личностного развития. Кроме того, психологическое сопровождение представляет собой своего рода модель организации психологической службы в образовании и является отражением на практике системы теоретических представлений о деятельности психолога [3].

Цель психолого-педагогического сопровождения личности курсанта связана с государственным заказом на результаты образовательного процесса в НКРУ им. С.И. Дежнева, в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов и потребностями субъектов образовательного процесса. Потребности личности в процессе психолого-педагогического

сопровождения изучаются с помощью методов психолого-педагогической диагностики [4, 5].

На основе полученных психодиагностических данных уточняются цель и задачи психолого-педагогического сопровождения личности курсанта. Основным принципом психолого-педагогического сопровождения является ценность личного выбора человека и его самоопределения в значимых жизненных ситуациях. В психолого-педагогической науке и практике названы следующие задачи основные психолого-педагогического сопровождения [6-13]: Мониторинг динамики психологического развития и психолого-педагогического статуса обучающегося. Разработка индивидуальной образовательной траектории на основе формирования устойчивой учебной мотивации курсанта в соответствии с требованиями ФГОС. Формирование у обучающихся способности к самопознанию, саморазвитию, самоопределению. Создание психолого-педагогических условий для развития курсантов, имеющих особые образовательные потребности. Оказание психолого-педагогической помощи родителям обучающихся.

Оказание психолого-педагогической поддержки педагогам. Функции сопровождения систематизированы по трем группам:

Информационная функция состоит в информировании субъектов образовательного процесса о формах и методах сопровождения.

Направляющая функция обеспечивает согласование деятельности всех заинтересованных в сопровождении субъектов образовательного процесса для координации их действий.

Развивающая функция задает направление всем участвующим в системе сопровождения службам. Она обеспечивается деятельностью педагогов, педагога-психолога, при этом педагогические работники используют в своей практике развивающие технологии обучения и воспитания, а педагоги-психологи – развивающие занятия с обучающимися. Ведущей идеей психолого-педагогического сопровождения личности ученые называют осознание специалистами важности самостоятельности курсанта в решении проблем его собственного развития. Концептуальные составляющие психолого-педагогического сопровождения: систематический мониторинг динамики психического развития курсанта и его психолого-педагогического статуса; социально-психологические условия развития личности учащихся и их успешного обучения; специальные социально-психологические условия оказания помощи курсантам, имеющим особые образовательные потребности.

Психолого-педагогическое сопровождение личности курсанта в образовательном процессе реализовывается в соответствии со следующими принципами:

Базовым принципом является соблюдение интересов курсанта. Специалисту системы сопровождения необходимо решать каждую проблемную ситуацию с пользой для курсанта. Успешность помощи курсанту зачастую зависит от ряда специалистов или от того, как взаимодействуют специалист и родитель. Это означает также взаимодействие специалистов, использование

научных методов исследования, коррекции и развития, что позволяет получить оптимальные результаты. Принцип непрерывности, гарантирующий курсанту непрерывное сопровождение как на всех уровнях образования, так и на всех этапах помощи в решении проблемы. Кроме того, этот принцип означает, что дети группы риска также будут обеспечены непрерывным сопровождением. Принцип системности сопровождения. Системное проектирование сопровождения осуществляется по ряду направлений: разработка и реализация программ развития образовательных систем, проектирование новых типов образовательных учреждений, создание профилактических и коррекционно-развивающих программ. Этот принцип реализуется через единство диагностики, коррекции и развития.

После выявления проблем психолого-педагогического сопровождения личности курсанта в образовательном процессе в современных условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов.

Первая проблема связана с теми затруднениями, которые возникают в процессе психолого-педагогического сопровождения при реализации ФГОС, в их числе:

- сниженная мотивация у преподавателей;
- недостаточное использование в работе данных психолого-педагогической диагностики курсантов;
- низкий уровень соответствующих компетенций;

Разрешение затруднений проходит успешнее в условиях реализации в образовательных организациях, осваивающих ФГОС, таких мер, как: информационная поддержка (формирование банка диагностических материалов, создание проектов, организация научной деятельности). Повышение квалификации (методические семинары, психологические тренинги, методическая поддержка учебного процесса, конференции различных уровней).

Вторая проблема возникла в связи с тем, что ФГОС предполагает учет индивидуальных характеристик каждого обучающегося (возрастных, психологических, физиологических) с разработкой индивидуальных траекторий развития. Следствием этого является совместная деятельность специалистов системы образования (педагога, психолога, медика, социального педагога) и родителей, что должно привести к возникновению координационных центров, осуществляющих это взаимодействие.

Таким образом, сущность психолого-педагогического сопровождения личности курсанта в образовательном процессе заключается в создании социально-психологических условий личностного развития курсанта и его успешного обучения, в том числе формирование характеристик личности, отвечающих требованиям новых образовательных стандартов, на основе выстраивания индивидуальной образовательной траектории развития курсанта и формирования устойчивой учебной мотивации, а также для психолого-педагогической поддержки всех участников образовательного процесса.

Список использованной литературы:

1. Битянова, М.Р. Практическая психология в образовании [Текст] / М.Р. Битянова – М.: Изд-во Генезис, 2000. – 304 с.

2. Шипицына, Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста [Текст] / Л. М.Шипицына, А. А. Хилько, Ю. С. Галлямова, Р. В. Демьянчук, Н. Н. Яковлева / Под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. - СПб.: «Речь», 2003. - 240 с.

3. Долгова В.И., Рокицкая Ю.А. Диагностико-аналитическая деятельность психолога в сфере образования [Текст] / В.И.Долгова, Ю.А. Рокицкая. - М.: Перо, 2016. — 241 с.

4. Батаршев, А.В. Система психолого-педагогического сопровождения педагога-профессионала: субъекты и объекты сопровождения // В сборнике: Инновационная деятельность педагога в условиях реализации ФГОС общего образования Сборник научных статей III-й Всероссийской научно-практической конференции. [Текст] / О.Б. Даутовой, И.И. Соколовой. 2015. С. 21-29.

5. Гомолицкая, И.Н. Роль интеграции как педагогической категории применительно к психолого-педагогическому сопровождению в общеобразовательном учреждении [Текст] / И.Н.Гомолицкая, И.В.Уголкова, Н.В. Медникова, О.В. // Пристав Путь науки. 2015. № 5 (15). С. 109-110.

УДК 159.9

ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ДОУ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Снесарева
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
Россия, Алтайский край, г. Барнаул
katya.snesareva@mail.ru
В. В. Ерохин, ассистент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
Россия, Алтайский край, г. Барнаул

Аннотация: В данной статье рассматривается уровень готовности педагогов к воспитанию и обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивного образования в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: образование, инклюзивное образование, дошкольный возраст, дети с ограниченными возможностями здоровья.

IZCHUCHENIYE OF READINESS SOTRDUNIKOV OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION TO REALIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION

E.A. Snesareva, V.V. Erohin

Abstract: This article discusses the level of readiness of teachers to education and training of children with disabilities in the framework of inclusive education in a preschool educational institution.

Key words: education, inclusive education, preschool age, children with disabilities.

При получении образования перед детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью возникает ряд проблем, ключевой из которых является наличие самой возможности получения образования, особенно на высоком уровне. Дети с ОВЗ могут реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания. Именно поэтому на сегодняшний день реализация права на образование данной категории лиц является одним из приоритетных направлений государственной политики в сфере образования.

Образовательная деятельность обучающихся обозначенной нами категории может быть организована как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях. На сегодняшний день сформирована и тщательно проработана нормативно-правовая основа для существования не только интегрированного или специального (коррекционного) образования, но и инклюзивного [2].

В соответствии со ст. 2 федерального закона «Об образовании в РФ» инклюзивное образование понимается как предполагающее обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [3].

Инклюзивное образование, в свою очередь включено в единую государственную систему образования России и реализуется на каждой ступени общего образования.

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 "Об образовании в Российской Федерации", дошкольное образование является первой ступенью общего образования. Следовательно, система образования должна «обеспечить ранее раскрытие способностей детей к творчеству, развития навыков по критическому восприятию информации, способности к нестандартным решениям, креативности, изобретательности, способности работать в команде и их подготовки к школьному обучению» [1].

Закон не ограничивает право детей с ОВЗ и инвалидов на поступление в учреждения общего образования, что подтверждает ст. 67 федерального закона «Об образовании в РФ». Опираясь на вышесказанное, можно сделать вывод о том, что на уровне федерального законодательства нормативно-правовая база для обеспечения инклюзивного образования лиц с ОВЗ достаточно проработана, однако имеются некоторые трудности на региональном и местном уровнях, а так же ряд иных препятствий, возникающих и оказывающих деструктивное влияние на инклюзивную практику в целом.

Примером одного из подобных препятствий может выступить низкий уровень готовности педагогов к взаимодействию с детьми данной категории в процессе инклюзивного образования. В широком смысле понятие готовность к педагогической деятельности, по мнению В. А. Сластенина, представляет собой набор качеств личности, который способствует успешности выполнения про-

фессионально-педагогических функций. Это наличие у педагога психологического состояния к определенному образу и структуре действия. Содержание практической готовности выражается во внешних (предметных) умениях, т. е. в действиях, которые можно наблюдать. К ним относятся коммуникативные и организаторские умения [5].

Если говорить готовности в узком смысле, в частности, о готовности педагога к реализации инклюзивного образования, то в значительном количестве случаев подготовка ограничивается лишь теоретической составляющей: предоставление информации об особенностях детей с нарушениями развития, влиянии нарушений на развитие и способности к обучению, их роли в педагогическом процессе. При этом из внимания упускается не менее важная, практическая подготовка, а так же профессионально-личностная и психологическая готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. На наш взгляд, знание особенностей развития ребенка с ОВЗ является лишь одним из факторов для их успешного обучения и социализации. Обладая достаточно высокой теоретической подготовкой, далеко не каждый специалист в должной мере способен применить полученные знания в своей профессиональной деятельности. Чаще всего данный факт связан с внутренним непринятием ребенка с ограниченными возможностями здоровья. А ведь можно с уверенностью сказать, что именно педагог формирует положительное отношение к ребенку с особенностями в развитии в группе детей, а также у родителей нормально развивающихся сверстников. Отсутствие положительного или же нейтрального отношения к детям с ОВЗ существенно затрудняет для педагога реализацию выше указанной задачи.

Опираясь на теоретический анализ существующих работ по изучаемой нами проблеме стоит отметить, что большинство из них посвящены формированию именно психологической готовности педагогов. В первую очередь, это работы С.В. Алехиной, в которых выделена структура психологической готовности педагогов, охарактеризованы основные проблемы формирования психологической готовности педагогов к инклюзии, определена ведущая роль педагога в развитии инклюзивного образования [1]. В диссертации О.С. Кузминой представлен анализ трудностей педагогов на этапе внедрения инклюзии, разработана программа подготовки педагогов, в том числе и педагогов дошкольного образования [6]. Большинство публикаций, освещающих проблему готовности педагогов ДОУ, имеют практико-ориентированную направленность. В ряде статей приводятся примеры практической деятельности педагогов в интегрированных группах [4]. Однако в исследованиях недостаточно проанализированы наиболее проблемные аспекты готовности педагогов ДОУ к инклюзивному образованию.

С целью определения проблемных аспектов формирования готовности педагогов ДОУ к работе с детьми дошкольного возраста в рамках инклюзивного образовании нами было организовано исследование, проводимое на базе дошкольных образовательных учреждений г. Барнаула.

Экспериментальную выборку составили педагоги ДОУ в количестве 50 человек.

Средствами осуществления диагностического исследования нами были выбраны:

- анкета Л. М. Митиной «Я и инклюзивное образование»; направленная на изучение особенностей понимания и личностного отношения педагогов к инклюзивному образованию.

- опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога (Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх), позволяющий выявить затруднения и профессиональные проблемы педагогов, а также определить умение проводить самоанализ педагогической деятельности.

- оценочный опросник С.К. Нартовой-Бочавер, Е.В. Самсоновой «Показатели деятельности воспитателя, реализующего инклюзивную практику», позволяющий оценить наличие у специалистов компетенций, отражающих сформированность готовности к реализации инклюзивной практики.

По результатам анкетирования можно сделать следующие выводы.

Первой методикой исследования для респондентов стала анкета «Я и инклюзивное образование», которая показала, что с принципами, задачами и философией инклюзивного образования знакомы 60% педагогов, остальные либо вообще не знакомы, либо имеют ограниченные представления об инклюзии. Ценностное отношение к инклюзивному образованию в частности проявили только 50% педагогических работников дошкольных образовательных учреждений. Ответы опрошенных свидетельствуют о спорной позиции в понимании данными педагогами ценности получения разностороннего социального опыта детьми с нормальным и нарушенным развитием; социальной значимости инклюзивного образования.

Для анализа оценочного критерия использовался опросник «Самоанализ затруднений деятельности педагога». Анализ ответов респондентов показал, что 70% педагогов затрудняются в определении содержания психолого- педагогического сопровождения каждого ребенка, обучающегося в условиях инклюзии. В ответах респондентов сопровождение понимается только как индивидуальная работа учителя-логопеда и/или педагога- дефектолога, а непосредственное включение учителя в процесс сопровождения ребенка с ОВЗ не предусматривается; 60% испытывают значительные сложности в проектировании образовательного процесса с учетом включения детей с ОВЗ в образовательную среду здоровых сверстников. 80% работников дошкольных образовательных учреждений обозначают в качестве основной проблемы проблему оценки динамики развития всех детей, включенных в инклюзивный образовательный процесс. 50% педагогов выделили как профессиональную проблему подбор практических задач, соответствующих особенностям развития детей с ОВЗ.

Перечисленные примеры указывают, что педагоги адекватно анализируют собственную педагогическую деятельность, в состоянии выделить имеющиеся проблемы, оценить уровень своей профессиональной компетентности в сфере организации инклюзивного образования. В целом педагоги продемонстрирова-

ли наличие умения анализировать контекст затруднений и проблем собственной профессиональной деятельности. Однако интерпретировать причины затруднений, оценить результаты профессиональных и личностных достижений, адекватно оценить собственную профессиональную компетентность смогли лишь 20% педагогов.

С целью определения готовности педагогов к реализации инклюзивного образования был предложен оценочный опросник «Показатели деятельности воспитателя, реализующего инклюзивную практику». Самооценка и оценка коллег выявила ряд не сформированных компетенций, балл не поднимался выше 2, что свидетельствует о недостаточной готовности к инклюзивному образованию. Особое затруднение педагогов, было вызвано оцениваем компетенций «Решение коррекционных задач», «Организация совместной деятельности и общения детей», «Командное взаимодействие». Все педагоги согласились, что воспитатель, реализующий инклюзивную практику, должен обладать сформированными перечисленными компетенциями, что в целом составляет инклюзивную компетентность.

Можно сделать вывод о том, что уровень готовности к инклюзивному образованию низок. Профессиональная готовность к инклюзии в образовательном процессе будет формироваться в том случае, если станет составной частью профессионального мышления педагога; требуется создание специальных условий для формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию. В рамках данного направления нами намечен и реализуются комплекс мероприятий, включающий в себя работу в методических объединениях, творческих группах; проведение лекций, семинаров, дискуссий; исследовательскую, экспериментальную деятельность; инновационную деятельность, освоение новых педагогических технологий; различные формы педагогической поддержки; активное участие в педагогических конкурсах, практических занятиях активных методов обучения, мастер – классах; самообразование педагогических работников. Это позволит педагогам дошкольного образовательного учреждения по-новому взглянуть на особенности обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, и как следствие, организовать правильный подход к воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья. Но не один из перечисленных способов не будет эффективным, если педагог сам не осознает необходимости повышения уровня готовности к реализации инклюзивного образования. Для этого необходимо создать те условия, в которых педагог самостоятельно осознает необходимость повышения уровня собственных профессиональных качеств.

Несмотря на то, что реализация данного комплекса еще не завершена, нами отмечено, что проведение практико-ориентированных семинаров, мастер-классов способствуют повышению уровня готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к работе в рамках инклюзивного образования. Это свидетельствует об эффективности разработанного нами комплекса мероприятий, правильности выбранного нами пути и дальнейшем успехе при работе в данном направлении. Проведенное исследование подтверждает, что процесс

повышения уровня готовности педагога дошкольной организации будет успешным при следующих условиях: разработанной и реализованной специальной программы; направленности программы на развитие и получение нового профессионального опыта и развитие профессиональной компетентности педагогов; непрерывности программы с учетом тенденций развития в зарубежной и отечественной практике; формирования единой команды специалистов образовательной организации.

Список использованной литературы:

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафона Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Текст] / С.В, Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафона // Психологическая наука и образование №1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. - М., 2011.
2. Голубева В. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт [Текст] / Авт.-сост. Л. В. Голубева. – Волгоград: Учитель, 2011. – 96 с.
3. Давыдова Л.Н. Инклюзивное образование и нравственные взаимоотношения: грани одной проблемы. Монография [Текст] / Л.Н. Давыдова. – М.: Ленанд, 2018. – 200 с.
4. Зайцев Д. В., Зарецкий В. К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме [Текст] / Д. В. Зайцев, В. К. Зарецкий // Психологическая наука и образование. – 2005 – № 1 – С. 83-95.
5. Красило, А. И. Инклюзивное образование: методические проблемы и практические рекомендации [Текст] / А.И. Красило. – М.: Издательство Московского психолого-социального университета, 2016. – 186 с.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. - М., 1990.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ПАССИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Чуканова А.А., студентка
ФГБОУ «Горно-Алтайский государственный университет»,
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
Гонохова Т.А., к.пс.н., доцент
ФГБОУ «Горно-Алтайский государственный университет»,
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск

Аннотация. В данной статье ставится задача рассмотреть интеллектуальную пассивность как феномен развития детей младшего школьного возраста. Раскрыты несколько понятий интеллектуальной пассивности. Проанализированы основные виды и причины возникновения интеллектуальной пассивности у детей младшего школьного возраста. На основе анализа литературы, можно сказать, что изучение данной проблемы связано с построением психолого-педагогической коррекционной программы интеллектуальной пассивности

младших школьников, которая может служить основой для коррекции данного феномена.

Ключевые слова: психолого-педагогическая коррекция, интеллектуальная пассивность, неуспеваемость, коррекционная работа.

PSYCHO-PEDAGOGICAL CORRECTION INTELLECTUAL PASSIVITY JR. SCHOOLCHILD

A.A. Chukanova, T.A. Gonohova

Annotation. This article aims to consider the intellectual passivity as a phenomenon of development of children of primary school age. Several concepts of intellectual passivity are revealed. The main types and causes of intellectual passivity in children of primary school age are analyzed. Based on the analysis of literature, we can say that the study of this problem is associated with the construction of psychological and pedagogical correctional program of intellectual passivity of younger students, which can serve as the basis for the correction of this phenomenon.

Key words: psychological and pedagogical correction, intellectual passivity, underachievement, correctional work.

Современное состояние школьного образования характеризуется интенсивным поиском наиболее эффективных форм образовательной деятельности, созданием условий обучения и развития детей, которые способствовали бы максимальному раскрытию их способностей, повышению учебной мотивации. В то же время развитие новых технологий, социальных ресурсов, создают ситуации в которых не всякий современный школьник владеет достаточным уровнем развития познавательных интересов и недостаточным объемом знаний современный ребенок не всегда готов самостоятельно сделать задание, а иногда предпочтет найти готовую работу, что оказывает влияние на уровень познавательного интереса и формирует соответствующий объем знаний.

Проблемам выявления интеллектуальной пассивности у школьников, в целом, и у младших школьников, в частности, посвящён ряд психолого-педагогической исследований.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что проблемами организации деятельности обучающихся в начальной школе занимались М. А. Даниловым, В. И. Зыковой, Н. А. Менчинской, Т. А. Власовой, М. С. Певзнером, А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурия, А. А. Смирновым, Л. С. Славиной, Ю. К. Бабанским. Согласно Л. В. Орловой интеллектуальная пассивность - это сниженный уровень интеллектуальной деятельности, обусловленный в основном особенностями воспитания, которое проявляется в несформированности интеллектуальных умений, в нежелании в умственного напряжения, в использовании обходных путей при выполнении интеллектуальных задач [6]. Л.С. Славина же определяет интеллектуально-пассивных обучающихся как обучающихся неразвитых, с ограниченным

кругом представлений, отсутствием познавательных интересов, недостаточным для их возраста запасом знаний. Они не проявляют любознательности, не активны и не самостоятельны, требуют дополнительного объяснения учебного материала и персонального внимания, но дефектологических отклонений у них нет. Вместе с тем, некоторые из обучающихся по состоянию здоровья, развитию физиологических и психологических функций находятся в пограничной области между нормой и патологией [3].

Таким образом, можно сделать вывод что, до сих пор не существует единого определения феномену интеллектуальной пассивности. Интеллектуальная пассивность - это сниженный уровень интеллектуальной деятельности обусловленный, в нежелании в умственного напряжения данное определение Л.В Орловой, кажется нам наиболее подходящим для объяснения особенностей проявления интеллектуальной пассивности у младших школьников.

Изучение особенностей проявления интеллектуальной пассивности у младших школьников дает возможность глубже проникнуть к требованиям группы данного возрастного периода, тем самым расширяя знания об их психических особенностях. Отсутствие познавательного отношения ребенка к обучению, приводит к тому, что у таких детей создается привычка не включать в свою деятельность мыслительную деятельность, а иногда даже избегать ее.

Изучая проблематику интеллектуальной пассивности психологи пришли к выводу, что существует несколько особенностей этого явления:

1)недостаточная сформированность интеллектуальных навыков и умений;

2)отрицательное отношение к интеллектуальной деятельности;

3)отсутствие познавательного отношения к действительности [5].

Л. В. Орловой были предложены 4 группы интеллектуально-пассивных обучающихся. Рассмотрим их подробнее.

1. Группа «операционально-технической» интеллектуальной пассивности, в основе развития которой лежат: пробелы в знаниях, неумение применять их на новом материале; отсутствие умений и навыков организации учебной работы (неумение усвоить условие задачи, поставить нужные вопросы, работать с учебником); отсутствие привычки самостоятельного выполнения задания. Доминирующими проявлениями интеллектуальной пассивности данного вида является шаблонность в интеллектуальной деятельности, наличие избыточных действий и несущественных («лишних») вопросов по ходу работы; использование обходных путей в выполнении умственной деятельности или нерациональных, ставших уже неуместными при выполнении данного задания приемов, предпочтение репродуктивной деятельности и простых, знакомых заданий.

2. Группа «мотивационной» интеллектуальной пассивности, для которой характерны: выбор преимущественно легких путей достижения цели, не заинтересованность в работе, стремление получить быстрый результат без достаточного осмысливания, дискомфортное эмоциональное состояние в ситуации интеллектуального напряжения. Одна из причин возникновения этого вида интеллектуальной пассивности наличие избыточной поверхностно-

развлекательной информации в семье, субъективно пассивная роль ребенка при ее получении.

3. Группа «частичной» или избирательной интеллектуальной пассивности. Представители этой группы интеллектуально пассивны только в отдельных видах работы или в отношении некоторых учебных дисциплин.

4. Группа общей или «разлитой» интеллектуальной пассивности. Представители этой группы не проявляют обычной детской любознательности. Они не желают получать новые знания, избегают умственного напряжения, при этом проявления интеллектуальной пассивности выступают в разных учебных и не учебных ситуациях, даже в игре [6].

Л.С. Славина констатирует, что в явлении интеллектуальной пассивности необходимо различать 2 стороны: мотивационную - отношение к интеллектуальной деятельности, и операционно-техническую - т.е. отсутствие соответственных интеллектуальных знаний, навыков и умений, необходимых для осуществления данной интеллектуальной деятельности [3].

Следовательно, обучение интеллектуально пассивного ребёнка не может быть успешно достигнуто путём обычного обучения, оно требует применения психолого-педагогической коррекции.

Термин «коррекция» в переводе с латинского языка означает поправка, частичное исправление, устранение, изменение [7]. Психологическая коррекция представляет собой направленное психологическое воздействие для полноценного развития и функционирования индивида [7]. Более развернутое определение понятию психологическая коррекция» в русле этого подхода даёт А.А. Осипова: «Психологическая коррекция – это система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия» [8].

По мнению исследователей, необходимо раннее диагностирование таких обучающихся, специально организованная работа с ними с целью профилактики интеллектуальной пассивности, предупреждения возможных трудностей в учении, развития у них познавательных интересов и учебной мотивации. Это очень важно, так как интеллектуальная пассивность, вызванная причинами недефектологического происхождения, в основном обусловлена недостатками воспитания и может корректироваться.

Таким образом, изучение данной проблемы связано с построением психолого-педагогической коррекционной программы интеллектуальной пассивности младших школьников, которая может служить основой для коррекции данного феномена.

Список использованной литературы:

1. Божович, Л. И. Мотивация к учению у младшего школьника: истоки субъективности [Текст] / Л. И. Божович // Начальная школа плюс До и После. - 2014. - № 1. – С. 14-20.

2. Гельмонт, А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления [Текст] / А.М. Гельмонт. - М., 2001. - 134 с.

3. Гонина, О.О.Психология младшего школьного возраста: Учебное пособие [Текст] / О.О. Гонина. - М.: Флинта, 2016. - 272 с.

4. Локалова Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика [Текст] / Н. П. Локалова. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.

5. Обухов, А. С. Проблема умственной работоспособности младших школьников [Текст] / А. С. Обухов, Ю. В. Баскакова // Начальная школа плюс До и После. – 2014. - № 2. – С. 3-9.

6. Орлова, Л. В. Интеллектуально пассивные учащиеся / [Электронный ресурс] / Л. В. Орлова. – Режим доступа: http://lib.exdat.com/docs/1751/index-17462.html (дата обращения 02.12.2018).

7. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: около 100000 слов, терминов и фразеологических выражений [Текст] / С.И. Ожегов; Под ред. Л. И.Скворцов.- М.:ОНИКС-ЛИТ, Мир и Образование,2012.- 1376 с.

8. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков: [учебное пособие для средних и высших педагогических учебных заведений] / В.П. Кащенко. - М.: Академия, 2010. - 300 с. - (Высшее образование). - (Классическая учебная книга)

УДК 316. 62

ИЗУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 8 КЛАССА НА УРОКАХ ХИМИИ ПОСРЕДСТВОМ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Н.Б. Шевченко, канд. пед. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина»,
Россия, Алтайский край, г. Бийск
agaokurs@mail.ru
А.А. Жижелева, учитель
Усть-Катунский филиал МБОУ «Лесная СОШ»,
Бийского района Алтайского края
zhizheleva1996@mail.ru

Аннотация. В статье описано исследование, которое направлено на изучение и развитие познавательных универсальных учебных действий (УУД) у обучающихся 8 класса на уроках химии с использованием активных методов обучения. С целью изучения познавательных УУД были использованы методики: «Школьный тест умственного развития» и тест «Вещества и химические явления с позиций атомно-молекулярного учения». С целью развития познавательных УУД на уроках химии использовались активные методы обучения: дискуссии, дидактические задания, дидактические игры, анализ конкретных ситуаций и т.д.

Ключевые слова: познавательные универсальные учебные действия (УУД), активные методы обучения, обучающиеся, уроки химии, дидактические задания, дидактические игры.

STUDYING AND DEVELOPMENT OF COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN TEACHING 8 CLASS IN CHEMISTRY LESSONS THROUGH ACTIVE METHODS OF EDUCATION

N.B. Shevchenko, A.A. Zhizheleva

Abstract. The article describes a study aimed at the study and development of cognitive universal learning activities (ECD) in students in grade 8 in chemistry lessons using active learning methods.In order to study the cognitive ECD, the following methods were used: “School test of mental development” and test “Substances and chemical phenomena from the standpoint of atomic-molecular learning”. In order to develop cognitive EDS in chemistry classes, active teaching methods were used. Students completed assignments, actively participated in discussions, used didactic assignments and games.

Keywords: cognitive universal learning activities (ECD), active teaching methods, students, chemistry lessons, didactic tasks, didactic games.

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования нацелен на формирование у обучающихся универсальных учебных действий (УУД). Выделяют следующие виды УУД: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные [2]. Познавательные универсальные учебные действия включают: поиск, получение и использование информации, чтение и слушание, извлечение нужной информации, соотношение ее с имеющимися знаниями, опытом, фиксирование информации разными способами, понимание информации представленной различными формами, изобразительной, схематичной, модельной, использование различных словарей, справочников, имеющихся в учебнике, нахождение в них нужных сведений, проведение анализа, синтеза, сравнения, классификации и обобщения [3].

Химия как учебный предмет вносит существенный вклад в воспитание и развитие обучающихся. Она призвана вооружить школьников основами химических знаний, необходимых для повседневной жизни, заложить фундамент для дальнейшего совершенствования химических знаний, а также способствовать развитию безопасного поведения в окружающей среде и бережного к ней отношения.

Исследование по изучению познавательных универсальных учебных действий было организовано на базе МБОУ «Гимназия № 11» города Бийска и Усть-Катунского филиала МБОУ «Лесная СОШ», Бийского района Алтайского края. В исследовании принимали участие школьники 8 классов. Для проведения эксперимента школьников разделили на два класса: экспериментальный класс и контрольный класс.

Целью исследования являлось изучение и развитие познавательных универсальных учебных действий у обучающихся 8 класса на уроках химии посредством активных методов обучения.

С целью изучения познавательных УУД у обучающихся были использованы следующие методики: методика «Школьный тест умственного развития» [4], тест «Вещества и химические явления с позиций атомно-молекулярного учения» [1]. Эксперимент был организован в 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Целью констатирующего этапа эксперимента являлось изучение уровня усвоения учебного материалапо разделу «Вещества и химические явления с позиции атомно-молекулярного учения» и оценивался уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий, а также использовалась диагностическая методика «Школьный тест умственного развития» с целью изучения уровня умственного развития обучающихся.

Результаты выполнения работы по разделу «Вещества и химические явления с позиции атомно-молекулярного учения» представлены на рисунке 1.

На рисунке 1 видно, что в экспериментальном и контрольном классе уровень знаний практически одинаковый. В целом, можно сделать вывод о том, что у обучающихся низкий уровень знаний.

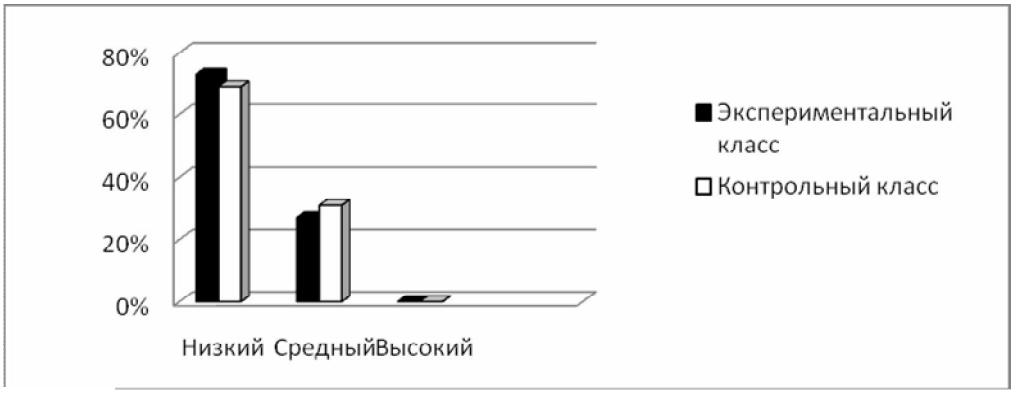


Рисунок 1 - Уровень знаний учебного материала по разделу «Вещества и химические явления с позиции атомно-молекулярного учения» в экспериментальном и контрольном классе

Диагностическая методика «Школьный тест умственного развития», направлен на изучение познавательных универсальных действий и оценки умственного развития обучающихся. Задания предназначены для выявления умения рассуждать, сравнивать предметы и явления окружающего мира, находить в них общее и различное; создавать, применять и преобразовывать знаки для решения учебных и познавательных задач; самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно – следственные связи.

Результаты методики «Школьный тест умственного развития» по субтесту «Изучение уровня осведомленности учащихся в понятиях общественно – политической сферы» представлены на рисунке 2. Этот субтест оценивает умения обучающихся определять понятия в общественно – политической сфере. Показатели по данному субтесту низкие в экспериментальном и контрольном классе. Это свидетельствует о том, что у учеников 8 класса не сформировано данное умение, у них низкий уровень владения информацией.

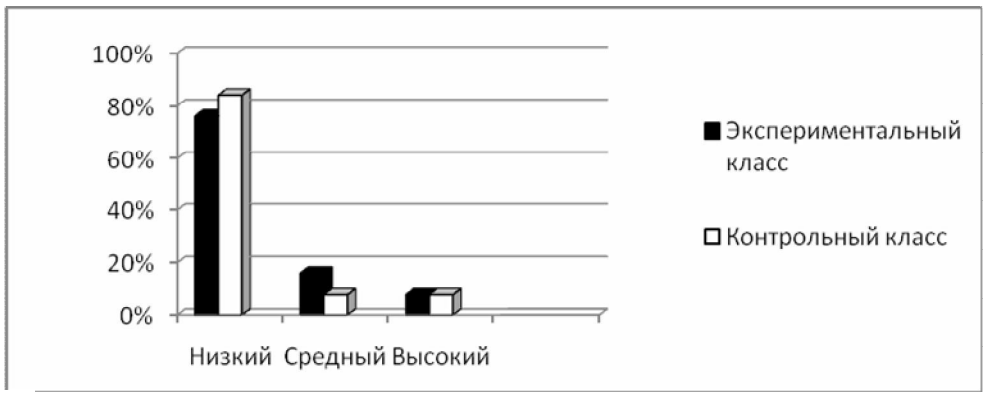


Рисунок 2 - Уровень осведомленности в понятиях общественно – политической сферы по методике «Школьный тест умственного развития» в экспериментальном и контрольном классе

Результаты методики «Школьный тест умственного развития» по субтесту «Изучение уровня осведомленности учащихся в понятиях научно-культурной сферы» вэкспериментальном и контрольном классе представлены на рисунке 3.

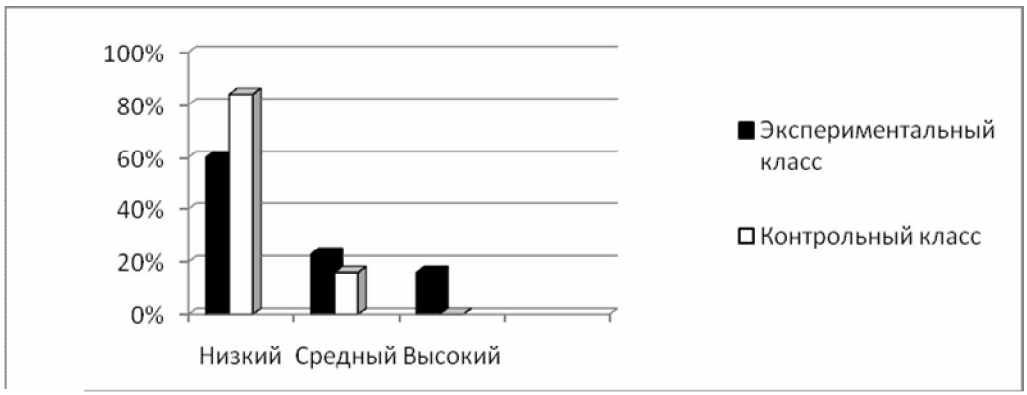


Рисунок 3 - Уровень осведомленности в понятиях научно – культурной сферы по методике «Школьный тест умственного развития» в экспериментальном и контрольном классе

Познавательные универсальные учебные действия включают умения определять понятия. Выявление уровня осведомленности в научно – культурной сфере в экспериментальном и контрольном классе, показывает, что у учеников не сформировано данное умение, у них низкий уровень владения информацией. Результаты двух первых субтестов, направленных на выявление общей осведомленности школьников, позволяют судить о возможности адекватного использования обучающимися в своей активной и пассивной речи некоторых научно – культурных и общественно – политических терминов и понятий. При изучении познавательных универсальных действий первый и второй субтест определяют общую осведомленность школьников и направлены на определение умения подбирать слова, соподчиненные ключевому слову, определяющие его признаки и свойства. В первом и втором субтестах многие ученики допускали ошибки в заданиях, так как они требуют не только владения определенной логической операцией, но и конкретными предметными знаниями. Если

школьник плохо справился с заданиями субтеста, то это говорит не только о низком словарном запасе, но и о несформированной операции выделения существенных признаков. Результаты методики «Школьный тест умственного развития» по 3 субтесту «Изучение уровня сформированности логического действия по аналогии» в экспериментальном и контрольном классе представлены на рисунке 4.

Третий субтест направлен на выявление умения устанавливать аналогии. По результатам субтеста показатели низкие. Это говорит о затруднении выстраивать логическую цепочку, состоящую из ключевого слова и соподчиненных ему слов, выделять общий признак двух предметов или явлений, определять обстоятельства, которые предшествовали возникновению связи между явлениями.



Рисунок 4 – Уровень сформированности логического действия по аналогии по методики «Школьный тест умственного развития» в экспериментальном и контрольном классе

Результаты методики «Школьный тест умственного развития» по 4субтесту «Изучение умения классифицировать» в экспериментальном и контрольном классе представлены на рисунке 5.

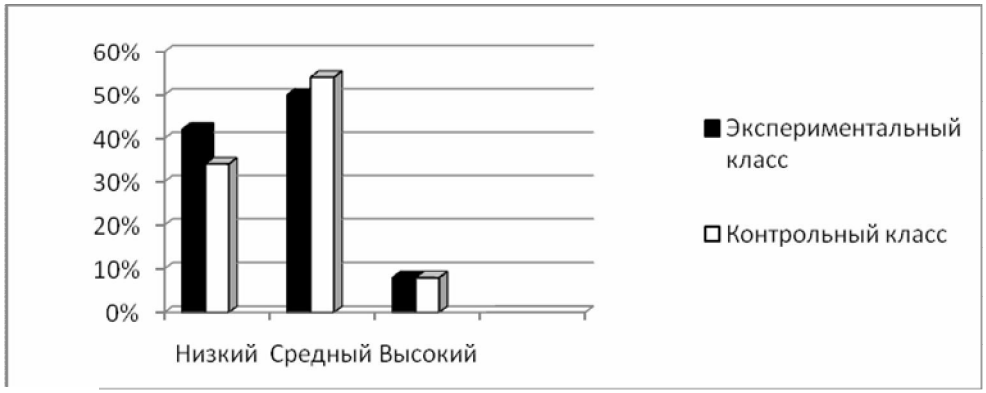


Рисунок 5 - Уровень сформированности умения классифицировать по методике «Школьный тест умственного развития» в экспериментальном и контрольном классе

Четвёртый субтест выявляет умение логически классифицировать информацию. По результатам субтеста видно, что преобладает средний уровень умения классифицировать. Это свидетельствует о том, что обучающийся затрудняется выделить явление из общего ряда других явлений, строить рассуждение на основе сравнения предметов, выделяя при этом общие признаки. Поэтому овладение умениями классифицировать очень важно, так как оно способствует пониманию обучающимся того, что лежит в основе сходства и различия предметов, развитию умения выделять общее значимое сходство.

Результаты методики «Школьный тест умственного развития» по 5субтесту «Обобщения» в экспериментальном и контрольном классе представлены на рисунке 6.

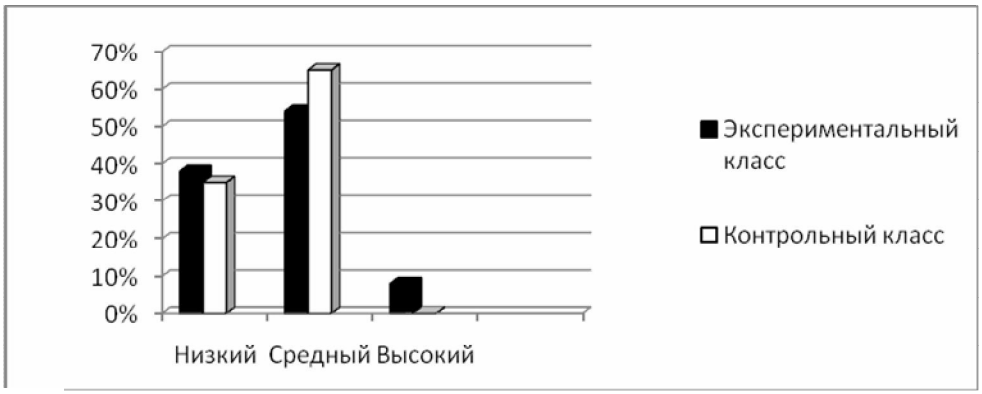


Рисунок 6 - Уровень сформированности умения обобщать по методике «Школьный тест умственного развития» в экспериментальном и контрольном классе

Пятый субтест направлен на выявление умения обобщать. По пятому субтесту можно сделать вывод, что у школьников недостаточно развита способность к обобщению, логическая обоснованность решения предложенных заданий. Многие испытуемые объясняют причину объединения предметов в одну группу не по их категориальным или родовым признакам, а придумывают ситуацию, в которой каким – либо образом участвуют все предметы. Это показатель конкретного мышления, не все учащиеся умеют делать обобщения по существенным признакам.

Результаты методики «Школьный тест умственного развития» по 6субтесту«Числовые ряды» в экспериментальном и контрольном классе представлены на рисунке 7.

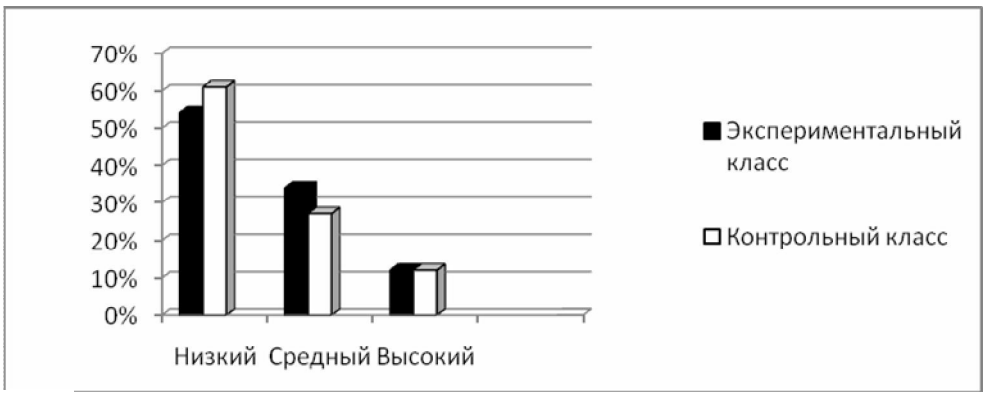


Рисунок 7 - Уровень сформированности умения находить правила построения числового ряда по методике «Школьный тест умственного развития» в экспериментальном и контрольном классе

Шестой субтестнаправлен на изучение умения находить правила построения числового ряда. У обучающихся преобладает низкий уровень сформированности данного умения. Это говорит о том, что учащиеся затрудняются строить схемы, подбирать алгоритм действия, исправлять или восстанавливать неизвестный ранее алгоритм на основе имеющегося знания об объекте, к которому применяется алгоритм.

Уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий в контрольном и экспериментальном классе методики «Школьный тест умственного развития» представлен на рисунке 8.

На констатирующем этапе эксперимента можно сделать вывод о том, что у школьников в экспериментальном и контрольном классе недостаточно развита логичность хода высказываний, не все умеют строить обобщения по существенным признакам и способны отличать существенные признаки явлений или предметов от несущественных признаков. Обучающиеся отвлекаются на незначительные и второстепенные моменты, уделяя им большое внимание, могут терять нить рассуждений. В целом большинство обучающихся умеют выделять существенные признаки сходства и различия понятий.

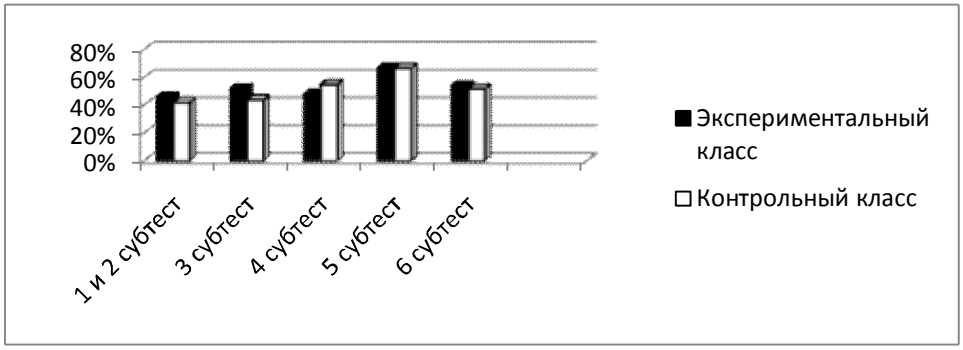


Рисунок 8 - Уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий по методике «Школьный тест умственного развития» в контрольном и экспериментальном классе

Диагностическое исследование позволило выявить логические суждения испытуемых, а также их умения сохранять направленность и устойчивость спо-

соба рассуждения при решении длинного ряда однотипных задач. Проанализировав все данные эксперимента, оказалось, что восьмиклассники способны уловить абстрактный смысл тех или иных понятий и отказаться от более легкого, бросающегося в глаза, но некорректного способа решения, при котором вместо существенных признаков выделяются частные, конкретные признаки.

При изучении познавательных универсальных учебных действий у обучающихся восьмых классов, можно сделать вывод, что исходный уровень сформированности логических операций и умения работать с информацией, которую можно судить по формированию познавательных универсальных учебных действий является, в основном, низким. Результаты учащихся экспериментального и контрольного класса практически одинаковы.

С целью развития познавательных универсальных учебных действий на базе экспериментального класса проводился формирующий этап эксперимента. Для этого были разработаны уроки по предмету «Химия» для раздела «Вещества и химические явления с позиций атомно–молекулярного учения», включающие систему заданий, обеспечивающих дальнейшее развитие познавательных универсальных учебных действий.

При выполнении заданий у обучающихся формировались и отрабатывались все виды познавательных универсальных учебных действий. На всех уроках использовались активные методы обучения для повышения уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий. Обучающиеся выполняли задания, активно принимали участие в дискуссиях. Широко пользовались дидактические задания и игры. Уроки вызывали большой познавательный интерес у восьмиклассников.

Чтобы организовать интересную познавательную деятельность обучающихся на уроках, применялись логические задачи, которые были выражены в виде проблемных вопросов:

1. Докажите, что дождевая вода содержит меньше примесей, чем морская или речная.

2. Имеет ли химический элемент «индий» отношение к Индии?

3. Обсуди с другом как называется элемент, получивший название от словосочетания «рождающий воду»

4.Подумай, и назови элемент, из которого состоит вещество активированный уголь.

Групповые задания, обеспечивающие развитие познавательных универсальных учебных действий, при изучении раздела «Вещества и химические явления с позиций атомно–молекулярного учения» могут быть следующими:

- учебная дискуссия осуществляется на этапах урока, таких как актуализация новых знаний, усвоение новых знаний и закрепление. Дискуссия уместна на данных этапах, потому что происходит диалог с классом, например, при формировании цели урока, при обобщении полученных знаний;

- дидактическая игра помогает при изучении нового материала, либо на этапе проверки пройденного материала;

- исследовательская игра осуществляется на этапе изучения новых знаний, при работе с маршрутными картами;

- решение ситуационных задач, используется на этапе урока – изучение новых знаний, для мотивации на дальнейшую деятельность и для достижения выбранной цели урока;

- проблемное обучение происходит на этапе урока – изучение новых знаний для организации поисковой деятельности обучающихся и формировании у них навыков продуктивного изучения учебного материала;

- эвристические задания, выполняются на этапе применения новых знаний с творческой направленности;

- дидактические задания выполняются на следующих этапах урока: проверки домашнего задания и рефлексии;

- ролевая игра применяется на этапах изучения и закрепления новых знаний.

Индивидуальные задания, формируемые познавательные учебные универсальные действия, в процессе изучения раздела «Вещества и химические явления с позиций атомно-молекулярного учения» могут быть следующими:

- формулирование познавательной цели осуществляется на этапе постановки учебной цели урока для определения цели урока и выбором путей её достижения;

- проблемный вопрос и сравнение, формулируются на этапах актуализации знаний и усвоения новых знаний для мотивации на дальнейшую деятельность, например, задание при разделении учебного материала на 2 группы;

- задание «выпиши в два столбца» осуществляется на этапе закрепления новых знаний, при проведении лабораторного опыта, например, задание, где нужно составить таблицу отличий веществ с постоянным и переменным составом;

- задание «найди в тексте учебника», осуществляется на этапах урока изучение новых знаний, при работе с учебником для нахождения определений, завершения схемы «Массовая доля», выделения основных положений периодической системы химических элементов, при выполнении данного типа задания происходит самостоятельный процесс поиска информации и совокупность операций по обработке, систематизации и использованию найденной информации;

- построение речевого высказывания осуществляется на этапе актуализации знаний, рефлексии, усвоении и закреплении новых знаний. При закреплении изученного материала выполняется такое задание, где нужно охарактеризовать назначение различного химического оборудования. Этап урока рефлексия начинается с построения речевого высказывания «Сегодня я узнал» при подведении итогов урока;

- задания: «подготовить сообщение», «придумай загадку», «составь задание» и «найди лишнее» осуществляются в основном на этапе домашнего задания. Например,«напишите рассказ, сказку или стихотворение о правилах техники безопасности», «подготовьте сообщение о значении открытия закона по-

стоянства состава вещества» и задание «найдите «лишнее вещество», то есть такое, которое не образует с остальными однородную группу».

Контрольный этап эксперимента показал, что активные методы обучения способствуют развитию познавательных универсальных учебных действий: проведение наблюдений и их описание, формулирование вопросов и нахождение ответов на них. Активные методы обучения способствует развитию у обучающихся исследовательских умений, аналитического мышления, формируют информационные, коммуникативные, социальные, информационные компетенции.

Обучающимся приходится одновременно выполнять логические построения, осуществлять взаимосвязи графических (символьных) единиц и текстовой структуры, связывать понятия атом, индекс, формула и числовые величины. Решение подобных заданий на уроках является важным шагом к успешному усвоению общего способа решения уравнений.

В заключении можно отметить, что развитие познавательных универсальных учебных действий у обучающихся на уроках химии возможно посредством активных методов обучения.

Список использованной литературы:

1. Тест на оценивание уровня усвоения учебного материала по разделу «Вещества и химические явления с позиции атомно-молекулярного учения» [Электронный ресурс]. - Электрон. текстовые данные (28304 bytes). - URL: http://samopodgotovka.com/index.php/khimiya/81-testy-po-khimii-8-klass/957-test-po-khimii-8-klass-tema-vvedenie-variant-1.htmlMonday, 28 Aug 2017, 13:59:12.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. - Электрон. текстовые данные (28304 bytes). - URL: http://filling-form.ru/turizm/88866/index.html?page=45Monday, 28 Aug 2017, 16:39:12.

3.Фукс, О.С. Формирование познавательных УУД на уроках химии [Текст] учеб. пособие / О.С. Фукс. - Бахрам-М, Самара, 2008.-367 с.

4.Школьный тест умственного развития [Электронный ресурс]. - Электрон. текстовые данные (48576bytes). – URL: http://azps.ru/tests/tests3_stur.htmlMonday, 28 Aug 2017, 15:39:12.

УДК 316.61

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНИК КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Шулбакова А.Ю.**,** студентка*
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
alena.shulbakova.97@mail.ru
*Заяц Н.М.**,** к.пс.н., доцент*
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
sajcn@mail.ru

Аннотация: В статье рассмотрена проблема формирования самооценки младших школьников в исследованиях отечественных и зарубежных психологов. Особое внимание уделяется проблеме формирования адекватной самооценки младших школьников. Акцентируется внимание на методе арт-терапии, который является одним из ведущих методов развития адекватной самооценки в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: самооценка, формирование самооценки, арт-терапия, сказкотерапия, изотерапия.

THE USE OF ART THERAPY TECHNIQUES AS A CONDITION OF FORMATION OF AN ADEQUATE SELF-ASSESSMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

A.Yu. Chulbakova, N.M. Zayats

Abstract: The article deals with the problem of formation of self-esteem of younger students in the studies of domestic and foreign psychologists. Particular attention is paid to the problem of formation of adequate self-esteem of younger students. Attention is focused on the method of art therapy, which is one of the leading methods of development of adequate self-esteem in primary school age.

Key words: self-esteem, formation of self-esteem, art therapy, fairy tale therapy, isotherapy.

Известно, что фундаментом развития личности, способной найти свое место в мире, является адекватная самооценка. Особое значение для процесса формирования самооценки имеет период младшего школьного возраста. Именно на этом возрастном этапе расширяются виды деятельности и социальные контакты, которые создают условия для того, чтобы в дальнейшем самооценка стала дифференцированной, адекватной, обобщенной и устойчивой.

Проблемой формирования самооценки занимались такие ученые и психологи, как Л. И. Божович, И. В. Дубровина, Д. Б. Эльконин, Р.Бернс, А.В. Захарова, А. И. Липкина, Р. С. Немов, В. С. Мухина, М. И. Лисина, Л.С. Выготский, Э. Эриксон, К. Роджерс. В психологическом словаре самооценка определяется как «оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и своего места среди других людей». Именно с этой позиции были проанализированы труды выше перечисленных авторов.

Для того чтобы ребенок чувствовал себя счастливым, был способен лучше адаптироваться в обществе и преодолевать трудности, ему необходимо иметь положительное представление о себе и адекватную самооценку.

Л.С. Выготский предполагал, что именно в семилетнем возрасте начинает складываться самооценка. Он считал, что она опосредует отношение ребенка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общение с другими людьми [3].

Согласно Д.Б. Эльконину, каждый возрастной период характеризуется следующими показателями: определенной социальной ситуацией или той конкретной формой отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период; основным, или ведущим, типом деятельности; основными психическими новообразованиями.

Младший школьный возраст является особым периодом жизни человека. В этом возрасте происходит смена образа и стиля жизни: новые требования, новая социальная роль ученика, принципиально новый вид деятельности - учебная деятельность.

Зачастую в школе ребенок оценивается только сквозь призму решения учебных задач. И если он не справляется с ними, то школа становится источником угрозы для личности ребенка и его «Я». Ведь все успехи и неудачи ребенка, с одной стороны, зависят, а с другой - формируют его представление о себе и самооценку [5].

В исследованиях особенностей генезиса самооценки А.В. Захаровой также был рассмотрен младший школьный возраст, в качестве узлового в становлении самооценки как системного образования. Она выделяет два основных фактора, обеспечивающие условия развития самооценки:

- общение с окружающими (усваиваются способы оценивания, формы и критерии оценок);

- собственная деятельность субъекта.

Р.С. Немов отмечает, что особенностью детей младшего школьного возраста, является безграничное доверие к взрослым, главным образом учителям, подчинение и подражание им. Дети этого возраста полностью признают авторитет взрослого человека, почти безоговорочно принимают его оценки. Даже характеризуя себя как личность, младший школьник в основном лишь повторяет то, что о нём говорит взрослый.

В младшем школьном возрасте усиливается значимость социальных отношений, взаимодействия со сверстниками, достижение успеха. Для ребенка младшего школьного возраста характерно стремление к самоутверждению, к

тому, чтобы взрослые подтвердили его достоинство. Младший школьник стремится утвердить себя и среди сверстников, а потому стремится «быть лучше, чем все», быстрее и лучше выполнить задание, правильно решить задачу, выразительно прочитать текст [2].

По утверждению Д.В. Ершова, самооценка не является постоянной. Она меняется в зависимости от обстоятельств, поэтому многие эмоциональные расстройства, влияющие на самооценку, можно предупредить или преодолеть.

В настоящее время возрастает интерес к применению арт-терапии как метода коррекции в практической психологии образования. Под арт-терапией понимается психотерапевтический метод, который основан на решении психологических проблем личности посредством творчества. Арт-терапия используется в психологической и педагогической практике, с целью диагностики, развития и коррекции личности ребёнка. В арт-терапевтических методиках используется рисование, музыка, лепка, кино, литература и т.д.[4].

Данный метод учит расслабляться и избавляться от негативных эмоций, эффективен для коррекции эмоциональных нарушений у детей, а также способствует повышению самооценки.

В программе психолого-педагогического сопровождения по формированию адекватной самооценки младших школьников, необходимо, использовать арт-терапевтические техники, а именно изотерапию и сказкотерапию. Данные арт-терапевтические методы наиболее полно учитывают возрастные особенности детей младшего школьного возраста.

Например, упражнение «Волшебные краски», цель которого познакомить детей с новым способом рисования - рисование жидким цветным солёным тестом. Ребятам предлагается создать свою собственную краску. В стаканчики насыпается необходимое количество муки, куда постепенно добавляется соль, масло, вода, клей. Очень важно, чтобы все компоненты смешивались руками. При добавлении нового компонента в основу краски меняются сенсорные ощущения детей. В процессе смешивания компонентов нужно попросить ребят прокомментировать свои ощущения, чувства. Это дает возможность детям снять напряжение, расслабиться и выразить своё внутреннее состояние, через краски и рисование. Когда работы будут готовы, следует сделать выставку с последующими комментариями.

Ёще одним методом работы с детьми, является сказкотерапия, которая включают в себя чтение, рассказывание и сочинение сказок. Предпочтительно именно рассказывание, в процессе которого дети отчетливо проявляют свои эмоции, отношение к событиям, персонажам. Когда ребенок придумывает продолжение рассказа, происходит естественная демонстрация его спонтанных эмоциональных проявлений. Способ рассказывания может указывать на невротическое состояние, если ребенок торопится, сбивается, волнуется, опережает события или вводит неожиданную концовку.

В ходе занятий с элементами сказкотерапии детям предлагается сочинить сказку вместе. Необходимо начинать с классического сказочного зачина, например, «За семью морями, за семью горами жили-были...». После небольшого

предисловия ставим героев сказки в сложную ситуацию, они могут напомнить детям об их проблемах. Например: медвежонок потерял маму и заблудился в лесу, котенок поссорился с другом и т.д..

После ребятам предлагается придумать, что произошло дальше. Задаются вопросы: почему герой сказки так поступает, что он чувствует, чего бы ему хотелось? Дети невольно «выдадут» свои сокровенные мысли и фантазии, тревоги и ожидания. Психологи уверены, что проговорить проблему - значит наполовину избавиться от нее.

Получив развернутую картину происходящего, вместе с ребятами необходимо скорректировать ситуацию, отыскать счастливый финал. Закончить можно, как обычно: «Вот и сказочке конец, а кто слушал - молодец». Это поможет закрепить целебный эффект сказкотерапии.

Техники арт-терапии дают возможность относительно безболезненного доступа к глубинному психологическому материалу, стимулируют проработку бессознательных переживаний, обеспечивая дополнительную защищенность и снижая сопротивление изменениям. Безоценочное отношение создает безопасное пространство, в котором ребёнок чувствует себя свободным от привычного социального контроля. Его жизнетворчество становится спонтанным, но корректным, в нем находит выражение вся его личность [1].

Язык искусства – красок, линий, форм и образов – говорит нам о том, что очень сложно выразить при помощи слов. Арт-терапия – это та область, которая использует невербальный язык искусства для развития личности в качестве средства, дающего возможность контактировать с глубинными аспектами духовной жизни, с внутренней реальностью, складывающейся из мыслей, чувств, восприятий и жизненного опыта.

Такие отечественные психологи как Д.Б. Эльконин, М.С. Каган, М.М. Бахтин и др., придают большое значение развитию личности посредством искусства, и отмечают, что приобщение ребёнка к миру искусства, «погружение его в удивительный мир единства чувств и мыслей, преобразующих человека, обогащает его, раскрывает творческий потенциал».

В связи со всем вышесказанным направление арт-терапиип представляет для нас особый интерес. На наш взгляд занятия по развитию адекватной самооценки с применением методов арт-терапии является необходимым условием успешной работы в данном направлении.

Список использованной литературы:

1. Бибикова, Н.В. Арт-терапия как инновационная технология социальной работы [Текст] / Н.В. Бибикова // Поволжский педагогический поиск (научный журнал). 2013. - № 2(4). – С. 92-94.

2. Войтко, В.Т. Проблема самооценки у школьников [Текст] / В.Т. Войтко // Психология, социология и педагогика. - 2018. - № 2 С.4-8.

3. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / [Текст] Л. С. Выготский. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 302 с.

4. Копытин, А.И. Психодиагностика в арт-терапии [Текст] / А.И. Копытин - СПб.: Речь, 2014. – 288 с.

5. Немов, Р. С. Общая психология. В 3 т. Т. I. Введение в психологию: учебник / [Текст] Р. С. Немов. — 6-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2011 — 726 с.

УДК 159.9

ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ОЛИМПИАДЫ ПО ПСИХОЛОГИИ, ПОСВЯЩЕННОЙ ГОДУ ВОЛОНТЕРА В РОССИИ

В. В. Баженова, канд. пед. наук, ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко»
Россия, Удмуртская Республика, г. Глазов
valya-3012@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается опыт организации и проведения региональной олимпиады по психологии для старшеклассников. Олимпиада является одним из профориентационных мероприятий. Олимпиада по психологии традиционно проводится преподавателями кафедры педагогики и психологии Глазовского государственного педагогического института имени В.Г. Короленко. В статье приводятся задания дистанционного и очного тура олимпиады, посвященной Году волонтера в России.

Ключевые слова: олимпиада по психологии, профессиональная ориентация, старшеклассники, волонтерство, волонтер.

FROM THE EXPERIENCE OF THE OLYMPIAD IN PSYCHOLOGY, DEDICATED TO THE YEAR OF THE VOLUNTEER IN RUSSIA

V.V. Bazhenova

Abstract. The article reveals the experience of organizing and conducting a regional Olympiad in psychology for high school students. The Olympiad is one of the career-oriented events. Olympiad in psychology is traditionally held by teachers of the Department of pedagogy and psychology of the Glazov state pedagogical Institute named after V. G. Korolenko. The article presents the tasks of distance and full-time round of the Olympiad dedicated to the year of volunteer in Russia.

Keywords: Olympiad in psychology, vocational guidance, high school students, volunteerism, volunteer.

В Глазовском государственном педагогическом институте имени В. Г. Короленко ежегодно проводится региональная олимпиада по психологии для старшеклассников. К участию в олимпиаде приглашаются команды обучающихся 10–11-х классов составом из трех человек, представляющие одну образовательную организацию Удмуртской Республики.

Олимпиада проводится с целью реализации творческих умений и способностей обучающихся в сфере психологии, актуализации и укрепления профориентационных стремлений получить вузовское психологическое образование.

Олимпиада является одним из профориентационных мероприятий, проводимых преподавателями кафедры педагогики и психологии. Старшеклассники в рамках олимпиады имеют возможность познакомиться с педагогическим институтом, с преподавателями кафедры. Так в рамках олимпиады проводится экскурсия по институту, старшеклассники знакомятся с направлениями и профилями подготовки, реализуемыми в институте. По желанию участников проводится психологическая диагностика профессиональной направленности, интеллекта, характера, лидерских качеств, организационных способностей и др.

В 2018 году олимпиада была посвящена Году волонтера в России. Традиционно олимпиада проводится в два тура – дистанционный и очный. В состав членов жюри входят преподаватели кафедры педагогики и психологии, педагоги-психологи Удмуртской Республики.

В рамках дистанционного тура участникам олимпиады предлагалось выполнить командное мини-исследование на одну из тем:

- «Доброта. Вот качество, которое я желаю приобрести больше всех других»
(Л. Толстой);

- «Тот, кто ничего не делает для других, – ничего не делает для себя» (Гете);

- «Делать добро легче, чем быть добрым» (Жорж Вольфром);

- «Лучше самая малая помощь, чем самое большое сочувствие» (Владислав Лоранц);

- «В чем суть жизни? Служить другим и делать добро» (Аристотель);

- «Маленький акт доброты стоит больше, чем величайшее намерение» (Оскар Уальд).

Команды могли выбрать и другие темы в контексте направленности олимпиады.

Мини-исследование представляет собой теоретическое и практическое изучение выбранной темы, основанное на изучении литературных источников, собственных наблюдений и анализе реальных жизненных фактов.

Мини-исследование отправляется в электронном виде за 10 дней до проведения очного тура.

Мини-исследование оценивалось по следующим критериям:

1. Обоснование актуальности рассматриваемой проблемы.

2. Соответствие работы теме, полнота раскрытия темы.

3. Наличие аргументации и фактов.

4. Последовательность и логичность изложения, четкость выводов и заключений.

5. Точность и богатство языка и стиля изложения.

6. Степень применения знаний по психологии.

7. Творческий подход.

Оценка каждого критерия осуществлялась членами жюри от 0 до 5 баллов.

Победителями дистанционного тура стали обучающиеся 10-го класса МБОУ СОШ № 12 им. Л. А. Лапина г. Сарапула Удмуртской Республики. Школьники представили описание проекта «Город на ощупь», в котором участвовали в роли волонтеров – индивидуальных экскурсоводов по городу Сарапулу для незрячих людей.

Очный тур проводился на базе Глазовского государственного педагогического института имени В. Г. Короленко.

Очный тур был представлен следующими заданиями:

1. Викторина.

2. Конкурс ораторов.

3. Квест «Корабль "Добровольчество"».

Викторина проводилась в виде соревнования между командами и включала в себя вопросы, посвященные тематике олимпиады. Ниже приводятся некоторые из вопросов викторины:

1. Как называется человек, добровольно занимающийся общественно полезной деятельностью? (Волонтер.)

2. Какое понятие в 1991–1992 годах появилось среди добровольцев? (Волонтер.)

3. Кто может стать волонтером? (Любой человек от 13 лет.)

4. Как переводится французское слово «волонтер»? (Доброволец.)

5. Назовите принципы добровольчества. (Добровольность, бескорыстие, социальная значимость оказываемых услуг.)

6. Какое движение в пионерии стало основой для волонтерской деятельности? («Тимуровское движение».)

7. Когда празднуется Международный день добровольцев? (5 декабря.)

8. В каком документе фиксируется деятельность волонтера? («Личная книжка волонтера».)

9. Как в конце 80-х годов называли добровольцев? (Неформалы.)

10. Каким Федеральным законом регулируется деятельность волонтерских организаций? (Законом «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях». Принят 7 июля 1995 г.)

11. Какое Министерство в России рекомендует молодежи присоединиться к волонтерскому движению и выдает «Личные книжки волонтеров»? (Министерство спорта, туризма и молодежной политики.)

12. Назовите среднюю зарплату волонтера. (Доброволец не должен заниматься волонтерской деятельностью с целью получения финансовой прибыли.)

Право ответить получала команда, капитан которой быстрее поднимал руку. Капитан мог ответить сам или назвать имя отвечающего. Если ответ был неправильный, то другие команды имели возможность ответить.

В данном конкурсе победителем является команда, ответившая на большее количество вопросов.

С темой конкурса ораторов участники олимпиады были ознакомлены заранее.

Конкурс заключается в следующем. Одному из участников команды предлагается произнести аргументирующую речь на тему, сформулированную Шерри Андерсон «Волонтеры не получают зарплату не потому, что они бесполезны, а потому, что они бесценны». Регламент выступления составляет не более 5 минут.

Порядок выступления определялся с помощью жребия в день проведения очного тура.

Конкурс ораторов оценивался по следующим критериям:

1. Аргументированность, соответствие содержания речи заявленной теме.

2. Ораторская пластика (жесты, мимика, владение техникой контакта с аудиторией).

3. Эмоциональный план (эмоциональность речи, использование различных речевых приемов).

4. Произношение (темп, ритм, паузация, дикция, интонирование текста, звучность голоса, тембр, характер произношения).

5. Словесный стиль (правильность, чистота, выразительность, богатство, оригинальность).

Оценка каждого критерия осуществлялась следующим образом: учтены все компоненты выступления – 5 баллов, не учтены компоненты – 0 баллов. В целом оценка критерия на усмотрение членов жюри – от 0 до 5 баллов.

Далее участникам олимпиады предлагался квест «Корабль "Добровольчество"». Капитан каждой команды в порядке жребия получал маршрутный лист с указанием станций. На каждой станции старшеклассники выполняли соответствующие задания. Время работы на станциях составляло 12 минут.

На каждой станции команде необходимо было придумать, в виде чего они могли бы представить определенную часть корабля «Добровольчество»:

Станция 1 – палуба.

Станция 2 – борт.

Станция 3 – нос и корма корабля.

Станция 4 – мачта.

Станция 5 – якорь.

Станция 6 – флаг корабля.

Необходимо было провести аналогию с деятельностью волонтеров. Задание участники могли выполнять из предложенного материала: ватманы, цветная бумага, клей, карандаши, фломастеры, ножницы.

В итоге должен был получиться корабль.

После прохождения всех станций каждая команда представляла корабль всем участникам и членам жюри и обосновывала, почему был выбран определенный образ.

Данный конкурс оценивался по следующим критериям:

1. Соответствие теме.

2. Наличие аргументации и фактов.

3. Точность и богатство языка и стиля изложения.
4. Степень применения знаний по психологии.
5. Творческий подход.

Оценка каждого критерия осуществлялась членами жюри от 0 до 5 баллов.

Во время подведения итогов конкурсов очного тура с участниками олимпиады студенты факультета социальных коммуникаций и филологии проводят психологические тренинги.

По итогам выполнения заданий дистанционного и очного туров команды награждаются грамотами (I, II, III место за мини-исследование; I, II, III место в очном туре). Победители и призеры олимпиады награждались дипломами по результатам выполнения заданий двух туров (I, II, III место).

Участие в олимпиаде приносит 4 дополнительных балла призерам и 2 дополнительных балла остальным участникам при поступлении на факультет социальных коммуникаций и филологии, профили «Психология и социальная педагогика», «Логопедия и специальная психология».

Можно сделать вывод, что региональная олимпиада по психологии для старшеклассников является одним из эффективных профориентационных мероприятий, поскольку ежегодно участники олимпиады по психологии поступают на факультет социальных коммуникаций и филологии Глазовского государственного педагогического института имени В. Г. Короленко.

УДК 377

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ

Ю. Е. Гвоздёв, магистрант
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
Россия, Алтайский край, г. Барнаул
yulya.gvozdeva.1996@mail.ru
И.В. Григоричева, к.псих.н., доцент
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
Россия, Алтайский край, г. Барнаул

Аннотация: Проблема идентичности не является новой, но остаётся актуальной, поскольку составляет один из фундаментальных механизмов развития самосознания. Осознание идентичности сопровождается чувством целостности и осмысленности собственной жизни, уверенности во внешнем одобрении, тем самым создавая основу психического здоровья человека. Исследование профессиональной идентичности коллективных и индивидуальных субъектов педагогического труда, представляется важным и современным. Профессиональную идентичность нужно формировать заблаговременно, еще до поступления в профессиональное учебное заведение. К проблеме идентичности обращаются представители самых разных областей гуманитарных знаний.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная идентичность, исследования, самопознание.

PROFESSIONAL IDENTITY IN THE RESEARCH OF DOMESTIC PSYCHOLOGISTS

Yu.E. Gvozdyova, I.V.Grigoricheva

Annotation: The problem of identity is not new, but remains relevant, because it is one of the fundamental mechanisms for the development of self-consciousness. Awareness of identity is accompanied by a sense of integrity and meaningfulness of one's own life, confidence in external approval, thereby creating the basis of a person's mental health. The study of the professional identity of collective and individual subjects of pedagogical work seems to be important and modern. Professional identity should be formed in advance, even before entering a vocational school. The problem of identity is addressed by representatives of various fields of humanities.

Key words: professional self-determination, professional identity, research, self-knowledge.

Переживание идентичности появилось в рамках проблематики существования человеческого рода. Современный человек совершенствуется и изменяет окружающий мир быстрее, чем своё сознание, себя, поэтому и не успевает вникнуть в происходящее в этом мире. (М. Шелер).

В любой деятельности человека, а особенно в профессиональной, наблюдается проявление феномена идентичности. Профессиональная деятельность предполагает специальную подготовку, которая начинается в профессиональном учебном заведении и представляет собой определенный набор компетенций, которыми к выпуску должен владеть студент. Для формирования и развития этих компетенций необходимы не только теоретические знания, но и практическая деятельность, которая осуществляется в виде практики в период обучения, а затем – в ходе самой работы.

Изучая и анализируя задачи профессиональной подготовки, можно сделать вывод, что формирования профессиональной идентичности необходимо на всех этапах образования. Профессиональная идентичность – это некое осознание принадлежности, отождествление личности с представителями какой-либо профессии по тем или иным параметрам [2, с. 340].

Проведя анализ подходов к проблеме идентичности зарубежных авторов, можно утверждать, что все основания для выделения профессиональной идентичности, вытекают из содержания и логики исследования идентичности. Такого анализа в своих работах придерживался Ю. П. Поварёнков. А. Ватерман выделил и описал сферы жизни, которые играют важную роль для профессиональной идентичности, а именно – выбор профессии и профессионального пути. Э. Ф. Зеер определяет профессиональную идентичность через понятие профессионального «образа Я». Е. А. Климов рассматривает профессиональную

идентичность в содержании проблематики профессионального самосознания [1, с. 16].

Одной из наиболее разработанных и достаточно известных концепций профессиональной идентичности, является концепция Л. Б. Шнейдер, в которой раскрыты как структура, генезис, так и динамика профессиональной идентичности. Профессиональная идентичность, по его мнению, — «это не только осознание своего равенства с профессиональной общностью, но и её оценка, психологическая значимость членства в ней, разделяемые профессиональные чувства, своеобразная ментальность, ощущение своей профессиональной компетентности, самостоятельности и самоэффективности, т.е. переживание своей профессиональной целостности и определённости». [4, с. 315] Е. П. Ермолаева считает, что «профессиональная идентичность складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса». [2, с. 343] В нашей работе мы будем придерживаться точки зрения Л. Б. Шнейдер, как наиболее полно раскрывающую сущностную характеристику профессиональной идентичности.

Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность определяют правильный выбор профессии. Как мы все уже знаем, перед выбором профессии всегда встают трудности, которые приводят к нежеланию адаптироваться к условиям труда, а в последствие к профессиональному выгоранию и невозможности самореализации [3, с. 116].

В процессе формирования профессиональной идентичности, каждый человек претерпевает ряд противоречий. Например, социально-педагогические противоречия. Этот вид можно назвать становленческим, то есть строятся первичные представления о профессии, качестве, социальном статусе. Другой вид, это организационно-педагогические, происходит перенос деятельности с обучающей на познавательную [2, с. 344].

Развитие профессиональной идентичности рассматривается нами как процесс, который нужно проводить уже начиная с дошкольного возраста, вводя в занятия и игры профессиональную тематику. В школьном образовании для этого можно вводить дополнительные факультативы «Выбор профессии», «Моя профессия», где будут рассмотрены разные аспекты профессионального самоопределения, личностных особенностей выбора той или иной профессии; организованы походы на различные предприятия, где можно на практике попробовать себя в конкретном деле и т.п. Возможно также и создание кружков, секций, гостиных по профессиональной идентичности, где дети примеряют на себя различные обязанности той или иной профессии.

Итак, профессиональная идентичность, для нас является осознанием своей принадлежности к определенной профессии, а так же пониманием и видением себя в конкретной профессии, способность брать ответственность за свои профессиональные умения и навыки. Профессиональная идентичность является показателем подготовки личности в учебных заведениях. Формирование профессиональной идентичности, осуществляется посредством профессиогенеза.

Анализ современных работ по проблеме профессиональной идентичности показал, что наиболее раскрыто в психологической науке развитие профессиональной идентичности у педагогов-психологов, но менее изученным остается вопрос о ее динамике у педагогов, в частности педагогов начальных классов, что и составляет проблемное поле нашего дальнейшего исследования.

Список использованной литературы:

1. Вороцкая, И. Ю. Профессиональный отбор как основа обеспечения профессионально-релевантного поведения и развития профессиональной идентичности бортпроводника [Текст] / И. Ю. Вороцкая // Актуальнее проблемы социогуманитарного знания. Сб. науч. трудов кафедры философии МПГУ. Выпуск 31. – М.: Прометей, 2005. – С. 16-19.
2. Гарбузова, Г. В. Процесс формирования профессиональной идентичности студентов [Электронный ресурс] / Г. В. Гарбузова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург. – 2017. – № 185. – С. 340-344.
3. Родичкина, И. И. Условия развития профессиональной идентичности в вузе [Электронный ресурс] / И. И. Родичкина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург. – 2008. – № 1. – С. 116-123.
4. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг [Текст] / Л. Б. Шнейдер // Москва – Воронеж. – 2003. – С. - 600.

УДК 37.03

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗИРУЮЩИХСЯ СТУДЕНТОВ

А.А. Гришина, магистрант
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
Россия, Алтайский край, г. Барнаул
grishina_95_2010@mail.ru

Аннотация. В современном обществе предъявляются высокие требования к личности человека, а особенно к его способностям. Данные требования все более акцентируются на качествах, отражающих уровень самореализации личности, что является неотъемлемой частью профессионального роста.

Ключевые слова: самоактуализация, самореализация, личность, личностные ресурсы, студенческий возраст.

PERSONAL CHARACTERISTICS OF SELF-ACTUALIZING STUDENTS

A.A. Grishina

Abstract. In modern society, high demands are placed on the personality of a person, and especially on his abilities. These requirements are increasingly focused

on qualities that reflect the level of self-realization of the individual, which is an integral part of professional growth.

Keywords: self-actualization, self-realization, personality, personal resources, student age.

Актуальна проблема изучения самоактуализации личности. В современном обществе предъявляются высокие требования к личности человека, его способностям, а особенно, к способности человека самостоятельно выбирать жизненные приоритеты, ставить перед собой цель и добиваться ее.

Понятие «самоактуализация» было введено в психологию Абрахамом Маслоу. Этим термином он обозначил особенность людей, отличающихся от большинства способностью полно реализовать в жизни свой потенциал, используя при этом собственные силы и способности [4, с. 228].

Для отечественных психологов внимание зарубежных коллег к самоактуализации дало толчок на собственное изучение данного процесса. Особый вклад в развитие теории самоактуализации внесли и такие ученые как: Л.Г. Брылева, И.А. Витин, Н.Л. Кулик, К.Ч. Мухаметджанов, А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков, Л. А. Коростылева, Э. В. Галажинский, Л.М. Фридман и др.

Мы отметим, что Л. А. Коростылева определяет самореализацию как осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми, социумом и миром в целом [3, с. 156].

Другой ученый А.Г. Асмолов, пишет, что самоактуализация личности – это самоосуществление «иных культур», имеющее своим источником преобразование норм данной культуры и творение в ходе контакта с миром новых норм, то есть нормотворчество «Цитата» [2, с. 199].

Сопоставив точки зрения зарубежных и отечественных ученых о трактовке понятия «самоактуализация», мы остановимся на определении А. Маслоу, т.е. самоактуализация - особенность людей, отличающихся от большинства способностью полно реализовать в жизни свой потенциал, используя при этом собственные силы и способности.

Что касается таких личностных особенностей, как локус контроля, ригидность и смысложизненные ориентации, то ими так же интересовались и зарубежные и отечественные ученые. Под ригидностью понимается неспособность корректировать программу деятельности в соответствии с требованиями ситуации [5, с. 149]. Локус контроля объясняется как склонность приписывать свои успехи или неудачи внутренним либо внешним факторам.[5, с. 202]. Смысложизненные ориентации же определяются С. Л. Рубинштейном как способность человека быть преобразователем жизни, и стремиться к непрерывному ее совершенствованию [6, с. 367].

Но особо хотелось бы указать на то, что обнаружилась взаимосвязь этих особенностей непосредственно с самоактуализацией. В этом заслуга Э.В. Галажинского, который указывает на то, что процесс самореализации включает в себя причинные и непричинные детерминанты. Соответственно, к причинным

можно отнести ригидность, а к непричинным – локус контроля и ценностные ориентации.

Что касается характеристики студенческого возраста, то заслугой в изучении студенчества принадлежит Б. Г. Ананьеву. Студенческий возраст, говорит он, представляет собой важный для общественного развития период жизни, в течение которого происходит воспитание гражданина, консолидация и освоение многих социальных функций, формирование профессионального мастерства «Цитата» [1, с. 21].

Безусловно, формирование самоактуализации играет особую роль в студенческом возрасте, так как гармоничное ее развитие определяет успешность личности во всех ее начинаниях.

Целью нашего исследования является изучение самоактуализации студентов и ее связи с личностными особенностями: ригидность, локус контроля и смысложизненные ориентации.

Было проведено исследование на студентах первого и второго курсов АлтГПУ института психологии и педагогики смежных специальностей (психология, специальная психология, дошкольное образование) с помощью методик: тест самоактуализации личности (САТ) Л.Я Гозмана; Томский опросник ригидности (ТОР) Г.В. Залевского; Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева; методика "Уровень субъективного контроля" (УСК) Е.Г. Ксенофонтовой.

Полученные данные коррелировались между шкалами самоатуализационного теста и шкалами остальных трех опросников (Прил. 1).

Анализ полученных данных осуществлялся с помощью корреляционного анализа Ч.Спирмана, результаты которого были таковы: чем больше у студентов наблюдается ориентация на собственное будущее, чем больше они способны проявлять ответственность за собственные действия и способны «прислушиваться» к себе, принимать себя такими какие есть, тем меньшая способность изменяться, проявлять эмоции по отношению к различным ситуациям и отмечается присутствие страха перед чем-то новым.

И встречается немного другая ситуация: чем больше у студентов наблюдается ориентация на собственное будущее, чем выше они способны отмечать важность ценностей в жизни, тем они в большей степени склонны воспринимать собственную жизнь с точки зрения интересности и осмысленности, способны оценивать пройденный этап жизни, осмыслить его и соответственно сделать выводы.

Отмечается так же способность контролировать свою жизнь и свободно принимать решения. Способность осуществлять контроль над ситуациями, брать ответственность за события своей семейной жизни и проявлять активность в работе.

Все эти результаты указывают на то, что действительно существует взаимосвязь самоактуализации с ригидностью, локусом контроля и смысложизненными ориентациями.

Для студента как ни для кого другого важно осуществление процесса самоактуализации. Важно знать свои способности, особенности личности ведь это может помочь в выборе профессии, в дальнейшей самостоятельной жизни.

Список использованной литературы:

1. Бусова, Ю.В. Духовное становление и развитие личности в студенческие годы [Текст] / Ю. В. Бусова // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия: Философские, социальные и естественные науки. – 2011. – № 3. – С. 21–23.

2. Вахромов, Е.Е. Самоактуализация специалиста, менеджера в профессиональной деятельности: проблемы и возможность [Текст] // MONSTERA#5 : Философские проблемы социальногуманитарного знания. Выпуск 5. – М.: МГТУ «МАМИ», 2005. – С. 197–210.

3. Коростылева, Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере [Текст] / Л. А. Коростылева // Однотомное издание. – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.

4. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. – СПб.: 1999. – 139 с.

5. Мещерякова Б. Г. Большой психологический словарь [Текст]/ под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М.: 2003. - 672 с.

6. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн - М.: Педагогика, 1973. – 424 с.

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

П.С. Гурьев, магистрант
Алтайского государственного педагогического университета,
Россия, г. Барнаул
Т. А. Гурьянова, канд. психол. наук, доцент

Аннотация: В статье освещается взаимосвязь склонности к отклоняющемуся поведению с личностными особенностями у старших подростков. Практическое значение исследования состоит в том, что материалы, содержащиеся в исследовании, найдут применение в образовательных учреждениях для организации эффективной психолого-педагогической поддержки тревожных подростков. Полученные в исследовании результаты могут лечь в основу научно-методических рекомендаций по совершенствованию подготовки и повышения квалификации педагогов, психологов, классных руководителей, социальных педагогов к взаимодействию с тревожными подростками.

Ключевые слова: отклоняющее поведение, асоциальное поведение, социальная норма, личностные особенности старшего подростка, невротичность.

INTERRELATION OF DIFFERENCES TO DIFFERENT BEHAVIOR WITH PERSONAL FEATURES OF SENIOR ADOLESCENTS

P.S. Guriev, T. A. Guryanova

Annotation: The article highlights the relationship between the tendency to deviating behavior and personality traits in older adolescents. The practical significance of the study is that the materials contained in the study will be used in educational institutions for the organization of effective psychological and educational support for anxious adolescents. The results obtained in the study can form the basis of scientific and methodological recommendations on improving the preparation and advanced training of teachers, psychologists, class teachers, and social teachers to interact with anxious teenagers.

Key-words: rejecting behavior, asocial behavior, social norm, personality traits of an older teenager, neuroticity.

Актуальность. Практически в каждом обществе всегда существуют социальные нормы, которые приняты в данном обществе, то есть ряд правил, по которым это социальное общество живет. Социальная норма – это важный и сравнительно устойчивый элемент социальной практики, который выполняет роль инструмента социального регулирования и контроля. Социальная норма находит свою поддержку в законах, традициях, обычаях, т.е. во всем, что стало привычкой, стабильностью, вошло в быт, стало образом жизни большинства людей, является общественным мнением, играет роль «естественного регулятора» общественных и межличностных отношений.

Отклонение или несоответствие этим нормам является социальным отклонением или девиацией. Отклоняющее поведение считается одной из самых важных проблем любого социума. Оно всегда было, есть и будет присутствовать в человеческом обществе. И как бы мы не хотели от этого избавиться, всегда будут существовать люди, называемые девиантами, то есть те, которые не могут, или не хотят жить по правилам и нормам, принятым в том обществе, в котором они живут.

Огромное значение в формировании отклоняющегося поведения имеют также личностные особенности старшего подростка, именно этот вопрос рассматривался в нашей работе.

Проблемам исследования проявлений отклоняющегося поведения уделяли внимание такие зарубежные ученые, как: Э. Дюркгейм, Р. Мертон, И. Гофман, Э. Лемерт, Г. Беккер, А. Коэн, З. Фрейд, Ч. Ломброзо, У. Шелдон и др.;в нашей стране изучением аспектов девиантного поведения занимались и занимаются ряд исследователей и ученых, таких, как: Я.И. Гилинский, Ю.А. Клейберг, Е.В. Змановская, Л.Б. Шнейдер, В.И. Кудрявцев, И.С.Кон. В.Д. Менделевич, А.Е. Личко, С.А. Беличева и др.

Целью статьи является тщательное исследование склонности к отклоняющемуся поведению с личностными особенностями старших подростков на основании теоретического и практического материала.

Отклоняющее поведение подростков – совокупность действий и поступков, отклоняющихся от правил, принятых обществом. Проявляется агрессивностью, садизмом, воровством, лживостью, бродяжничеством, тревожностью, депрессией, целенаправленной изолированностью, попытками суицида, гиперобщительностью, виктимностью, фобиями, нарушениями пищевого поведения, зависимостями, навязчивостями.

Основным клиническим и явным проявлением девиантного и отклоняющегося поведения старших подростков являются сложности в социальной адаптации: это конфликты с преподавателями, одноклассниками, смена друзей, расположенность к «плохим компаниям», дополнительный уровень ответственности. Общественная дезадаптация проявляется уходами из дома, нежеланием учиться, прогулами уроков, увлеченностью интернетом, компьютерными играми. Учебная деятельность дается нелегко, отсутствует заинтересованность в посещении занятий, успеваемость низкая. Характерна рассеянность, низкая концентрация внимания, отсутствие волевых способностей. Проявляется частая смена увлечений, а иногда и вовсе их отсутствие, дела остаются недоведенными до конца.

В исследовании приняли участие 109 старших подростков, студентов среднего профессионального учебного заведения.

В результате проведения методики «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел) было выяснено, что практически все исследуемые подростки обладают средней степенью склонности к отклоняющемуся поведению.

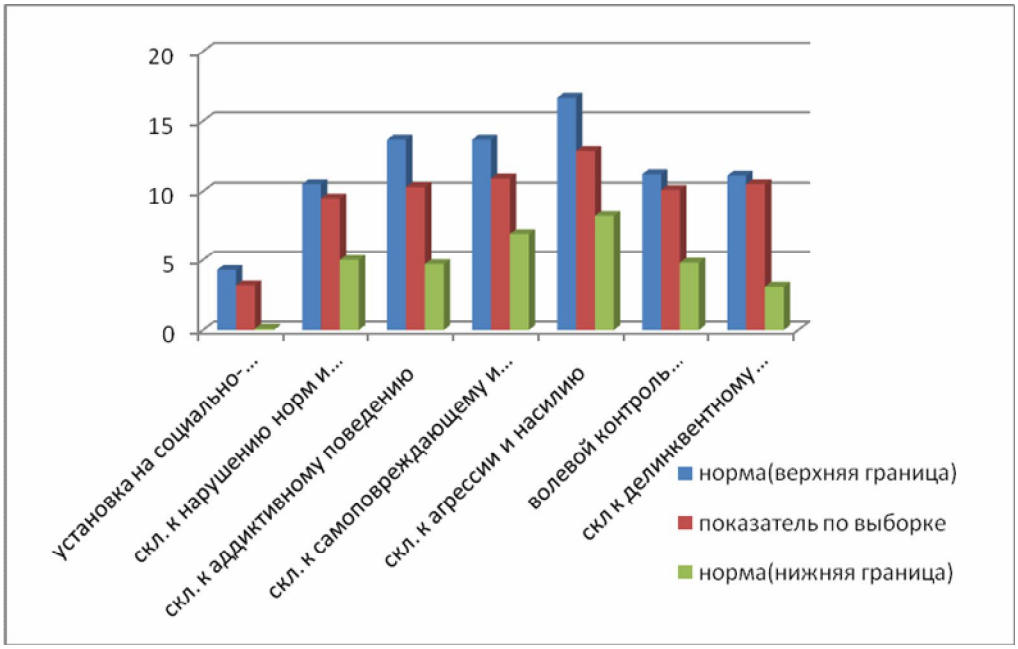


Рисунок 2 - Результаты методики «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел)

По рисунку 1 видно, что средний показатель по выборке не выходит за границы нормы. При этом, все испытуемые набрали не более 7-ми баллов по шкале установки на социальную желательность ответов (средний балл). Это означает, что результаты данной методики можно считать достоверными.

Результаты проведения методики оценки личностных особенностей старших подростков: «Фрайбургский личностный опросник» отражены на рисунке 2.

По рисунку 2 видно, что по количеству испытуемых по шкале: «экстраверсия-интроверсия» было выявлено наибольшее количество человек (79 чел.), далее следует показатель: «общительность» - 73 чел.

Так же в лидирующих позициях остаются показатели такие как: «реактивная агрессивность – 66 чел., невротичность – 64 чел.»

Данные говорят о том, что у старших подростков преобладают такие личностные особенности как: экстраверсия, общительность, реактивная агрессивность, невротичность.

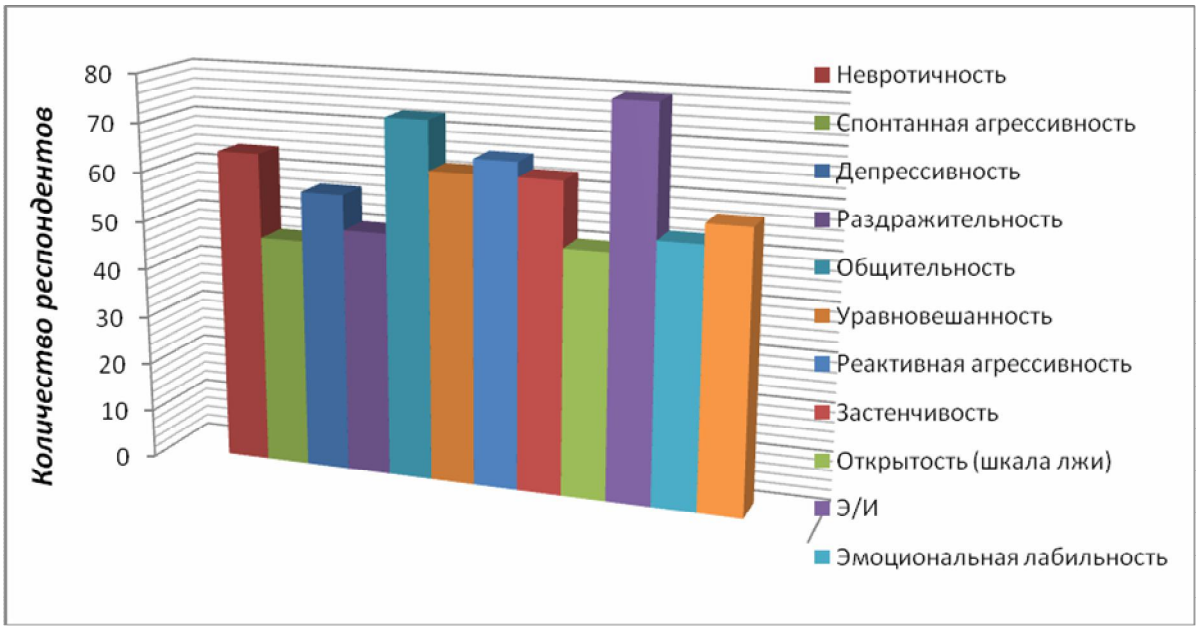


Рисунок 3 - Результаты методики оценки личностных особенностей старших подростков. Фрайбургский личностный опросник

Так, теоретический анализ исследований по изучаемой теме позволил раскрыть содержание понятия “отклоняющее поведение”, что у старшего подростка с девиантным поведением проявляются личностные особенности такие как: реактивная агрессивность, невротичность, общительность, экстраверсия. Эти особенности старших подростков зачастую не воспринимаются взрослыми, порой ведут к непониманию, конфликтам, взаимным обидам. Между тем для данного возраста они совершенно естественны.

На основании полученных результатов, можно предположить, что у испытуемых с высоким показателями личностных особенностей, таких как:

реактивная агрессивность, невротичность, общительность, экстраверсия имеется взаимосвязь с отклоняющим поведением. Так как для них характерны высокие показатели по таким характеристикам как склонность к нарушению норм и правил, склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, склонность к агрессии и насилию, склонность к деликвентному поведению.

Список использованной литературы:

1. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением [Текст] / Под ред. М.И. Рожкова: Учеб. метод. Пособие. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
2. Дроздов, А.Ю. Агрессивное поведение молодёжи в контексте социальной ситуации [Текст] / А.Ю. Дроздов // Социологические исследования. 2003. №4.
3. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения: Учеб. Пособие для вузов [Текст] / Ю.А. Клейберг.- М.: ТЦ Сфера, 2003. – 160 с.
4. Кондрашенко, В.Т. Девиантное поведение у подростков [Текст] / В.Т. Кондрашенко. - Мн.: Беларусь,1988. - 365 с.
5. Мухина, В.С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов [Текст] / В.С. Мухина. - М.: Академия,1999. - 592 с.
6. Практикум по экспериментальной и практической психологии: Учеб. Пособие [Текст] / Л. И. Вансовская, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др.; Под ред. А. А. Крылова. - СПб: Издательство С.-Петербургского университета, 1997. - 312 с.
7. Теоретические и прикладные вопросы психологии Часть II Прикладные проблемы психологии. [Текст] / Под ред. А. А. Крылова. - СПб: Издательство С.-Петербургского университета, 1995. - 163 с.

УДК 364

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ПОСРЕДСТВОМ ВОВЛЕЧЕНИЯ В ВОЛОНТЕРСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Е.В. Домашова, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»,
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
lenus9habarova@mail.ru
Т.А. Гонохова, к.пс.н., доцент
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»,
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск

Аннотация: в данной статье рассматриваются понятия волонтерство. Рассматривается ряд признаков волонтерской деятельности молодежи, отличительные признаки, а также различные формы волонтерской деятельности.

Ключевые слова: волонтеры, добровольцы, социальное волонтерство.

PROFESSIONAL FORMATION OF THE PERSONALITY AND DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF A STUDENT BY MEANS OF INVOLVING IN A VOLUNTEER ACTIVITY

E.V. Domashova, T.A. Gonokhova

Annotation: this article discusses the concept of volunteering. A number of signs of youth volunteering, distinctive signs, as well as various forms of volunteering are considered.

Keywords: volunteers, volunteers, social volunteering.

Становление личности – это сложный и многогранный процесс, происходящий в большинстве своем в юношеском возрасте, когда так важно формировать ценности ответственности за себя и окружающих, решать свои проблемы самостоятельно, развивать способность целеполагания, мотивацию что-либо делать, мыслить будущим. Социальная активность является сложным феноменом, и может выступать как качеством личности, так и определенной целенаправленной деятельностью, инициативностью и, наконец, сущностью человека [5, с. 82].

Существуют различные подходы к определению форм социальной активности. Наиболее распространенные и выделяемые формы социальной активности можно определить следующим образом: участие в различных культурно-досуговых мероприятиях; участие в жизни своего города, района; работа волонтером, проведение благотворительных акций; организация мероприятий в рамках школы, вуза [5, с. 82].

Сегодня недостаточно широко представлено исследование повышения социальной активности через волонтерскую деятельность, это добавляет актуальности нашей теме. Пока действующая на данный момент волонтерская деятельность молодежи далека от совершенства. Поэтому в стране ведется работа по ее усовершенствованию.

Значение роли волонтерства в разных странах определяется многими факторами и особенностями их экономического и политического развития. В России волонтерская деятельность молодых людей трактуется как один из важнейших факторов социального развития общества в таких сферах, как образование, как социальное обеспечение, охрана окружающей среды,культура, здравоохранение и т. д., в связи с тем, что именно в этих сферах просматриваются принципы нравственности, толерантности и гуманизма.

«Волонтерство – общественное явление добровольного участия в какомлибо деле «парапрофессионалов» (людей, не имеющих подчас специальной подготовки), энтузиастов: в клубе – идеологов народной педагогики, неспециалистов, родителей, носителей «свободных профессий» (художников, экстрасенсов, валеологов и т. д.), студенчества и рабочей молодежи, представляющее собой лидерсое участие в жизни клубных сообществ на добровольных и бескорыстных началах» – отмечает Е.В. Великанова [6,с. 101].

По мнению Е.В. Акимовой, «3 волонтерство представляет собой процесс вовлечения в неформальную общественную деятельность людей разного социального статуса и Гуманитарные науки. Педагогика и психология возраста, особое мировоззрение, основанное на идеях бескорыстного служения гуманным идеалам человечества и общественным интересам» [6, с. 102].

Одной из основных целей молодежной политики Российской Федерации является вовлечение молодежи в социальную практику развития волонтерской деятельности, являющейся фактором формирования гуманистической направленности личности молодого человека. Целью волонтерской деятельности является предоставление возможности молодым людям проявить себя, реализовать свой потенциал и получить заслуженное признание посредством их вовлечения в социальную практику [5, с. 86].

Во Всемирной Декларации Добровольчества, принятой в январе 2001 года, отмечается, что добровольчество - фундамент гражданского общества, подчеркивается, что добровольческая деятельность сохраняет и укрепляет человеческих ценностей, способствует реализации прав и обязанностей граждан, личностного роста через осознание человеческого потенциала [1].

В основе волонтерской деятельности молодежи лежит ряд характеристик. Во-первых, это отсутствие материального вознаграждения, так как волонтерская помощь не предусматривает какого-либо вознаграждения. Но тем не менее, многие организации, приглашающие волонтеров для какой-либо работы, оплачивают им расходы на питание, на транспорт, предоставляют специальную рабочую одежду, которая чаще всего остается у волонтера в качестве сувенира.

Во-вторых, отсутствие принуждения. В случае появления той или иной формы принуждения, цель и суть такой работы видоизменяется, так как изначально она основана на добровольной инициативе индивида.

В-третьих, польза для отдельных социальных групп, для общества или конкретного получателя. Необходимо учитывать особенности сообщества, его потребности и способствовать решению социально значимых проблем. Эти признаки лежат в основе понимания волонтерства не только в разных странах, но и в России. В качестве субъекта волонтерской деятельности выступают мотивированные гуманистические ценности, объектом деятельности – социальные группы, которым требуется социальная поддержки и помощи.

В европейских странах волонтерская деятельность имеет повседневный характер. В России, к сожалению, волонтерская работа имеет периодический характер. Это прежде всего связано с историческим путем развития нашей страны. Тем не менее, в России все чаще стали звучать призывы к участию в волонтерской деятельности; осуществляются проекты, направленные на помощь отдельным индивидам; открываются различные благотворительный фонды и организации; при вузах открываются волонтерские центры, содействующие проявлению социальной активности молодежи в различных видах деятельности и направлениях.

В связи с большим количеством видов добровольческой деятельности можно выделить различные ее формы. Множество форм дает возможность пре-

доставлять более гибкие возможности для реализации молодежью волонтерского потенциала в современном обществе. Наиболее распространенной формой волонтерства молодежи является помощь в решении социальных проблем на уровне местного сообщества, например, помощь ветеранам и детям, забота о социально уязвимых группах населения, посадка деревьев, благоустройство памятников архитектуры, помощь в поиске дома для бездомных животных и т. д.

Среди различных форма волонтерства, выделяется работа молодежи по трудовому договору. Молодые люди выполняют обязанности, которые по своим функциям близки к профессиональной деятельности. В ряде организаций такие волонтеры входят в штат сотрудников центров работы с детьми и молодежью, а также центров социального обслуживания населения. Очень часто волонтерской деятельностью занимаются отдельные специалисты абсолютно безвозмездно для неимущих граждан. Такой вид волонтерской работы практикуют учителя, врачи, психологи, юристы. Многие волонтерские центры при вузах предоставляют возможность студентам-волонтерам на практике реализовать свои профессиональные умения и знания оказывая тем самым помощь нуждающимся гражданам.

Еще одной популярной формой волонтерства в учебных заведениях является международное и каникулярное волонтерство. Каникулярное волонтерство – это деятельность молодежи, которая совмещается с учебными каникулами и направлена на оказание волонтерских услуг в разных точках страны и мира. Международное волонтерство молодежи, помимо оказания помощи нуждающимся категориям граждан,интересно тем, что молодые люди имеют возможность практиковать и развивать свои языковые навыки, знакомиться с обычаями и культурой других стран, развивать в себе толерантность и коммуникабельность. Число добровольцев, принимающих участие в международной волонтерской деятельности, с каждым годом растет.

В настоящее время набирает популярность еще одна форма волонтерской деятельности – это виртуальное волонтерство [2]. Виртуальное волонтерство или Онлайн-волонтерство молодежи, подходит для людей, имеющих ограниченные физические возможности или для тех, кто в силу обстоятельств не располагает свободным временем, но хотел бы помочь в решении социально значимых проблем. Такая молодежь проявляет свою активность с помощью сети Интернет. Они занимаются, например, сбором средств на лечение детей, на помощь пациентам, страдающих конкретным заболеванием.

Следовательно, многоаспектное понимание волонтерской деятельности позволяет молодежи найти направление и форму, которая позволит молодежи самореализоваться, участвовать в процессе социального развития общества, в профилактике социальных болезней, в разработке социальных и экологических проектов. В результате волонтерство является одним из эффективных видов социальной активности, которое дает молодому поколению шанс самому участвовать в развитии своей страны.

Список использованной литературы:

1. Концепция содействия развитию благотворительной деятельности и добровольчества в Российской Федерации (Одобрена распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 июля 2009 г. № 1054-р). - URL: http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/admReform/publicsociety/ doc091224_1949 (дата обращения: 18.10.2018).
2. Вебер, М. Основные аспекты вопроса мотивации волонтеров в социальных проектах // Biz-bote. 2011. № 4. С. 11. - URL: http://www.drh-moskau.ru/upload/BB/ biz-bote-04-2011.pdf (дата обращения: 18.10.2018).
3. Кудринская, Л. А. Добровольческий труд: сущность, функции, специфика [Текст] / Л. А. Кудринская // Социс. 2006. № 5. С. 15.
4. Лифанова, Т.Е., Голенкова, О.В. Профессиональное образование в области социальной работы - требование времени [Текст] / Т.Е. Лифанова, О.В. Голенкова // Научный альманах. 2015. № 11-2 (13). С. 232-235.
5. Развитие социальной активности молодежи в системе волонтерской деятельности [Текст] / С.В. Игдырова, Е.В. Чикляукова, Р.Р. Мукминов // Проблемы современной науки. 2013. № 7-1. С. 83-89.(82)
6. Специфика организации волонтерства в молодежной среде [Текст] / Григорьев И.Н. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. № 12 (68). С. 100-104.

УДК 159.9

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.С. Замашанская, канд. филол. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Бийский технологический институт»,
филиал «АлтГТУ им.И.И. Ползунова»
Россия, Алтайский край, г. Бийск
zamashanskaia@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается роль контекстного обучения в формировании ценностных ориентации студентов неязыковых вузов на занятиях по иностранному языку. Особое внимание уделяется ценности познания, предлагаются способы формирования данной ценности, используя опыт контекстного обучения. Описаны методы, направленные на формирование ценности познания, применяемые для обучения специалистов технического вуза на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: контекстное обучение, технология мастер-класс, методика преподавания, методы проблемного обучения, ценностные ориентации.

FORMING VALUE ORIENTATION FOR STUDENTS USING CONTENTS LEARNING AT ENGLISH LESSONS

E.S. Samashnskaya

Abstracts: The role of contents learning for forming value orientation of students at English lessons is revealed in this article. Special attention is paid to the value of cognition; also the ways of forming this value are described. Some methods are discussed to be used for teaching technical students. Analyzed methods are based on experience of contents learning.

Keywords: contents learning, master-class technology, methods of teaching, methods of problem learning, value orientation.

Актуальность изучения ценностных ориентаций современной молодежи, будущих специалистов в особенности, неоспорима, поскольку формирование профессиональных качеств во многом обусловлены личностными качествами, определяющими поведение, отношение к окружающей действительности и т.д. В литературе представлен значительный опыт исследований, направленных на определение понятия ценностей, выявление структурных компонентов в системе ценностных ориентаций, механизмов их формирования, коррекции и т.д. (А.И. Донцов, Н.А. Журавлева, А.Н. Леонтьев, В. А. Попов и др.).

Изучение отношения к жизни, жизненным ситуациям, связанных с образованием и профессиональной деятельностью, представляется значимым, так как данный аспект влияет на эффективность обучения специалистов высшей школы. Междисциплинарный подход в этой связи позволяет определить личностные факторы, из-за которых значительно падает стремление получать высшее образование и снижается целеустремленность в профессиональном росте будущих специалистов. Изучение иерархии ценностей молодых специалистов взаимосвязано с проблемой мотивации к учебной деятельности. Данная проблема находится в поле научной деятельности многих ученых (Б.Г Ананьев, Ф.Н. Апиш, Л.И. Божович, А.К. Маркова, С. Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон и др.). В связи с резким снижением уровня знаний школьников, абитуриентов возрастает необходимость изучения механизмов формирования мотивации к учебной деятельности.

Интерес к профессиональным проблемам, формирование ценности познания способствуют мотивации к профессиональному росту, самообразованию. В настоящее время отмечается в целом снижение ценности познания и науки в целом для молодежи, что во многом связано с негативным воздействием средств массовой информации, музыкальной культуры, интернета, которые тиражируют образ успешного молодого человека, в центре ценностных ориентиров которого находится успешность, связанная в большей степени с материальными атрибутами. Многие специалисты отмечают увеличение негативного отношения учащихся к учебной деятельности, что проявляется в систематическом невыполнении домашних заданий, отсутствии интереса к дисциплинам. В связи с этим возрастает необходимость в появлении заинтересованности в учебной деятельности в вузе, формировании ценности знания, научной деятельности у студентов. Одним из обязательных компонентов беседы на первом занятии со

студентами первого курса является определение цели обучения в высшем учебном заведении и мотивации поступления на ту или иную специальность.

Опрос 348 студентов-первокурсников (2016-2018 годы обучения) показал, что только 17% студентов проявляют интерес к будущей специальности, к обучению в целом. Для остальных студентов необходимость обучения связана с давлением семьи (39%). Информанты не видят необходимости получения образования, не испытывают потребности получать новые знания, имеют низкую познавательную активность, но не могут перечить родителям. Кроме того, 44 % информантов считают, что хотели бы учиться, но их не устраивает вуз или специальность, таким образом, в данной группе информантов наблюдается несоответствие своих стремлений реальности.

Однако именно в данной группе студентов с большей вероятностью возможно успешное изменение иерархии ценностей и фокусирование внимание на ценности познания, соответственно, включение в систему ценностных ориентаций данного структурного компонента. На наш взгляд, именно цикл социально-гуманитарных дисциплин способствует формированию ценностных ориентаций студентов и нуждается в анализе и отборе методик, способных наиболее эффективно справиться с поставленной задачей.

В этой связи использование парадигмы контекстного обучения специалистов высшей школы является наиболее успешным. Отметим, что теория контекстного обучения разрабатывалась А.А. Вербицким [2]. Активизация творческого мышления, коммуникативных качеств, стремлений расширять имеющиеся знания в процессе решения задач, составляющих «профессиональный контекст», способствует формированию ценности познания.

В теории контекстного обучения представлены такие методы, как объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, метод проблемного изложения, эвристический и исследовательский методы. Для преподавателей иностранного языка необходимо выбирать не только метод, посредством которого возможно формирование ценностных ориентаций, но и отбирать материалы, позволяющие вызвать интерес к профессиональным проблемам, способствовать мотивации к осуществлению познавательной деятельности.

На занятиях активно применяются методы, направленные на развитие навыков взаимодействия внутри группы, анализ практического опыта показал, что мотивация к учебной деятельности, возрастает вследствие использования групповых видов деятельности. Одним из эффективных заданий, при выполнении которого формируются ценности познания, является проектная деятельность, направленная на анализ достижений ученых. В процессе работы над проектом, студенты выбирают ученого, анализируют его научные результаты, знакомятся с биографическими сведениями, осмысляют вклад этого ученого в парадигму научных знаний, выявляют, как теоретические знания нашли практическое применение.

Подобный опыт заставляет студентов задуматься о науке, научном познании с позиции человека, ученого, его стремлений. Особый акцент в процессе обсуждения делается на личностные качества ученого, благодаря которым и

было совершено то или иное открытие. Большое воздействие на студентов оказывали случаи, когда ученые жертвовали многим ради достижения результата, связь между многими благами цивилизации и деятельностью ученых, позволила по-новому взглянуть на ценность знания в целом.

Использование такой технологии как мастер-класс, включенной в профессиональный контекст, также успешно используется для формирования ценностных ориентаций. Отметим, что данная технология применялась для обмена опытом между учителями, однако, была адаптирована и реализована на занятиях по иностранному языку в техническом вузе. Имея результаты научно-практической деятельности, студенты проводили мастер-классы, на которых делились своими результатами. Целью являлось формирование навыков построения публичного выступления, поиск приемов воздействия на аудиторию, способов привлечения внимания к предмету выступления, а также развитие коммуникативных навыков в рамках профессионального общения. Подчеркнем, что анализ учебной деятельности, своих результатов, навык представления личного опыта, позволяют оценить свои достижения и способствуют формированию необходимости достижения поставленных профессиональных целей. Осознание своей сопричастности к научной деятельности повышает мотивацию к обучению в вузе.

Также эффективным способом формирования ценностных ориентаций у студентов является дискуссия. В частности, проблема, связанная с ответственностью научного сообщества за судьбу человечества, проблема нравственного выбора, научной этики и другие позволяют задуматься о нравственно-этическом аспекте научной деятельности, сформировать собственную позицию по рассматриваемым проблемам. Понимание значимости познания, получение новых знаний, развитие интеллектуального потенциала являются неотъемлемой частью процесса формирования ценностных ориентаций будущих специалистов.

Проблемный метод, применяемый для обучения инженеров, позволяет, опираясь на профессиональный контекст, решать многочисленные задачи. Проблемная ситуация является стимулом, активизирующим поисковую деятельность, заставляющим искать ответы в области профессиональных интересов. Все перечисленные методы помогают с наибольшей эффективностью реализовать поставленные задачи как в области реализации программы дисциплины, так и формирования ценностей познания, личностного роста как специалиста и др.

Таким образом, рассмотрев проблему формирования ценностных ориентаций студентов высших учебных заведений, необходимо подчеркнуть, что роль социально-гуманитарных дисциплин в этой связи, безусловно, возрастает. Изучение иностранного языка с применением методов, направленных на интеграцию полученных при изучении специальных дисциплинах знаний, позволяет успешно решать проблему формирования ценностей.

Именно теория контекстного обучения рассматривается как основа, позволяющая построить модели взаимодействия между студентами и преподавате-

лем в рамках профессионального контекста. Методы обучения, погружающие студентов в сферу научной и профессиональной деятельности, обеспечивают рост мотивации к развитию качеств личности, необходимых в профессии и в научной работе, тем самым повышая уровень ценности познания в иерархии. Студенты учатся применять свои знания и добывать новые индивидуально и в группе в процессе решения задач. Целесообразно сформировать у студентов чувство необходимости постоянного пополнения знаний, умение их применять.

Стремление разнообразить формы взаимодействия между студентами в учебном процессе делает процесс обучения динамичным и гибким, способствует мотивации к учебной деятельности, следовательно, формирует необходимость познания, изменяя отношение к познавательному процессу не как к скучной деятельности, а деятельности, создающей условия интеллектуального развития, поиск, достижению цели и удовлетворения от полученного результата.

Список использованной литературы:

1. Апиш, Ф.Н. Психолого-дидактические основы развития учебной мотивации [Текст] / Ф.Н. Апиш. – М.: МГОУ, 2013. – 180 с.

2. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение Монография [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

3. Виштак, О. В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов [Текст] / О. В. Виштак // Социологические исследования. – 2008. – № 2. – С. 135-138.

4. Леонтьев, Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции [Текст] / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 2005. – № 4. – С. 15-26.

5. Попов, В. А. Изменение мотивационно-ценностных ориентаций учащейся молодежи [Текст] / В. А. Попов, О. Ю. Кондратьева // Социологические исследования. – 2012. – № 6. – С. 96-99.

УДК 371

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

С.Н. Козловская, канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
Россия, г. Москва
SNK4246270@mail.ru

Аннотация. Профессиональное становление специалиста по социальной работе - это процесс приобретения необходимых компетенций, личностных и профессиональных качеств, ресурсов для соответствия установленных образцам профессиональной деятельности в сфере социальной защиты. Процесс профессионального становления специалиста социальной работы активно изменяется по двум основным векторам: социально-психологическое развитие специалиста социальной работы и формирование профессиональной компетентности.

Ключевые слова: профессиональное становление, специалист социальной работы, профессионализм, компетентность, мотивация, личностные и профессиональные качества.

STUDY OF THE PECULIARITIES OF PROFESSIONAL FORMATION OF A SOCIAL WORK SPECIALIST

S.N. Kozlovskaya

Abstract. The professional development of a social work specialist is the process of acquiring the necessary competencies, personal and professional skills, and resources to comply with the established professional social work patterns. The process of professional development of a social work specialist is actively changing along two main vectors: the socio-psychological development of a social work specialist and the formation of professional competence.

Keywords: professional development, social work specialist, professionalism, competence, motivation, personal and professional qualities.

Профессиональное становление специалиста социальной работы можно рассматривать, как целостный и непрерывный процесс развития практической, образовательной и исследовательской деятельности личности. Данный процесс в области социальной работы ориентирован на формирование у личности профессиональных, личностных и социальных компетентностей, которые адекватны квалификационным и этическим стандартам профессии. В русле теории социальных изменений в основу процесса профессионального развития специалиста социальной работы положены методологический и интегральный подходы. «Профессиональное становление специалиста является составной частью профессионализации – длительного макропроцесса, постпредством которого общество и человек формируют представление о конкретном виде занятий как о профессии» [4].

По мнению Э.Ф. Зеера «процесс профессионального становления личности определяется как процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление. Профессиональное становление, с точки зрения автора, охватывает период с начала формирования профессиональных намерений до завершения профессиональной жизни. Движение личности в пространстве и времени профессионального труда получило название профессионального становления субъекта деятельности» [2]. При этом автор в своей теории выделяет следующие положения:

– «профессиональное становление личности имеет историческую и социокультурную обусловленность;

– ядром профессионального становления является развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности;

– процесс профессионального становления личности индивидуально своеобразен, неповторим, однако в нем можно выделить качественные особенности и закономерности» [2].

Анализ отечественных исследований в области профессионального развития специалистов позволил выявить совокупность составляющих профессионального становления специалиста социальной работы:

1. Профессиональная социализация. Эффективность совместной деятельности зависит от социально-психологического климата, который складывается в коллективе. Вхождение в профессиональную среду специалиста социальной работы, усвоение им норм и правил профессиональной деятельности зависит от условий взаимоотношения сотрудников организации.

2. Профессиональная компетентность. Приобретение специалистом социальной работы профессиональной компетентности представляет собой высокий уровень профессиональных знаний и овладение различными методами и технологиями профессиональной деятельности. Специалист социальной работы понимает профессиональные проблемы, имеет деловую надежность в решении профессиональных задач. При этом уровень профессиональной компетентности специалиста социальной работы во многом зависит от его личностных качеств.

3. Сопоставление профессиональной «Я-концепции» реальное и идеальное. В процессе профессионального становления специалиста социальной работы происходит изменение критериев отношения к себе. Происходит сравнение Я-реальное с Я-идеальное в профессиональной деятельности. Модель профессионала сопоставляется с моделью специалиста социальной работы.

4. Ролевое поведение в профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность связана с выполнением определенных социальных и профессиональных ролей. Профессиональная роль специалиста социальной работы определяет его место в структуре выполняемой профессиональной деятельности.

5. Формирование профессионального самосознания. Самооценка своих профессиональных качеств и отношение к ним в решении профессиональных задач позволяет формировать профессиональное самосознание специалиста социальной работы.

6. Мотивационная готовность к профессиональной деятельности. Позволяет говорить о готовности специалиста социальной работы к самостоятельному выполнению профессиональной деятельности

7. Непрерывность профессионального образования. Включает в себя самообразование и самовоспитание, которые направлены на формирование необходимых социально ценных качеств.

8. Профессиональная самоидентификация. Специалист социальной работы соотносит себя с профессиональным сообществом, как носителем профессиональной культуры.

Основными условиями профессионального становления специалиста социальной работы являются [1,3]:

– «социально-культурные, которые проявляются в высоком уровне общей культуры, культуре общения, мышления, культуре профессиональной деятельности;

– экономические, которые связаны с новой экономической моделью России, вхождением России в единое экономическое пространство, развитием социальной сферы;

– информационно-технологические, которые определяются информатизацией социальной защиты с помощью информационных и коммуникативных технологий, развитием дистанционных технологий;

– интегральные, которые направлены на создание единого социального пространства и оказания социальных услуг населению».

Процесс профессионального становления специалиста социальной работы активно изменяется по двум основным векторам: социально-психологическое развитие специалиста социальной работы и формирование профессиональной компетентности.

Социально-психологическое развитие специалиста социальной работы, как первый вектор профессионального становления отражается в его личностных качествах, мотивах, поведенческих особенностях, социальном опыте, эмоциональности, морально-этических качествах, которые рассматриваются в системе развития личности и поэтапных преобразованиях.

Профессиональные компетенции - это второй фактор профессионального становления специалиста социальной работы, формирование которых начинается в период профессиональной подготовки и достигает определенного минимума на этапе получения диплома и присвоения квалификации. Профессиональное становление специалиста по социальной работе не прекращается с началом профессиональной деятельности, а продолжается, происходит расширение профессионального опыта, получение новых знаний, умений и навыков.

Предметом анализа исследования выступают особенности профессионального становления специалиста социальной работы. В 2018 году было проведено исследование, целью которого явилось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка особенностей профессионального становления специалистов социальной работы. В исследовании приняли участие 60 испытуемых. Выборка формировалась с учетом этапа профессионального становления специалиста социальной работы, стажа работы в учреждениях социальной защиты.

В результате исследование было построено на сопоставлении данных, полученных в трех группах:

Группа 1 – выпускники Российского государственного социального университета, направление подготовки 39.03.02 «Социальная работа» (ориентационно-адаптационный этап профессионального становления). Выборка однородна по половой принадлежности, среди испытуемых 90% - женщины, 10 % - мужчины. Средний возраст испытуемых – 23 года.

Группа 2 – молодые специалисты социальной работа со стажем до трех лет (идентификационно-позиционный этап профессионального становления). Выборка однородна по половой принадлежности, среди испытуемых 90% - женщины, 10 % - мужчины. Средний возраст испытуемых – 28 лет. Стаж работы составил 3 года, в социальном учреждении 1,5 лет.

Группа 3 – специалисты социальной работы со стажем работы более трех лет (системно-прогностический этап профессионального становления). Выборка однородна по половой принадлежности, среди испытуемых 90% - женщины, 10 % - мужчины. Средний возраст испытуемых – 39 лет. Стаж работы составил 10 лет, в социальном учреждении 8 лет.

Для достижения поставленной цели в исследовании использовался комплекс методов:

– Теоретические методы – анализ литературы по исследуемой проблеме, обобщение и моделирование.

– Эмпирические методы – тестирование, анкетирование, ранжирование.

– Статистические методы – математический анализ данных с использованием математических методов обработки результатов исследования.

Для диагностики особенностей профессионального становления специалистов социальной работы были использованы диагностические методики:

1. Исследование деятельностной мотивационной структуры К. Замфира.
2. Оценка мотивации организационного поведения.
3. Экспресс-методика по изучению социально-психологического климата в коллективе. О.С. Михалюк, А.Ю. Шалыто.
4. Тест-опросник Г. Айзенка.
5. Выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей (методика КОС-1).
6. Оценка карьерных ориентаций «Якорь карьеры» Э.Шейн.

В результате применения данного комплекса методик были получены результаты по каждой группе испытуемых об особенностях профессионального становления специалистов социальной работы. Анализ первичных результатов по методике «Исследование деятельностной мотивационной структуры» К. Замфира, позволяет сделать следующие выводы.

Из полученных результатов в первой группе доминирует внешняя положительная мотивация, что можно объяснить тем, что у испытуемых данной группы отсутствует профессиональный опыт. Также следует отметить, что до выполнения профессиональной деятельности у начинающих специалистов социальной работы в большей степени имеются внешние представления об особенностях, условиях, требованиях, которые предъявляются к специалистам социальной работы в учреждениях. В данном случае выполнение профессиональной деятельности специалистом социальной работы связано с мотивами материального обеспечения (заработная плата, премии,

дополнительные выплаты), карьерным ростом и быстрым продвижением в профессиональной сфере.

Во второй группе преобладает внешняя положительная мотивация, которая связано с началом вступления в должность, однако следует отметить также, что в данной группе происходит увеличение числа испытуемых с внутренней мотивацией профессиональной деятельности, что было не характерным для испытуемых группы 1. В группе 2 в процессе профессиональной деятельности происходит смена приоритетов, и значимость внутренних мотивов начинает возрастать. Также следует отметить, что наряду с положительной внешней мотивацией увеличивается процент испытуемых с внешней отрицательной мотивацией. Анализ результатов показывает, что это может быть связано с тем, что в процессе выполнения профессиональных обязанностей начинающий специалист социальной работы сталкивается с трудными ситуациями в профессиональной деятельности, так, как может отсутствовать опыт, знания, умения, навыки и компетенции. Кроме этого данная ситуация может быть связана со стремлением избегания критики со стороны руководства и коллег в учреждении.

В группе 3 у специалистов социальной работы со стажем 8 лет в учреждениях социальной защиты соотношение внутренней мотивации с внешней мотивацией положительной и отрицательной оказалось наиболее оптимальным. Было выявлено, что в данной группе внутренняя мотивация преобладает над внешней положительной мотивацией. Анализируя полученные данные, следует отметить, что специалисты социальной работы из третьей группы включены в профессиональную деятельность, соотносят себя с профессиональным сообществом, и них есть опыт, они соотносят требования, которые предъявляет профессия с личностными и профессиональными качествами. Ориентация на внутреннюю мотивацию в профессиональной деятельности показывает, что испытуемые данной группы ориентированы на престиж и уважение окружающих, на удовлетворенность от выполненной работы, на общественную значимость полученных результатов трудовой деятельности.

Оценка мотивации организационного поведения испытуемых в группах проводилась по методике Харцберга «Оценка мотивации организационного поведения».

Из представленных данных только 10% испытуемых имеет внутреннюю мотивацию. На ориентационно-адаптационном этапе профессионального становления специалистов социальной работы преобладает значимость гигиенических факторов (хорошие условия работы, чувство безопасности, высокий уровень доходов) над мотивационными факторами. При этом испытуемые первой группы отмечают значимость следующих мотивационных факторов: наличие условий для профессионального роста, системы наставничества, повышение квалификации и профессиональная переподготовка.

На ориентационно-адаптационном этапе профессионального становления специалисту социальной работы важна профессиональная поддержка опытных специалистов социальной работы.

На идентификационно-позиционном этапе профессионального становления специалистов социальной работы в группе 2 - 30% испытуемых имеет внутреннюю мотивацию. При этом мотивационные факторы оказались в приоритете по сравнению с гигиеническими факторами. Среди мотивационных факторов наиболее значимыми оказались: продвижение по службе, карьерный рост, повышение профессиональной компетентности, саморазвитие и самосовершенствование, хороший социально-психологический климат в коллективе, положительная коммуникация, наличие системы наставничества. На идентификационно-позиционном этапе профессионального становления специалистам социальной работы важно развиваться как профессионалам, повышать уровень профессиональной компетентности.

В группе 3 на системно-прогностическом этапе профессионального становления у 60% внутренняя мотивация. Также следует отметить, что в данной группе испытуемых между гигиеническими и мотивационными факторами прослеживаются незначительные меж факторные различия. Этот факт говорит о сбалансированности мотивационных и гигиенических факторов у испытуемых третьей группы. Для данной группы оказались наиболее значимыми следующие мотивационные факторы: социально-психологический климат в коллективе, положительные взаимоотношения в коллективе, возможность продвижения по службе, наличие условий для карьерного и профессионального роста (повышение квалификации и профессиональная переподготовка), самосовершенствование, повышение профессиональной компетентности.

Среди гигиенических факторов наиболее значимыми для третьей группы оказались такие факторы как: чувство безопасности, наличие социального пакета, гарантия занятости, компетентность руководителя, уровень дохода, предоставляемые льготы, доплаты, удовлетворенность профессиональной деятельностью, хорошие условия работы, традиции и правила жизнедеятельности организации.

Статистический анализ полученных результатов по трем группам позволил выделить группы мотивационных и гигиенических факторов, которые были значимы для всех испытуемых в процессе профессионального становления специалистов социальной работы.

Сравнительный анализ по группам позволил выделить характерные для групп факторы, которые влияют на профессиональное становление специалистов социальной работы. Так для группы 1 наиболее значимыми из мотивационных факторов: наличие условий для профессионального роста (повышение квалификации и профессиональная переподготовка), взаимоотношения, складывающиеся в коллективе, наличие системы наставничества.

Для группы 2 наиболее значимыми из мотивационных факторов: наличие условий для профессионального роста (повышение квалификации и профессиональная переподготовка), возможность продвижения по службе, карьерного роста, взаимоотношения, складывающиеся в коллективе.

Для группы 3 наиболее значимыми из мотивационных факторов: наличие условий для профессионального роста (повышение квалификации и профес-

сиональная переподготовка), возможность продвижения по службе, карьерного роста, поощрение личной инициативы, самостоятельность в решении профессиональных вопросов.

Для группы 1 наиболее значимыми из гигиенических факторов: уровень дохода (заработная плата), престижность работы, чувство безопасности, связанное с работой (гарантия занятости, наличие социального пакета).

Для группы 2 наиболее значимыми из гигиенических факторов: удовлетворенность профессиональной деятельностью, уровень дохода (заработная плата), чувство безопасности, связанное с работой (гарантия занятости, наличие социального пакета).

Для группы 3 наиболее значимыми из гигиенических факторов: чувство безопасности, связанное с работой (гарантия занятости, наличие социального пакета), компетентный руководитель, уровень дохода (заработная плата).

В процессе исследования также были определены критерии успешности профессионального становления специалистов социальной работы для каждой группы, с учетом этапа профессионального становления.

Для ориентационно-адаптационного этапа (группа 1) наиболее значимыми критериями успешности профессионального становления специалистов социальной работы являются: адаптация, профессионального становления специалистов социальной работы являются: адаптация, активность в выполнении профессиональной деятельности, основанная на высоком уровне мотивации, самостоятельность, способность к самоуправлению, профессиональное и должностное продвижение в профессиональной деятельности.

Для идентификационно-позиционного этапа (группа 2) наиболее значимыми критериями успешности профессионального становления специалистов социальной работы являются: адаптация, активность в выполнении профессиональной деятельности, основанная на высоком уровне мотивации, общая профессиональная компетентность, способность к самоуправлению.

Для системно-прогностического этапа (группа 3) наиболее значимыми критериями успешности профессионального становления специалистов социальной работы являются: общая профессиональная компетентность, активность в выполнении профессиональной деятельности, основанная на высоком уровне мотивации, самостоятельность, адаптивность, способность к самоуправлению.

В ходе данного исследования по методике Тест-опросник Г. Айзенка было обнаружено, что показатели экстравертивности значительно выше показателей интроверсивности во всех группах испутуемых. Экстраверсия говорит о стабильности, социабельности, импульсивности, активности, оживленности, восприимчивости, возбудимости. Специалист социальной работы ориентирован на ощущения и эмоции. Интроверсия говорит о настойчивости, ригидности, субъективизме, скромности, раздражительности. Интроверт застенчив, интроспективен, не следует внезапным побуждениям, любит порядок, на него можно положиться, холоден, ориентирован на представления.

В ходе исследования по Методике «Выявления и оценки коммуникативных и организаторских способностей» были получены следующие результаты:

Коммуникативные склонности:

– высокий уровень в 5 баллов = 80%
– средний уровень в 4 балла = 20%
– низкий уровень = 0%

Организаторские склонности:

– высокий уровень в 5 баллов = 70%
– средний уровень в 4 балла = 30%
– низкий уровень = 0%

Исследуемые по шкалам коммуникативные (80%) и организаторские склонности (70%) набрали высокие значения - 5 баллов. Это говорит о том, что испытуемые обладают высоким уровнем проявления коммуникативности и организаторских склонностей. Они испытывают потребность в коммуникативной и организаторской деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято сотрудникам, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать всякие игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности.

Средние показатели по шкалам коммуникативные (20%) организаторские склонности (30%) – 4 балла. Испытуемые не теряются, а новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

В ходе исследования по методики «Якоря карьеры», были получены следующие результаты:

По шкале Профессиональная компетентность средний показатель равен 8.7 балла и это говорит о том, что у исследуемых существуют особенности и таланты в определенной области (научные исследования, техническое проектирование, финансовый анализ и т. д.). Человек с такой ориентацией хочет быть мастером своего дела, он бывает особенно счастлив, когда достигает успеха в профессиональной сфере, но быстро теряет интерес к работе, которая не позволяет развивать свои способности. Он готов управлять другими в пределах своей компетентности.

По шкале Менеджмент средний показатель равен 8.3 балла, это говорит нам о том, что первостепенное значение имеет ориентация личности на интеграцию усилий других людей, полнота ответственности за конечный результат и соединение различных функций организации. Такая работа требует навыков

межличностного и группового общения, эмоциональной уравновешенности, чтобы нести бремя ответственности и власти. Человек с карьерной ориентацией на менеджмент будет считать, что не достиг целей своей карьеры, пока не займет должность, на которой сможет управлять различными сторонами деятельности организации.

По шкале Автономия данные равны 4.3 баллам, это говорит о том, что первичная забота личности с такой ориентацией - освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений. Ярко выражена потребность все делать по-своему: самому решать, когда, над чем и сколько работать, такой человек не хочет подчиняться правилам организации (рабочее место, время, форменная одежда). Конечно, каждый человек в некоторой степени нуждается в автономии, однако если такая ориентация выражена сильно (при высоких показателях - больше семи баллов), то личность готова отказаться от продвижения по службе или от других возможностей ради сохранения своей независимости. Такой человек может работать в организации, которая обеспечивает достаточную степень свободы, но не будет чувствовать серьезных обязательств или преданности организации и будет отвергать любые попытки ограничить его автономию.

По шкале Стабильность средний показатель равен 3.5 балла и это говорит о том, что карьерная ориентация обусловлена потребностью в безопасности и стабильности для того, чтобы будущие жизненные события были предсказуемы, Человек с высокими показателями старается найти такую работу в организации, которая обеспечивает определенный срок службы, имеет хорошую репутацию (не увольняет рабочих), заботится о своих работниках после увольнения и платит большие пенсии, выглядит более надежной в своей отрасли - его часто называют «человеком организации» - перекладывает на нанимателя ответственность за управление своей карьерой. Он поедет куда угодно, если того потребует компания. Люди, ориентированные на стабильность, могут быть талантливыми и занимать высокие должности в организации, но, предпочитая стабильную работу и жизнь, они откажутся от повышения, если оно грозит риском и временными неудобствами, даже в случае открывающихся возможностей роста.

По шкале Служение имеем средний показатель 2.9 балла. Основными ценностями при данной ориентации являются: «работа с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше» и т. д. Человек с такой ориентацией имеет возможность продолжать работать в этом направлении, даже если ему придется сменить место работы. Он не будет работать в организации, которая враждебна его целям и ценностям, и откажется от продвижения или перевода на другую работу, если это не позволит ему реализовать главные ценности жизни. Люди с такой карьерной ориентацией чаще всего работают в области охраны окружающей среды, проверки качества продуктов или товаров, защиты прав потребителей и т. п.

По шкале Вызов данные равны 7.8 средним баллам, это говорит о том, что основные ценности при карьерной ориентации данного типа - конкуренция, по-

беда над другими, преодоление препятствий, решение трудных задач. Человек ориентирован на то, чтобы бросать вызов. Социальная ситуация чаще всего рассматривается с позиции выигрыша - проигрыша. Процесс борьбы и победа для человека важнее, чем конкретная область деятельности или квалификация.

По шкале Интеграция стилей жизни средний показатель равен 8.2 балла и это говорит нам о том, что человек ориентирован на интеграцию различных сторон образа жизни. Он не хочет, чтобы в его жизни доминировала только семья или только карьера, или только саморазвитие. Он стремится к тому, чтобы все это было сбалансировано.

По шкале Предпринимательство наш средний показатель равен 6.7 балла. Человек с такой карьерной ориентацией стремится создавать что-то новое, он хочет преодолевать препятствия, готов к риску. Он не желает работать на других, а хочет иметь свою марку, свое дело, свое финансовое богатство. Причем это не всегда творческий человек, для него главное - создать дело, концепцию или организацию, построить ее так, чтобы это было продолжением его самого, вложить туда душу. Предприниматель будет продолжать свое дело, даже если сначала он будет терпеть неудачи и ему придется серьезно рисковать.

Таким образом, профессиональное становление специалиста по социальной работе - это процесс приобретения необходимых компетенций, личностных и профессиональных качеств, ресурсов для соответствия установленных образцам профессиональной деятельности в сфере социальной защиты. Полученные данные в ходе исследования также позволили сделать следующие выводы:

В процессе профессионального становления специалиста социальной работы происходит трансформация системы отношений к профессии в личностные качества, необходимые для успешной профессиональной деятельности.

В качестве мотивационных факторов профессионального становления специалиста социальной работы могут выступать позитивное отношение к своей профессии, положительное эмоциональное отношение к сотрудникам, личностная заинтересованность в дальнейшем профессиональном и личностном развитии, формирование профессиональной позиции, направленность на успех в профессиональной деятельности. Было выявлено в процессе исследования, что значимость мотивационных факторов меняется в зависимости от этапа профессионального становления специалиста социальной работы.

Список использованной литературы:

1. Азизов, Э.К., Копосова, А.А., Федоров, О.Г., Шпынев, А.К. Условия и факторы, влияющие на профессиональное становление и развитие специалистов социальной сферы. [Текст] / Э.К. Азизов, А.А. Копосова, О.Г. Федоров, А.К. Шпынев // Социальные отношения. 2015. № 2 (13). С. 73-82.

2. Зеер, Э.Ф. Психология профессий [Текст] / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 347 с.

3. Лукьянова, М.И. Формирование акмеологической позиции личности как условие профессионально-личностного становления будущего специалиста. [Текст] / М.И. Лукьянова // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 124.

4. Маркова, А.К. Психология профессионализма. [Текст] / А.К. Маркова. – М., 1996. – 252 с.

УДК 373

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Костюнина, канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
kosanatolevna@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена актуальным направлениям развития дошкольного образования. Обсуждению требований к новым компетенциям педагогов дошкольных образовательных организаций. Проблемам подготовки педагогических кадров на современном этапе.

Ключевые слова: дошкольное образование, подготовка и переподготовка педагогических кадров, профессиональные компетенции.

ACTUAL DIRECTIONS OF PRESCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT

A.A. Kostyunina

Abstract: The article is devoted to current trends in the development of preschool education. Discussion of requirements for new competencies of teachers of pre-school educational organizations.Problems of teacher training at the present stage.

Keywords: preschool education, training and retraining of teachers, professional competence.

За последние годы в нашем государстве и обществе произошло переосмысление целей, задач, принципов образования в целом и, в частности, начальной его ступени – дошкольного образования. Существенные изменения коснулись и содержательного и организационного аспектов образования. Основными организационными результатами модернизации дошкольного образования, которые фиксируются на данный момент, можно считать:

- уход от единообразия видов учреждений, программ, жесткой регламентации видов деятельности;
- расширение организационно-правовых форм ДОО (государственные, автономные, муниципальные, негосударственные);
- предоставление родителям и педагогам возможности выбора образовательных маршрутов, становление рынка образовательных услуг;
- усиление автономности детского сада, развитие творческого потенциала личности всех субъектов дошкольного образования.

В нормативной документации и федеральных программах последних лет разработано и освещено множество значимых требований к развитию системы дошкольного образования. Совокупность этих требований диктует необходи-

мость внесения изменений и в систему подготовки кадров. Так, к числу приоритетных направлений развития системы дошкольного образования, определенных в Федеральной целевой программе развития образования на 2016−2020 гг. [2], а также в «Дорожной карте» в сфере образования, относятся:

1. Внедрение Профессионального стандарта педагога и руководителя образовательной организации.

2. Переподготовка или повышение квалификации по вопросам образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

3. Организация системы психолого-педагогической, диагностической, консультативной помощи родителям с детьми от рождения до 3 лет.

4. Создание современных моделей выявления, психолого-педагогического сопровождения талантливых детей.

5. Обновление и создание новых методик работы с одаренными детьми.

Не случайно в профессиональном стандарте педагога указано, что введение нового стандарта должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов подготовки и переподготовки педагогов в высшей школе и в центрах повышения квалификации. Рост профессионального мастерства педагогических и руководящих работников дошкольного образования, расширение их профессиональных и личностных компетенций, обогащение системы знаний и умений новым содержанием – все это является одним из ведущих ориентиров повышения качества дошкольного образования в Республике Алтай.

В настоящее время можно обозначить несколько наиболее важных изменений в профессиональной деятельности работников системы дошкольного образования, в соответствии с которыми развивается и перестраивается система повышения квалификации.

Современный руководитель дошкольной образовательной организации должен иметь представление об особенностях современной системы дошкольного образования в России, о ключевых тенденциях и перспективах ее развития, о направлениях государственной политики в сфере образования. Эффективное руководство невозможно без знания правовых и финансово-экономических основ управления дошкольной образовательной организацией в условиях реализации ФГОС дошкольного образования.

Обновление содержания, методов и программ дошкольного образования выдвигает требования к новым компетенциям заместителей руководителей, старших воспитателей и методистов. Уровневый профессиональный стандарт предлагает два направления роста педагога. Горизонтальное (воспитатель) – через повышение квалификации педагогов. Начиная от решения стандартных ситуаций, до сложных, от реализации индивидуальных программ обучения до разработки их, профессионально работает с родителями и с детьми разных категорий. Вертикальное (старший воспитатель, воспитатель-методист) – педагог имеет опыт работы и может организовать работу других, передает опыт, способен оценить действия педагогов. Разрабатывает индивидуальные программы обучения, воспитания и развития детей. Проектирует программы коррекционной работы.

В кадровой политике образовательной организации основными нововведениями являются переформатирование кадровой структуры объединенных образовательных комплексов, переход на эффективный контракт, необходимость формирования новых профессиональных компетенций и проектирования индивидуальных траекторий профессионального развития педагогов.

Активно обновляется и перестраивается профессиональная модель педагога-дошкольника. Профессиональный стандарт педагога определяет необходимость освоения педагогами новых компетенций, таких как:

- работа с одаренными детьми;
- работа в условиях реализации программ инклюзивного образования;
- работа с детьми, имеющими проблемы в развитии;
- работа с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми детьми, имеющими серьезные отклонения в поведении [1].

На первый план в деятельности современного педагога выходят такие качества, как профессиональная и личностная открытость, гибкость, инициативность, творческие способности, умение их проявлять и транслировать детям. Педагог, в соответствии с профессиональным стандартом, должен сочетать и реализовывать в своей работе образовательную, воспитательную и развивающую функции. Кроме того, ему необходимы исследовательские компетенции, навыки организации и ведения проектной деятельности, способность создавать и реализовывать собственные образовательные траектории, ориентироваться на индивидуальные линии развития детей.

Одним из самых сложных новых направлений является организация инклюзивного образования, успешность которого напрямую связана с повышением квалификации руководящих и педагогических работников.

Специальная подготовка для работы по программам инклюзивного образования требуется не только воспитателям и учебно-вспомогательному персоналу, но и специалистам – педагогам-психологам, логопедам, дефектологам, инструкторам по физической культуре и пр.

Еще один блок новых для педагогов компетенций включает владение современными информационными технологиями, которое позволяет свободно ориентироваться в информационном пространстве и без затруднений включать информационные компоненты в свою работу с детьми, в профессиональное общение и трансляцию опыта.

Реализация ФГОС дошкольного образования в деятельности специалистов (педагогов-психологов, логопедов, дефектологов, коррекционных педагогов, инструкторов по физической культуре, музыкальных и художественных руководителей, педагогов дополнительного образования) представляет собой отдельную проблематику.

ФГОС ДО, а также профстандарт педагога являются для данных категорий работников рамочными документами, определяющими фундаментальные принципы и общепедагогические основания работы в условиях модернизации. Поэтому для данных специалистов хорошо разработанная, практико-ориентированная система повышения квалификации может стать ведущим ре-

сурсом для профессионального развития и достижения результатов, соответствующих требованиям стандартов.

Горно-Алтайский государственный университет более качественно начинает готовить специалистов. Модель непрерывного педагогического образования строится с целью формирования педагога, субъекта социально-значимой деятельности. В основе данной модели - принципы практико-ориентированности и сетевого взаимодействия, когда в процессе подготовки воспитателей равными партнерами становятся вуз, дошкольные организации, организации дополнительного образования и другие заинтересованные организации. На факультете ежегодно проходят предметные недели, олимпиады, круглые столы с работодателями, педагогами-практиками.

Подчеркнем, что подготовка педагогических кадров на современном этапе осуществляется через курсы повышения квалификации, дополнительные профессиональные программы и программы профессиональной переподготовки на базе Горно-Алтайского государственного университета. С этой целью в университете на базе психолого-педагогического факультета создан «Центр развития педагогического образования», занимающийся организацией методического взаимодействия с образовательными организациями регионов, предметной подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Для руководителей и заместителей руководителей дошкольных образовательных организаций представлены курсы, раскрывающие тематику организационно-управленческой деятельности в условиях ФГОС ДО; правового и методического сопровождения образовательного процесса в условиях современной образовательной политики.

Курсы для педагогов разработаны с учетом обновления содержания и методов образовательной деятельности при реализации ФГОС ДО; реализации системно-деятельностного подхода; проектирования основной общеобразовательной программы и планирования образовательного процесса; организации различных видов деятельности дошкольников с учетом ФГОС; сопровождения познавательного, художественно-эстетического, коммуникативного, речевого, физического развития детей.

Таким образом, можно сделать вывод об актуальности, целесообразности и необходимости реализации представленных и разработки новых форм взаимодействия дошкольных образовательных организаций районов Республики Алтай и Горно-Алтайского государственного университета в процессе подготовки и предметном повышении квалификации педагогических кадров.

Список использованной литературы:

1. Профессиональный стандарт педагога (Концепция и содержание) [Текст] // Вестник образования. – 2013. - № 8. – С. 4-43.

2. Федеральная целевая программа развития образования на 2016−2020 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://минобрнауки.рф (дата обращения 10.12.2018).

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ

С.Е. Кривенда
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
Россия, Алтайский край, г. Барнаул
sgokrivenda@mail.ru
В. В. Ерохин, ассистент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
Россия, Алтайский край, г. Барнаул

Аннотация: Данная статья посвящена изучению вопросов мотивации студентов старших курсов к занятиям физической культурой и спортом. Представлены результаты исследования, свидетельствующие о значимости физической активности в жизни студентов, о мотивах, о рисках недостаточной физической активности, представлениях о том, как необходимо заботиться о своем физическом состоянии.

Ключевые слова: физическая активность, мотив, мотивация студента, факторы риска, забота о физическом состоянии, гармоничное развитие личности, активизация самостоятельной деятельности, активность.

PECULIARITIES OF MOTIVATION OF STUDENTS OF SENIOR COURSES OF PEDAGOGICAL DIRECTIONS OF PREPARATION FOR CLASSES OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

S. E. Krivenda, V.V. Erohin

Abstract: This article is devoted to the study of issues of motivation of senior students to engage in physical culture and sports. Presents the results of the study, indicating the importance of physical activity in the life of students, the motives, the risks of insufficient physical activity, ideas about how to take care of their physical condition.

Keywords: physical activity, motive, student motivation, risk factors, concern for the physical condition, harmonious development of the personality, activation of independent activity, activity.

Физическая культура и спорт в системе профессионального образования имеет такое же значение, как и большинство гуманитарных дисциплин (например, в педагогическом университете, наряду с психологией, педагогикой и многими другими). Именно поэтому прописаны требования, предъявляемые к знаниям и умениям в области физической культуры, которые предполагают понимание студентами роли физической культуры в саморазвитии и профессио-

нальной компетентности как будущего специалиста: владение системой практических умений и навыков, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья, самоопределение и самоутверждение в данной области [3].

Занятия физической культурой, в большей степени, должно быть направлено на активизацию самостоятельной деятельности, проявление активности и заинтересованности студентов.

Мотивация студентов является тем механизмом, на основе которого он становится активным субъектом образовательного процесса [2].

Однако, реальность такова, что в педагогической практике большинство физкультурно-оздоровительных мероприятий не приводит к формированию у студентов самостоятельной, мотивированной и устойчивой деятельности по самооздоровлению средствами физической культуры.

Любая осознанная деятельность человека начинается с потребности ее реализации, которая является жизненной силой, побуждающей к росту и развитию. Производной от нее является мотивация – она появляется на базе уже имеющегося опыта (положительно подкрепленного). Связующее звено между ними – мотив, опредмеченная потребность.

Выделяют внешнюю – мотивацию не связанную с содержанием определенной деятельности; внутреннюю – мотивацию связанную с самим содержанием деятельности; положительную и отрицательную мотивацию – основанную на положительных или отрицательных стимулах; устойчивую и неустойчивую мотивацию – устойчивой считается та, которая основана на нуждах человека, так как не требует внешнего подкрепления.

Большую важность имеет изучение ценностных ориентаций, направленности и желания личности на занятие физической культурой. Физическое воспитание является очень сложным и многофункциональным процессом особенно в условиях недостаточного предвзятого к нему отношения. Студенческая молодежь – это особая профессиональная группа, которая подвергается постоянным информационным и эмоциональным перегрузкам, что ведет к срыву адаптивных процессов организма, за которыми следуют различные отклонения в состоянии здоровья.

Студенты старших курсов подвергаются стрессу в большей степени из-за повышенных к ним требованиям. Поэтому рассмотрение вопросов мотивации студентов старших курсов является актуальным и практически значимым.

Новизна, организованного и проведенного нами исследования заключается в отсутствии достаточного количества работ в данной области.

Целью исследования выступает изучение иерархии мотивов, отношение к занятиям по физической культуре и рисков для студентов старших курсов педагогических направлений подготовки.

Учитывая практическую значимость и актуальность данной темы, мы провели исследование, выдвинув перед собой ряд задач:

1.Выявить и изучить особенности мотивации студентов к занятиям по физической культуре;

2.Выявить общие представления студентов о значимости физической активности в жизни человека;

3.Изучить вопрос влияния физической активности на организм человека.

В качестве рабочей гипотезы было выдвинуто следующее положение: студенты и их социальное окружение придерживаются мнения, что физическая активность является частью гармоничного развития человека, однако мотивы студентов будут обусловлены внешними факторами, а забота о собственном физическом состоянии ориентирована на внешность.

Выборкой для проведения исследования стали студенты Алтайского Государственного Педагогического Университета, Института Психологии и Педагогики, 3 курс. Общее число выборки составило 35 человек.

Диагностическим материалом выступила авторская анкета (Приложение 1), разработанная с целью изучения мотивации студентов к занятиям физической культурой [1].

Обработка полученных данных проводилась путем количественного подсчета и ранжирования результатов.

Проведя исследование мы получили следующие результаты:

- большинство студентов (80%) занимается физической культурой, и небольшое количество студентов (20%) не занимаются вообще;

- большая часть социального окружения студента (92%) выражает положительное отношение к занятиям физической культурой, (5%) не проявляют никакого отношения, и лишь (3%) относятся к занятиям физической культурой отрицательно. Общее мнение студентов и их социального окружения сводится к необходимости заниматься спортом;

- большинство студентов (60%) для занятий спортом выбирают вуз, (40%) изъявляют желание заниматься в других местах (спортивная секция, фитнес-центр, самостоятельно);

- (53%) студентов испытывают потребность в эстетическом наслаждении собственной красотой, (19%) студентов руководствуются чувством долга, (8%) испытывают потребность в самовыражении, (6%) испытывают потребность в чувстве удовлетворении и стремлении стать сильнее, (5%) при помощи физической активности хотят подготовиться к практической жизни, лишь (3%) студентов стремится добиться рекордных результатов, и лишь социальная значимость не является мотивом;

- (77%) из общего числа выборки считает, что культурным человек может быть и, не заботясь о физическом состоянии, когда (23%) студентов считает иначе;

- (77%) студентов считают, что ограниченная физическая активность является главным фактором риска для здоровья, (23%) считает, что факторами риска может выступать злоупотребление алкоголем, курение, конфликты с окружающими, загрязнение окружающей среды, перегруженность обязанностями;

- большинство студентов (46%) проявляют заботу в поддержании пропорций телосложения, (26%) в развитии физических качеств, (20%) в сбалансированном распорядке дня, меньше всего внимания уделяется поддержанию соот-

ношений между ростом и массой тела (5%), а также развитию мускулатуры (3%).

Вывод. Рабочая гипотеза подтвердилась. По результатам анкеты можно сделать выводы: большинство студентов старших курсов педагогических направлений подготовки занимаются физической культурой и спортом, предпочтительным местом для занятий является вуз; студенты и их социальное окружение показывают свое положительное мнение на необходимость физической активности; мотивы студентов по отношению к занятиям физической культурой носят внешний характер, так на первый план выступает потребность в эстетическом наслаждении красотой; большинство студентов уверены, что ограниченная физическая активность является фактором риска для здоровья, однако не имеют верного представления о том, как заботиться о своем физическом состоянии.

Список использованной литературы:

1. Коломийченко, Е.В. Мотивация студентов вуза к занятиям физической культурой и спортом как компонент развития физической культуры личности [Текст] / Е.В. Коломийченко // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2010. - № 4 – С. 35-40.
2. Наговицын, Р.С. Мотивация студентов к занятиям физической культурой в вузе [Текст] / Р.С. Наговицын // Фундаментальные исследования. – 2011.- №8 (часть 2) – С. 293-298.
3. Приказ Минобразования России «Об организации процесса физического воспитания в образовательных учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования» от 01. 12. 1999 № 1025.
4. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 29. 04. 1999 № 80-ФЗ.

УДК 159.9

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

С.Е. Кривенда
ФГБОУ ВО «Алтайский Государственный Педагогический Университет»
Россия, Алтайский край, г. Барнаул
sgokrivenda@mail.ru
В. В. Ерохин, ассистент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Алтайский Государственный Педагогический Университет»
Россия, Алтайский край, г. Барнаул

Аннотация: данная статья посвящена изучению вопросов профессионального самоопределения выпускников педагогического университета. Профессиональное самоопределение студентов-выпускников является неотъемлемой частью «Я - концепции», являющейся основой профессиональной деятельности, осознание себя полноправным субъектом образовательного процесса. При-

ведены результаты исследования, свидетельствующие об уровне сформированности профессиональных ориентиров, осознанности выбора профессии, знаниях о возможностях и рисках в работе по данному направлению.

Ключевые слова: выпускник, профессиональная деятельность, профессиональное самоопределение, мотив выбора профессии, субъект деятельности.

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF GRADUATES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF THE INSTITUTE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT

S.E. Krivenda, V.V. Erohin

Annotation: This article is devoted to the study of issues of professional self-determination of graduates of a pedagogical university. Professional self-determination of graduate students is an integral part of the "I - concept", which is the basis of professional activity, awareness of themselves as a full subject of the educational process. The results of the study indicate the level of formation of professional guidelines, awareness of the choice of profession, knowledge about the opportunities and risks in the work in this area.

Key words: graduate, professional activity, professional self-determination, the motive of choosing a profession, a subject of activity.

Перед каждой личностью на определенном этапе жизни возникает проблема выбора профессии.

Теория «индивидуального» опирается на то, что процесс выбора профессии, профессиональное развитие понимается как работа над самопониманием и реализацией своей «Я – концепции». Холланд отмечал, что все профессии можно объединить в группы. У каждого человека есть склонности в выбору не только определенных групп профессий, специальностей, а даже к выбору должностей. Если же индивид выбрал специальность подходящую под его психологический тип личности, то вероятнее будет успешен и удовлетворен профессиональной средой.

Таким образом, можно высказать мнение о том, что неадекватный профессиональный выбор может привести к проблемам профессионального самоопределения.

Профессиональное самоопределение – процесс экстериоризации внутренних позиций относительно профессиональной деятельности, осознание себя как будущего квалифицированного специалиста [3]. Данный процесс свойственен не только абитуриентам, находящимся еще на этапе выбора будущей специальности, но и для студентов, уже приобретающих знания, умения и навыки в рамках какой либо профессии [4]. Д. Сьюпер высказывал мнение о том, что процесс профессионального самоопределения представляет собой чреду постоянно сменяющих друг друга выборов [1].

Осознанный выбор профессии с учетом способностей и возможностей, требований профессиональной деятельности – является ядром профессионального самоопределения студента, непосредственно на этапе выбора будущей специальности, а также выпускников, как специалистов данной области. Можно заметить, что люди, добившиеся каких-либо успехов, или же неудач в профессиональной деятельности отдавали предпочтение совершенного иному роду деятельности, нежели той сфере в которой развиваются сейчас.

Профессиональное самоопределение, по мнению И.С. Кона, начинается с игры, когда ребенок примеряет на себя разные профессиональные роли и проигрывает действия. Заканчивается данный процесс в юношеском возрасте с принятием решения, влияющего на дальнейшую жизнь [5].

Авторы выделяют основные компоненты профессионального развития студентов педагогического университета: [2] ценностные ориентации, изучение вопросов о значимых жизненных ценностях (М.Р. Гинзбург, Е.И. Головаха, И.С. Кон); мотивация выбора профессии и направленности на желание работать в данной среде, рассматривающая вопросы мотивации выбора рода профессиональной деятельности (учителя, тренера) и получение профессии в высшем учебном заведении (Ю.Р. Вишневский, Е.А. Климова); понимание, принятие себя как субъекту профессиональной деятельности, включающее изучение вопросов о качествах «идеального» и «плохого» педагога (В.А. Сластёнин, Т.В. Кудрявцев); жизненная перспектива, изучение вопросов профессиональных планов и перспектив студентов (Е.А. Климова, Е.И. Головаха).

Изучение вопросов особенностей профессионального самоопределения студентов-выпускников института физической культуры и спорта является достаточно актуальной, в большей степени на этапе завершения обучение в высшем учебном заведении, а так же оказывающем влияние на дальнейших ход профессиональной деятельности.

Гипотеза проведенного нами исследования: выпускники педагогического университета института физической культуры и спорта, поступившие в вуз и оканчивающие его не всегда готовы к профессиональной деятельности, не принимают себя как специалиста в данной области, не осознают значимости данной профессии.

Целью исследования являлось изучение особенностей профессионального самоопределения студентов-выпускников педагогического университета института физической культуры и спорта.

С целью выявления особенностей профессионального самоопределения (развития) выпускников Алтайского Государственного Педагогического Университета института физической культуры и спорта нами было проведено исследование с помощью модифицированного варианта диагностической методики В.Б. Успенского «Готовность студентов к профессиональному развитию» (Приложение 1).

В опросе приняли участие 13 студентов, выпускников АлтГПУ ИФКиС.

Проведя исследование, получив результаты и проанализировав их нами были выделены следующие особенности профессионального самоопределения студентов-выпускников:

- среди выпускников нет не готовых к профессиональной деятельности (0%), большинство обладают средним уровнем (69%), но лишь часть из них обладает высоким уровнем (15%) и низким уровнем (16%) профессионального самоопределения;

- большинство студентов уверены в выбранной ими профессии и осознают себя субъектами профессиональной деятельности (72%), и лишь четверть сомневается в сделанном выборе и не осознали себя как специалисты (28%);

- большинство студентов выбором данной профессии удовлетворяют лишь собственное «хочу», не ориентируясь на значимость/ не значимость данной деятельности;

- для большинства студентов (23%) профессиональное самосовершенствование заканчивается, по их мнению, с окончанием высшего учебного заведения, они не предполагают дальнейшей работы над собой, а (77%) студентов хотят самосовершенствования;

Выдвинутая нами гипотеза подтвердилась путем проведенного экспериментального исследования.

Список использованной литературы:

1. Богданова, Г.В. Аспект профессионального самоопределения личности [Текст] / Г.В. Богданова // Молодой ученый. – 2013. - №10. – С. 497-499

2. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи [Текст] / Е.И. Головаха. – Киев: Наука думка, 1988. – 144с.

3. Климов, Е.А. Как выбирать профессию [Текст] / Е.А. Климов. – М.: Просвещение, 1990. – 150с.

4. Климов, Е.А. психология профессионального самоопределения [Текст] / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512с.

5. Кон, И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание [Текст] / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 213с.

УДК 378

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ (КУРСАНТА, СТУДЕНТА)

Н.А. Медведева, преподаватель
Федеральное агентство морского и речного транспорта
ФГБОУ ВО «сибирский государственный университет водного транспорта»
структурное подразделение СПО Новосибирское командное речное училище им. С.И. Дежнева
Россия, Новосибирская область, г. Новосибирск
nadushinka85@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема личностно-профессионального развития (курсантов, студентов). Излагаются теоретические подходы отечественных и зарубежных ученых к вопросам личностного и профессионального становления курсантов, студентов как будущих специалистов. Отечественные исследователи акцентируют свое внимание на формировании и развитии, в первую очередь, личностных качеств профессионала. В отличие от отечественных, зарубежные авторы делают акцент на профессиональном развитии и карьерном росте. Особое внимание уделено особенностям студенческого возраста. Курсанты и студенты, как личность и как человек определенного возраста рассматривается с трех сторон: психологической, социальной, биологической.

Ключевые слова. Курсант, студент, личность, личностно-профессиональное развитие, образование, средне специальное учебное заведение, учебно-профессиональная мотивация, профессиональное становление, профессионально-личностная готовность.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL AND PERSONALITY DEVELOPMENT (TRAINEE, STUDENT)

N.A. Medvedeva

Abstract: this article deals with the problem of personal and professional development (cadets, students). Theoretical approaches of domestic and foreign scientists to questions of personal and professional formation of cadets, students as future specialists are stated. Domestic researchers focus their attention on the formation and development, first of all, the personal qualities of a professional. Unlike domestic, foreign authors focus on professional development and career growth. Special attention is paid to the peculiarities of student age. Cadets and students as a person and as a person of a certain age is considered from three sides: psychological, social, biological.

Keyword. Cadet, student, personality, personal and professional development, education, secondary special educational institution, educational and professional motivation, professional development, professional and personal readiness.

В статье речь идет об особенностях развития личности курсанта и студента, как будущего специалиста. Подчеркивается значение личностного и профессионального становления студентов во время обучения НКРУ имени С.И. Дежнева. Выделяются и описываются характерные особенности профессионального самосознания, а также направления личностно-профессионального развития курсантов и студентов. В статье описаны типы профессиональной ориентации личности, излагаются взгляды ученых на успешную учебно-профессиональную мотивацию. Значительное внимание уделяется стадиям профессионального развития, что наиболее полно представлено в отечественных исследованиях. Дана характеристика основных личностно-профессиональных компонентов развития курсантов и студентов в период обучения:

- мотивационный,
- ориентационный,
- познавательно-оперативный,
- эмоционально-волевой,
- психофизиологический,
- оценивающий.

В современных условиях изменения образовательной парадигмы главной целью профессиональной подготовки становится формирование и развитие профессиональных способностей и профессионально важных качеств личности будущих специалистов, а результатом образования – овладение совокупностью общекультурных и профессиональных компетенций. При этом важно создать такую образовательную среду, которая будет определять профессиональное и личностное развитие будущего специалиста. Процесс модернизации средне специального образования должен быть направлен, прежде всего, на его демократизацию и гуманизацию, усовершенствование качества образования, и, как следствие, повышение конкурентоспособности выпускника НКРУ имени С.И. Дежнева, на рынке труда. Выпускник НКРУ сегодня должен обладать фундаментальными знаниями и результативно применять все знания, умения и навыки в практической деятельности для достижения высокой профессиональной эффективности.

Профессиональное становление специалиста в среднем специальном учебном заведении требует дальнейшего исследования, поскольку все чаще предъявляются новые требования к качеству подготовки специалистов с среднем специальном образованием. Кардинально меняются базовые парадигмы образовательного процесса, ломаются устоявшиеся подходы и схемы подготовки специалистов. Поэтому существует потребность в исследовании этой проблемы и поиск все более совершенных подходов для эффективной профессиональной подготовки и воспитания конкурентоспособного специалиста во время обучения курсантов и студентов.

Современное средне специальное образование должно создавать соответствующие условия для подготовки компетентного специалиста, ориентированного на постоянное профессиональное развитие, самосовершенствование, что обеспечит в дальнейшем высокий уровень конкурентоспособности, продуктивности профессиональной деятельности и, как следствие, карьерный рост и самореализацию. Кроме успешного овладения необходимой базой знаний и умений в соответствии со спецификой выбранной специальности, важно также владеть максимально выраженными профессионально необходимыми качествами и практическими навыками, которые являются условиями эффективного выполнения профессиональных функций на любом этапе профессионального становления личности.

Процессу личностного становления в системе средне специального образования присущи психофизиологические изменения, которые происходят в человеке при овладении профессиональной деятельностью. Профессиональное развитие личности включает в себя накопление определенных знаний, овладение умениями и навыками, конкретными способами практической деятельности и их постоянное совершенствование. Важно направить педагогический процесс в НКРУ на подготовку творческой, самоактуализирующейся личности, будущего профессионала. Актуальность темы статьи обусловлена потребностью общества в конкурентоспособном специалисте, обладающем профессиональной компетенцией, адекватно оценивающем себя как профессионала и способном к дальнейшей личностной и профессиональной самореализации и самообразованию в условиях рынка труда.

Целью статьи является теоретический анализ основных подходов к проблеме изучения развития личностно-профессиональных качеств у курсантов и студентов в условиях обучения в среднем специальном учебном заведении.

Совершенствование системы современного среднем специальном образовании невозможно без целостного и комплексного подхода к изучению личности курсанта, студента и понимания его психической и познавательной деятельности.

Соответственно, образовательная система подготовки высококвалифицированного специалиста должна ориентироваться на формирование социально активной, самостоятельной, уверенной в себе личности, которая обладает высокой степенью ответственности, профессиональной компетентностью, что позволит ей достигнуть личностной и профессиональной самореализации.

При организации системы среднего специального профессионального образования необходимо опираться не только на закономерности психического развития, но и на индивидуальные особенности курсантов, студентов, и в связи с этим планомерно направлять процесс личностного и профессионального развития. Главная задача лиц, способствующих вхождению будущего специалиста в конкретную профессию, – это обеспечение этого процесса вооружением курсантов, студентов наиболее подходящими приемами формирования профессионализма.

Процесс получения среднего специального образования будет более эффективным, если он будет взаимосвязанным с процессом профессионализации курсантов, студентов во время обучения в НКРУ имени С.И. Дежнева.

Время обучения в НКРУ имени С.И. Дежнева, является наиболее значимым этапом личностно-профессионального становления человека. Студенчество – это период адаптации к новой социальной роли, к новым условиям и требованиям, предъявляемым к самоорганизации студентов, к работе над собой, основывающейся на новой высокой степени ответственности, период активного обучения и развития, профессионализации, и к тому же это еще и возрастной кризис, обусловленный изменениями, происходящими с личностью.

Относительно образовательного процесса НКРУ имени С.И. Дежнева, целесообразно говорить об учебно-профессиональной мотивации, которая напрямую влияет на повышение эффективности обучаемости в училище. Этот вид мотивации подготавливает курсанта, студента к принятию решений в будущей профессиональной деятельности. Анализируя научные труды ведущих ученых можно сделать вывод, что мотивация учебно-профессиональной деятельности – это взаимосвязь целей, к достижению которых стремится курсант, студент, и его личностной активности. Задачи обучения становятся для курсанта, студента личностно необходимыми. Учебно-профессиональная мотивация будет успешной, если внутренние мотивы влияют на самоопределение в профессиональной сфере, на уровень удовлетворения курсанта, студента собственным трудом. Эта мотивация проявляется в виде отдельных факторов, от которых зависит выбор профессионального пути развития и долгосрочное выполнение поставленных целей.

Следующим личностно-профессиональным компонентом развития курсантов, студентов в период обучения в училище, является ориентационный компонент включает в него ценностно-профессиональную ориентированность, которая базируется на профессионально-этических, педагогических взглядах, идеалах и принципах. Важной остается и готовность будущего специалиста их реализовать в практической деятельности [5, с. 25].

В познавательно-оперативный компонент профессионально-личностной готовности входят профессиональная направленность внимания, представлений, восприятия, памяти, мышление, способности, знания, действия, операции и мероприятия, необходимые для успешной профессиональной деятельности [5, с. 26].

Эмоционально-волевой компонент готовности – волевые особенности курсанта, студента и его чувства, обеспечивающие успешное течение и результаты профессиональной деятельности; эмоциональная восприимчивость, тонус, возможность объективно оценивать свои действия, самостоятельность, самокритичность, самоконтроль [5, с. 26].

Психофизиологический аспект составляют уверенность в себе, стремление доходить в намеченных целях до конца, способность управлять своим поведением и поведением других, профессиональная работоспособность, самоконтроль и умение держать себя в руках, уравновешенность и выдержка, подвиж-

ный темп работы. Эти свойства и способности обеспечивают высокую работоспособность в выполнении профессиональных функций [5, с. 27].

Оценивающий компонент предполагает объективное оценивание своих действий и возможностей, самооценку профподготовки, поиск возможных путей решения поставленных задач в выбранной деятельности [5, с. 28].

Исследования зарубежных ученых свидетельствуют о постоянном интересе к проблеме профессионального становления и личностного развития. Д. Холланд утверждает, что «процесс профессионального развития ограничивается определенным типом ориентации личности и поиском профессиональной сферы, соответствующей собственному типу, выбором одного из четырех квалификационных уровней этой профессиональной сферы, который определяется развитием интеллекта и самооценки» [1, с. 15]. Автор выделил такие «типы профессиональной ориентации: интеллектуальный, социальный, реалистичный, конвенциональный, предпринимательский типы ориентации и ориентацию на искусство» [1, с. 15].

Э. Зеер профессиональное развитие рассматривал как фактор формирования личности специалиста через жизненный путь человека и выделил четыре этапа, где главные позиции отводит социальной ситуации и уровню профподготовки [1, с.52].

А. Маслоу провел ряд исследований, что помогло ему сформировать концепцию профессионального развития. В ней главным стало стремление личности к саморазвитию, самовыражению через выбранный профессиональный путь, что он называет самоактуализацией [6, с. 103]. В данной концепции к понятию самоактуализация относятся также такие понятия, как самореализация, самоопределение, самоосуществление.

Таким образом, проанализировав подходы к личностно-профессиональному развитию курасантов, студентов в отечественной и зарубежной психологии, можно сделать вывод, что современная подготовка в училище, обязана учитывать личностное и профессиональное становление курсантов, студентов. В центре обучения должна находиться уникальная целостная личность курсанта, студента, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, раскрывает свой внутренний потенциал, открыта к принятию последующего опыта, осознанию ответственности перед жизненным выбором в разнообразных условиях действительности.

Список использованной литературы:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий [Текст] / Э.Ф. Зеер. М.: Академический Проект; 2003. – 336с.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя . М.: Логос, 2005. – 384 с.

3. КлимовЕ.А. Образ мира в разнотипных профессиях [Текст] / Е.А. Климов. М.: Изд-во МГУ, 1995. – 238 с.

4. Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Психические особенности человека [Текст] / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев . М.: Изд-во МГУ, 2009. – 264 с.

5. Лешин В.В. Профессиональная направленность и проблема развития личности студентов [Текст] / В.В. Лешин // Вопросы психологии. – 2006. – №8. – С. 100–111.
6. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст] / Н.С. Пряжников. М.: Изд-во: Институт практической психологии, 2006. – 380 с.

УДК 316.61

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Е.В., Разгоняева, канд. псх.н., доцент
Бийский технологический институт АлтГТУ им. И.И. Ползунова,
Россия, Алтайский край, г. Бийск
rev@bti.secna.ru

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме формирования ценностных ориентаций современного студенчества. Представлены результаты эмпирического исследования, отражающего особенности ценностной сферы студентов технического вуза. На основе полученных данных охарактеризована структура терминальных и инструментальных ценностей студентов, показано различие в системе ценностей юношей и девушек, обучающихся по разным направлениям подготовки.

Ключевые слова: ценности – терминальные и инструментальные, ценностные ориентации, иерархия ценностей, студенты.

VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY

E.V. Razgonyaeva

Abstract: The article is devoted to the problem of formation of value orientations of modern student community. The results of empirical studies reflecting the peculiarities of the value sphere of students of a technical university are presented. On the basis of the data obtained the structure of the terminal and instrumental values of the students was characterized. It demonstrates the difference in the value system of boys and girls studying in different training programs.

Keywords: values-terminal and instrumental, value orientations, hierarchy of values, students.

Ценности и ценностные ориентации личности являются одним из самых исследуемых объектов в различных областях знания: философия, социология, психология, культурология, этика и другие. Такое внимательное отношение к проблеме ценностей не является случайным, поскольку ценностные состав-

ляющие бытия человека рассматриваются в качестве осевого смысла его существования.

Еще древнегреческие философы проявляли особый интерес к проблеме ценностей (Сократ, Протагор, Диоген, Аристотель). Существенный вклад в развитие представление о природе ценностей внесли философы Нового времени (И. Кант, Г. Гегель)

Проблема ценностей и ценностного отношения к миру особо актуальными стали во второй половине XIX века и обрели свое развитие в отдельной отрасли философского знания – аксиологии, а само понятие «ценность» как самостоятельная философская категория начитается с трудов немецкого философа Г. Лотце.

Существенное влияние на формирование современного представления на природу ценностей оказали труды Ф. Знанецкого, Ч. Морриса, К. Клакхона, Т. Парсона, Э. Дюркгейма, М. Вебера и других.

Наиболее известными исследованиями в отечественной науке, являются работы социологов М.С. Кагана, А.Г. Здравомыслова, Н.Н. Михайлова, Л.Н. Жилиной, А.В. Маргулиса, В.А. Ядова и других. Следует отметить, что отечественные ученые, в недавнем прошлом разделявшие марксистский подход к проблеме ценностей, в настоящее время стали активно применять идеи западных аксиологических теорий.

В условиях глобальных изменений ценностных систем особое значение приобрели работы зарубежных исследователей Л. Халмана, П. Эстера, Р. Инглехарта, а также работы отечественных ученых – В.Р. Рукавишникова, В.В. Козловского.

Не ставя цели рассмотреть, как современное социогуманитарное знание трактует категорию «ценность», укажем лишь на то, что к настоящему времени существует огромное количество определений данного понятия. Они отличаются друг от друга не только благодаря различным подходам (философскому, социологическому, культурологическому, психологическому и пр.), но и внутри одной и той же науки (только в социологии их существует порядка 400).

Эрштейн Л.Б. [6], анализируя сложившиеся к настоящему времени подходы к изучению ценностей, делит их на 3 группы:

1. Ценность как значимость.
2. Ценность как выбор.
3. Ценность, как феномен, характеризующийся определенными признаками.

Отношение к ценностям как к мере, отражающей определенную, большую или меньшую значимость (цену) элементов реальности, с которыми сталкивается субъект, разделяют такие исследователи, как Д.А. Леонтьев, М. Рокич, С. Шварц и В. Билски, В.Ф. Сержантов, Н.С. Розов, Х. Эренфельс, Г. Риккерт, Я. Гудечек, У. Томас и Ф. Знанецкий, В.П. Тугаринов, В. Франкл, Б.С. Братусь, Л.С. Рубинштейн и многие другие. В качестве примера предлагается определение Г. Риккерта, отражающее наиболее типичное выражение этого подхода: «сущность ценностей состоит в их значимости, а не

их фактичности, они выступают как идеальная всеобщая норма, придающая реальности смысл» [6].

Представление о ценностях как о выборе разделяли такие авторы, как К. Клахон, С.В. Лурье, Дж. Роттер, К. Роджерс и другие. Так, К. Клахон считает, что «ценности – это осознанное или неосознанное, характерное для индивида или для группы индивидов представление о желаемом, которое определяет выбор целей (индивидуальных или групповых) с учетом возможных средств и способов действия» [6].

Попытку дать феноменологическое описание ценностей предпринимали различные исследователи, в том числе и указанные выше, при рассмотрении других подходов к определению ценностей. Так, Ш. Шварц и У. Билски дают следующее концептуальное определение ценностей, включающее некоторые формальные признаки: «ценности - это понятия или убеждения; ценности имеют отношение к желательным конечным состояниям или поведению; ценности имеют надситуативный характер; ценности управляют выбором или оценкой поведения и событий; ценности упорядочены по относительной важности» [6].

С точки зрения исследователей проблем ценностей, особое значение приобретает понятие «ценностные ориентации». В рамках теории диспозиционной структуры личности его глубоко рассмотрел отечественный социолог В.А. Ядов. Ученый полагал, что ценностные ориентации - это разделяемые личностью социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств их достижения. Они образуют высший уровень иерархии предрасположенностей человека и отвечают высшим социальным потребностям личности в саморазвитии и самовыражении. Им принадлежит решающая роль в саморегуляции поведения [5].

Сегодня ценностные ориентации (ценностные предпочтения) рассматривают как определенную совокупность иерархически связанных между собой ценностей, которые задают человеку направленность его жизнедеятельности. Д.А. Леонтьев определяет их как осознанные представления субъекта о собственных ценностях, о ценном для него [1].

В течение всей истории существования человечества, людьми были выработаны универсальные или общечеловеческие ценности, которые на протяжении многих поколений не меняли своего смысла и не уменьшали своей значимости (добро, справедливость, милосердие, свобода, равенство, красота и др.). В настоящее время модернизация общественных процессов, а также проблемы, существующие в современном мире (политические и экономические изменения, трансформация социальных институтов, явление глобализации, экологический кризис и пр.) привели к тому, что ценности традиционной культуры оказались неактуальными. Их потеря привела к возникновению состояния, которое В. Франкл обозначил термином «логоконфликт» (конфликт, связанный с потерей смысла жизни). Попытка урегулировать такое состояние, заставляет людей все чаще задумываться о значимых ориентирах собственного существования, и потому интерес к проблеме ценностей не снижается, а их

изучению в науке уделяется значительное внимание. Особенно актуальна такая ситуация для молодого поколения, находящегося постоянно в ситуации ценностного выбора и/или переоценки системы жизненных ориентиров.

Ценности современной молодежи не только влияют на формирование их мировоззрения и определяют их поведение, но и существенно обусловят жизнедеятельность нашего общества в будущем. Поэтому представляется важным узнать и зафиксировать, какие ценности составляют основу жизненных установок молодых людей. В качестве объекта своего исследования, мы выбрали студенческую молодежь, как наиболее активную и мобильную ее часть. В исследовании приняли участие студенты Бийского технологического института (филиал) АлтГТУ им. И.И. Ползунова, различных направлений подготовки в возрасте от 18 до 23 человек 1 курса обучения. Всего приняло участие 43 человека, из которых 33% – женского пола и 67% – мужского.

Если рассматривать ценности как обобщенные цели и средства их достижения, выполняющие роль фундаментальных норм жизнедеятельности, которые помогают человеку осуществлять выбор поведенческих реакций в значимых для него ситуациях, то система ценностей образует внутренний стержень личности, выступая мотиватором поведения. Такой подход к пониманию ценностей, позволяет их разделить на ценности-цели и ценности-средства. Основы данной типологии берут начало от этической концепции немецкого философа Макса Шелера, который считается одним из основоположников аксиологии – науки о ценностях.

Американский психолог Милтон Рокич определяет ценность как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точки зрения, чем противоположный или обратный им способ поведения, либо конечная цель существования» [1]. Человеческие ценности характеризуются следующими основными признаками:

1) общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико;

2) все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в разной степени;

3) ценности организованы в системы;

4) истоки человеческих ценностей прослеживаются в культуре, обществе и его институтах и личности;

5) влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения.

Рокич различает два класса ценностей: терминальные и инструментальные Терминальные ценности он определяет как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной и общественной точек зрения заслуживает того, чтобы к ней стремиться; инструментальные ценности как убеждения в том, что определенный образ действий с личной и общественной точек зрения является предпочтительным в любых ситуациях.

Для диагностики индивидуальных иерархий ценностей Рокич разработал, ставший весьма популярным, метод прямого ранжирования ценностей, сгруппированных в два списка терминальных и инструментальных ценностей. Мы воспользовались ею для проведения своего эмпирического исследования [3].

На основе полученных данных мы можем описать терминальные и инструментальные ценности студентов, обучающихся в техническом вузе. Результаты могут быть разделены на три равные группы: предпочитаемые ценности (значимые, ранги с 1 по 6), индифферентные (безразличные, ранги с 7 по 12) и отвергаемые (незначимые, с 13-18). В Таблице 1 приведены средние значения терминальных ценностей студентов технического вуза.

Таблица 1. Средние значения рангов терминальных ценностей студентов технического вуза

Терминальные ценности	Рейтинг
Активная деятельная жизнь	9
Здоровье	2
Красота природы и искусства	15
Материально-обеспеченная жизнь	4
Спокойствие в стране, мир	13
Познание, интеллектуальное развитие	6
Независимость суждений и оценок	18
Счастливая семейная жизнь	1
Уверенность в себе	3
Жизненная мудрость	11
Интересная работа	7
Любовь	5
Наличие верных и хороших друзей	8
Общественное признание	14
Равенство	16
Свобода поступков и действий	12
Творческая деятельность	17
Получение удовольствий	10

Опираясь на полученные результаты, можно заметить, что для современных студентов технического вуза наиболее значимыми терминальными ценностями выступают «Счастливая семейная жизнь», «Здоровье», «Уверенность в себе», «Морально-обеспеченная жизнь», «Любовь» и «Познание, интеллектуальное развитие». Качественный анализ позволяет понять, что для молодых людей предпочитаемые ценности связаны, прежде всего, с конкретными ценностями личного жизни. Те ценности, которые замыкают иерархию («Равенство», «Творческая деятельность», «Независимость суждений и оценок», «Красота природы и искусства», «Общественное признание») относят к категории абстрактных. Ценности же профессиональной самореализации попали в блок без-

различных (индифферентных). Полученные результаты подтверждают данные полученные в аналогичных исследованиях на других выборках [2], в том числе и наших [5]. В Таблице 2 приведены средние значения инструментальных ценностей студентов технического вуза.

Таблица 2. Средние значения инструментальных ценностей студентов технического вуза

Инструментальные ценности	Рейтинг
Аккуратность	4
Жизнерадостность	13
Непримиримость к своим и чужим недостаткам	17
Ответственность	1
Самоконтроль	2
Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	3
Терпимость к мнениям других, умение прощать ошибки	16
Честность	12
Воспитанность	8
Исполнительность	11
Рационализм	7
Трудолюбие	6
Высокие запросы	18
Независимость	9
Образованность	5
Твердая воля	10
Широта взглядов	14
Чуткость	15

Полученные результаты позволяют говорить, что для современных студентов технического вуза наиболее значимыми инструментальными ценностями выступают: «Ответственность», «Самоконтроль», «Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов», «Аккуратность», «Образованность», «Трудолюбие». Таким образом, современные студенты в большинстве своем отдают предпочтение ценностям дела и этическим ценностям. Замыкают иерархию такие ценности, как «Высокие запросы», «Непримиримость к своим и чужим недостаткам», «Терпимость к мнениям других, умение прощать ошибки», «Чуткость», «Широта взглядов», то есть ценности связанные, прежде всего с общением.

Таким образом, система терминальных ценностей студентов, в силу их возраста, а также той социальной ситуации, в которой они сейчас находятся, ориентирована на этические ценности личной жизни, а средство достижения указанных идеалов (ценность общения) у них представляется им незначимой.

В дальнейшем мы решили рассмотреть, существует ли различие в иерархии терминальных и инструментальных ценностей юношей и девушек, обучающихся в техническом вузе. Полученные результаты отражены на Рисунке 1 и 2.

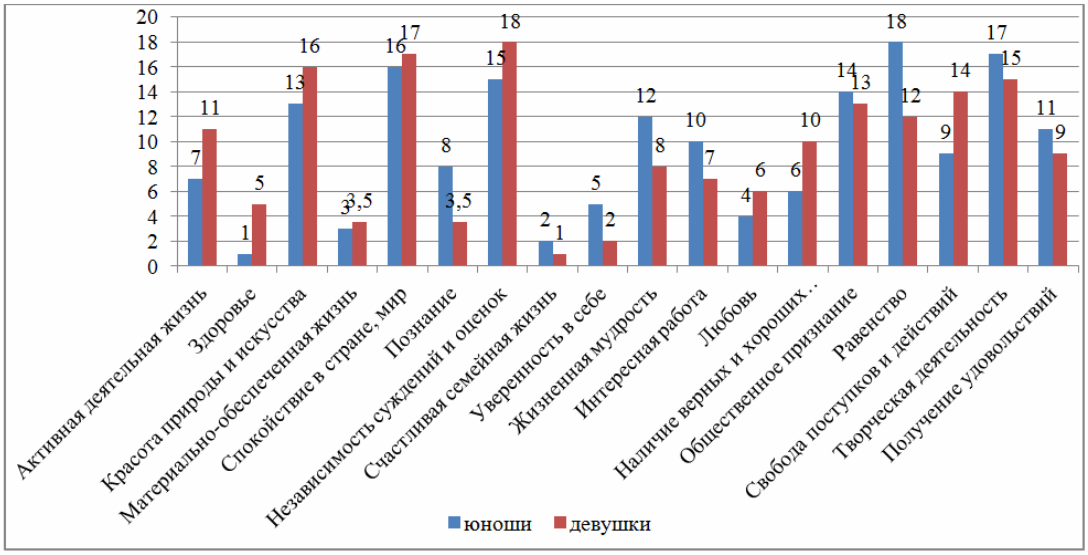


Рисунок 1 - Средние значения терминальных ценностей юношей и девушек, обучающихся в техническом вузе

Представленные на диаграмме результаты, показывают, что иерархия терминальных ценностей у юношей и девушек имеет различия. Для того, чтобы выяснить, являются ли они значимыми был проведен корреляционный анализ и обнаружено статистически достоверное различие r=0,80 (при p<0,01). Опираясь на полученные данные, можно определить, что основные расхождения приходятся на ценности «Равенство», «Свобода поступков и действий» и «Познание» (для девушек они предпочтительнее). Наиболее важными для юношей и девушек выступают одни и те же ценности («Здоровье», «Счастливая семейная жизнь», «Материально-обеспеченная жизнь»), однако их значимость (рейтинг) у представителей разных полов имеет различия.

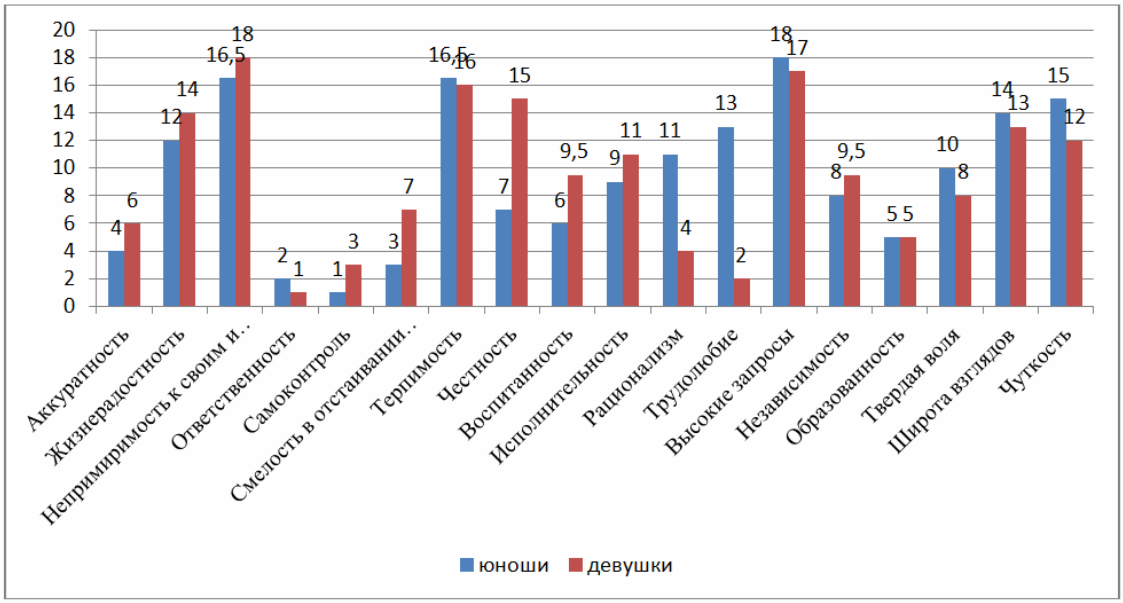
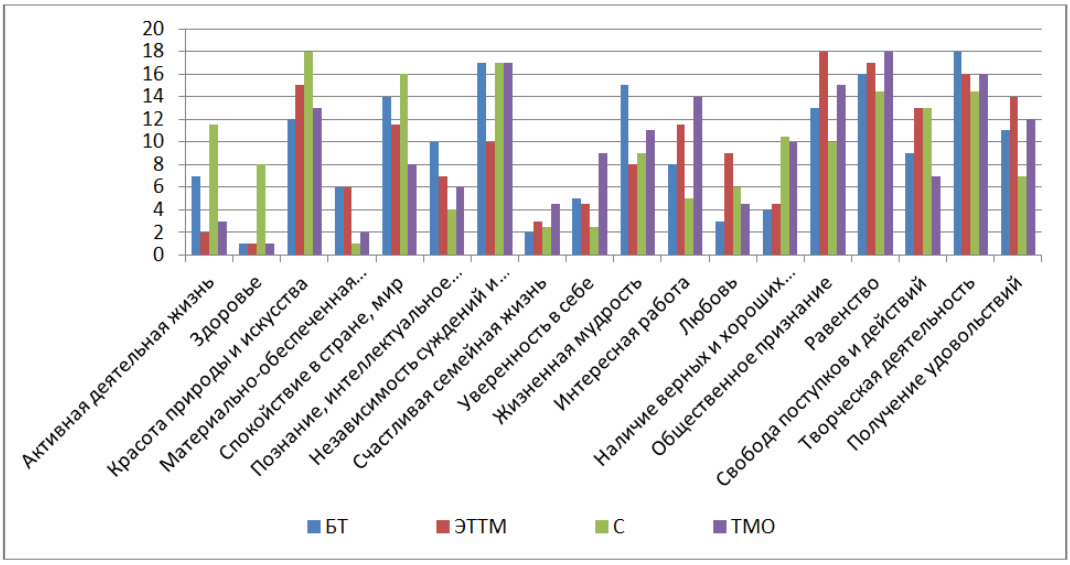


Рисунок 2 - Средние значения инструментальных ценностей юношей и девушек, обучающихся в техническом вузе

Представленные на диаграмме результаты, показывают, что иерархия инструментальных ценностей у юношей и девушек имеет отличия. Корреляционный анализ обнаружил достоверные различия ($r=0,69$ при $p<0,01$). Качественный анализ позволяет заметить, что основные расхождения приходятся на ценности «Трудолюбие», «Рационализм» (для девушек они важнее) и «Честность» (предпочтительнее для юношей). Наиболее значимыми инструментальными ценностями для респондентов выступают «Самоконтроль», «Ответственность» (у обоих полов), «Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов» (юноши) и «Трудолюбие» (девушки).

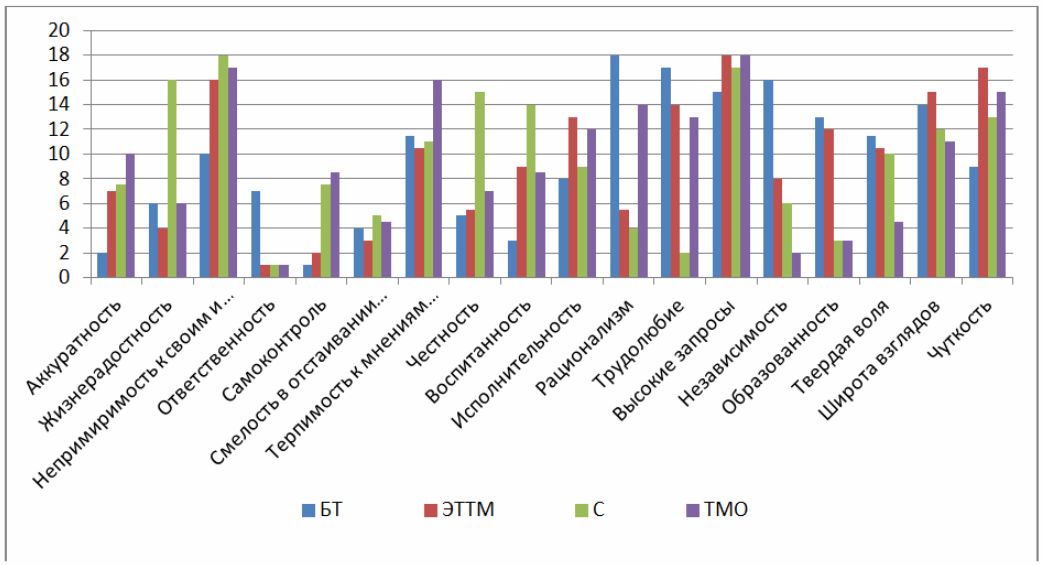
Далее мы провели сравнительный анализ иерархии терминальных и инструментальных ценностей студентов, обучающихся по разным направлениям. Полученные результаты отражены на Рисунке 3 и 4.



БТ – Биотехнология, ЭТТМ – Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов, С – Строительство, ТМО – Технологические машины и оборудование

Рисунок 3 - Средние значения терминальных ценностей студентов, обучающихся по разным направлениям подготовки в техническом вузе

Полученные результаты свидетельствуют, что терминальные ценности у студентов, обучающихся по разным направлениям подготовки, имеют отличия. Так, для студентов трех направлений подготовки (БТ, ЭТТМ, ТМО) в качестве наиболее значимой выступает «Здоровье», а для юношей и девушек, обучающихся на С – «Материально-обеспеченная жизнь». Кроме того у студентов двух направлений подготовки (С и ТМО) в качестве предпочитаемой терминальной ценности появляется «Активная деятельная жизнь». Замыкает иерархию ценностей у студентов направления подготовки БТ – «Творческая деятельность», ЭТТМ – «Общественное признания», С – «Красота природы и искусства», ТМО – «Равенство».



БТ – Биотехнология, ЭТТМ – Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов, С – Строительство, ТМО – Технологические машины и оборудование

Рисунок 4 - Средние значения инструментальных ценностей студентов, обучающихся по разным направлениям подготовки в техническом вузе

Анализ результатов свидетельствует, что инструментальные ценности студентов разных направлениям подготовки имеет отличия. Так, студенты трех направлений подготовки С, ЭТТМ, ТМО в качестве наиболее значимой ценности указали «Ответственность», а юноши и девушки, обучающиеся на БТ – «Самоконтроль». В качестве наименее значимой инструментальной ценности студенты направления подготовки БТ указали «Рационализм», ЭТТМ – «Высокие запросы», С – «Непримиримость к своим и чужим недостаткам», ТМО – «Высокие запросы».

Проведенное исследование позволило рассмотреть и описать ценностные ориентации студентов, обучающихся в техническом вузе. Следует заметить, что студенческая молодежь имеет различия в ценностных ориентациях, которые в их возрасте еще подвижны и не представляет собой четкой иерархии. Ценности молодых людей сосредоточены вокруг личных интересов и не связаны с активной позицией реализации себя в обществе. Поэтому внимание к развитию системы ценностей и жизненных ориентиров студенчества должно быть пристальным. Формируемая жизненная позиция будет способствовать росту профессиональной, общественной, познавательной и иной активности, что создаст хороший фундамент для нашего будущего общества. Исследование показало, что современное поколение сохраняет приверженность многим традиционным ценностям – семья, здоровье, трудолюбие, хорошие отношения, ответственность, смелость. Эти терминальные ценности и средства их достижения (инструментальные ценности) следует рассматривать, как точки опоры в проектировании работы с молодежью, в том числе в вузе.

Список использованной литературы:

1. Леонтьев, Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев – URL: http://www.portalus.ru/modules/psychology/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1106412895&archive=1120045024&start_from=&ucat=1& (11.11.2018).
2. Маркова, Ю.С. Жизненные ценности современного студенчества [Электронный ресурс] / Ю.С. Маркова. – URL: https://cyberleninka.ru/article/v/zhiznennye-tsennosti-sovremennogo-studenchestva (10.11.2018).
3. Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич) // Психологические тесты [Текст] / Под ред. А.А. Карелина. В 2-х т. – Т.1. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – С. 25-29.
4. Разгоняева, Е.В. Личностная обусловленность процесса построения образа будущего. Дис… канд. психол. наук [Текст]. / Е.В. Разгоняева. – Барнаул, 2004.
5. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция [Электронный ресурс]. – URL: http://www.isras.ru/files/File/publ/Yadov_2013.pdf (10.11.2018).
6. Эрштейн, Л.Б. Общая тория социального и психологического взаимодействия: Ценности, борьба за существование и естественный отбор в процессах функционирования личности и социума [Электронный ресурс] / Л.Б. Эрштейн. – URL: http://hpsy.ru/public/x6526.htm~13595518091417417159-update-fromFront#_Toc283989277 (11.11.2018).

УДК 159.9

ДИНАМИКА ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Н.И. Трубникова, канд. психл. наук, доц.
В.Е. Трубников, канд. пед. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина»
Россия, Алтайский край, г. Бийск
natali.nauka20@yandex.ru

Аннотация: В данной статье представлены результаты исследования жизненной перспективы студентов 1 и 4 курсов. Показано значение жизненной перспективы для человека. Выявлена динамика жизненной перспективы в студенческом возрасте.

Ключевые слова: жизненная перспективы, настоящее, будущее, прошлое, осмысленность жизни, студенческий возраст.

DYNAMICS OF LIFE PERSPECTIVE IN STUDENT AGE

N.I. Trubnikova, V.E. Trubnikov

Abstract: This article presents the results of the study of life prospects of students of 1 and 4 courses. The importance of life perspective for a person is shown. The dynamics of life prospects in the student's age are revealed.

Keywords: life perspective, present, future, foretime, meaning of life, student age

Важнейшим процессом, происходящим в юношеском возрасте, является планирование жизненной перспективы. Без четко сформированных жизненных планов, перспектива личности утрачивает свою основную функцию – целенаправленную саморегуляцию поведения на основе предвидения отдаленных событий будущего. Время обучения в вузе характеризуется активным вступлением юношей и девушек в обширный круг сфер социальной жизни. Этот сложный для человека промежуток жизни обозначается необходимостью совершать большое количество важных для жизни выборов, формировать мировоззрение, а также стремиться к самоопределению.

В настоящее время многие из молодых людей предпочитают забыть про долговременное планирование своей жизни и жить без каких-либо чётко определённых ценностных ориентаций и перспектив. Понятие «жизненная перспектива» имеет методологическое значение для различных наук (как общественных, так и естественных). Сложность исследования жизненных перспектив в том, что это достаточно многоплановое явление, характеризующее отношения «человек – мир», «Я и другие», «человек и общество», и предполагающее различные контексты в философии, акмеологии, социологии, педагогике, культурологии.

В психологии можно найти большое число подходов к изучению планирования будущего человеком. Попытку дать научное, а потому более конкретное и содержательное определение жизни в 30-е годы XX-го столетия предприняли именно психологи. Первой из них была Ш. Бюлер. индивидуальную, или личную, жизнь в ее динамике она назвала жизненным путем личности. Ш. Бюлер выделила ряд сторон, или аспектов, жизни, чтобы проследить их в динамике. Её понимание жизненного пути содержало главное: жизнь конкретной личности не случайна, а закономерна, она поддается не только описанию, но и объяснению. П. Жане стремился определить жизненный путь как эволюцию самой личности, как последовательность возрастных этапов ее развития, этапов ее биографии. К идее жизненного пути личности вслед за Ш. Бюлер в советской психологии обратился крупнейший психолог С. Л. Рубинштейн. В книге «Основы психологии» (1935), анализируя работу Ш. Бюлер, он пришел к выводу, что жизненный путь нельзя понять только как сумму жизненных событий, отдельных действий, продуктов творчества. Его необходимо представлять как целое, хотя в каждый данный момент человек включен в отдельные ситуации, связан с отдельными людьми, совершает отдельные поступки. Для раскрытия целостности, непрерывности жизненного пути С. Л. Рубинштейн предложил не просто выделить его отдельные этапы (например, разные возрастные этапы – детство, юность, зрелость и т.д., как это делал П. Жане), но и выяснить, как каждый этап подготавливает и влияет на следующий. Если Ш. Бюлер стремилась выделить в качестве структур жизни и единиц анализа жизненного пути события, то С. Л. Рубинштейн предложил понятие жизненных отношений личности,

назвав среди них три: отношение к предметному миру, к другим людям, к самому себе [6].

В русле разработки идей С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульханова-Славская, связывая понятие жизненной перспективы с концепцией жизненного пути личности, определяет ее как потенциал, возможности личности, объективно складывающиеся в настоящем, которые должны проявляться в будущем [1].

Большинство авторов рассматривают исследуемый феномен как сложное, системное, которое характеризуется компонентным составом и иерархаической структурой. Проведем анализ наличия совпадающих и различающих элементов понятия «жизненные перспективы». В структуру жизненной перспективы Е. И. Головаха включает компоненты:

- жизненные цели и планы;
- иерархию ценностных ориентаций;
- смысл жизни [2].

Похожее мнение на структуру жизненных перспектив личности можно отметить в работах О. С. Гуровой [3]. Понятие «жизненная перспектива», с позиции данного исследователя, рассматривается как целостная картина будущего, формирующаяся в сложной противоречивой взаимосвязи ожидаемых и планируемых событий, которые рассматриваются в единстве ценностно-смысловых и организационно-деятельностных аспектов. В ее исследованиях было доказано, что представления личности о жизненных перспективах – многоуровневое системное образование, основными компонентами которого являются:

- ценностно-смысловой;
- эмоционально-оценочный;
- когнитивный;
- организационно-деятельностный.

Под жизненной перспективой понимается то, как человек планирует свое будущее, как видит себя в нем, и как прогнозирует свое будущее [4]. Поэтому для исследования жизненной перспективы у студентов был выбран опросник Ф. Зимбардо (ZTPI).

Анализ результатов показал, что у большинства первокурсников и студентов выпускников шкале «Позитивное прошлое» преобладает высокий уровень. Это говорит о том, что студенты принимаю свое прошлое и опыт, полученный в данный период. Этот фактор характеризуется ностальгической, позитивной реконструкцией прошлого, оно представляется в радужном свете. У большинства студентов 1-го и 4-го курса негативные события в прошлой жизни не оказывают влияние на чувства, мысли и поведение в настоящем, отношение к этим событиям могут быть ими переосмыслены.

По шкале «Гедонистическое настоящее» у большинства студентов 1 и 4 курсов преобладает высокий уровень. Это говорит о том, что они планируют свою жизнь вокруг той деятельности, которая доставляет им наслаждение, является волнующей и побуждает на действия, направленные на достижение цели. Такие поступки могут оказать негативное влияние на будущее.

По шкале «Фаталистическое настоящее» у большинства первокурсников преобладает средний уровень. Это говорит о том, что студенты направлены на будущее, но не имеют конкретных представлений о нем. Достаточно много студентов, у которых низкий уровень по данной шкале, они считают, что могут управлять своей жизнью, что от них многое зависит. Напротив, у большинства студентов-выпускников по шкале «Фаталистическое настоящее» выявлен высокий уровень. Они убеждены в том, что не могут повлиять никакими действиями на свое будущее и для них оно уже предопределено.

По шкале «Будущее» у большинства студентов 1 курса преобладает средний уровень. Это говорит о том, что для данных студентов характерна ориентация на будущее и направленность на его планирование, однако отсутствуют конкретные цели. У студентов-выпускников по шкале «Будущее» преобладает низкий уровень. У них отсутствуют цели и планы на будущее.

Важным показателем жизненной перспективы является осмысленность жизни. Исследование проводилось на студентах 1-го и 4-го курса. Для выявления показателей осмысленности жизни была выбрана методика смысложизненных ориентаций (методика СЖО) [5] . Результаты исследования представлены в рисунке 1.

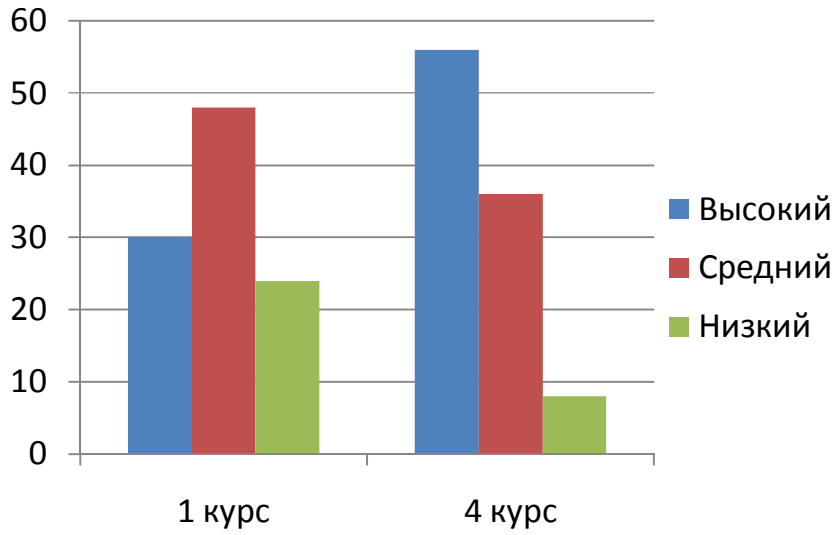


Рисунок 2 - Общий показатель осмысленности жизни студентов 1-го и 4-го курсов

Сравнение результатов по общему показателю осмысленности жизни студентов говорит о том, что уровень осмысленности жизни у студентов-выпускников преобладает высокий, следовательно они более независимы и самостоятельны в своих суждениях, видят смысл в жизни по сравнению со студентами 1-го курса.

Последним этапом работы стало исследование временной перспективы при помощи графического теста Котла. Испытуемым предлагалось изобразить свое прошлое, настоящее и будущее в виде трех кругов. Анализ графического

теста Котла проводился по трем показателям, а именно: величина кругов, пересечение кругов и их расположение на листе бумаги.

По результатам теста можно сделать вывод, что большинство студентов, как 1-го курса так и 4-го курса, представляют свое прошлое, настоящее и будущее одинаково в таких показателях как: пересечение кругов и расположение кругов на листе бумаги. У 76% студентов 1-го курса и у 84% студентов 4-го курса круги пересекаются. У 88% испытуемых 1-го курса и у 84% испытуемых 4-го курса рисунок расположен на середине листа. Однако показатели величины кругов, на 1-м и 4-м курсе, отличаются. Данные показателей величины кругов предоставлены на рисунке 2.

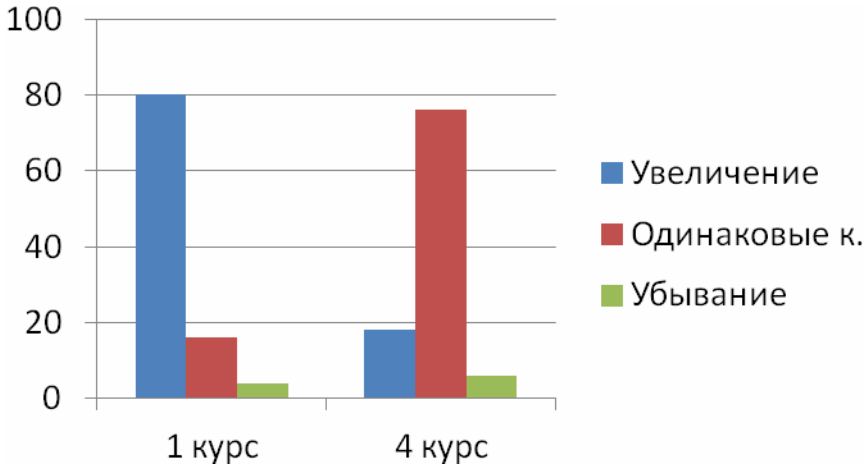


Рисунок 3 - Показатели величины кругов у студентов 1-го и 4-го курсов

Так у студентов на 1-м курсе более выражен тип увеличения кругов у 80% испытуемых, т.е. прошлое выражено как маленький круг, настоящее - средний, будущее выражено как самая большая окружность. У большинства студентов четвертого курса, а именно у 76% испытуемых, все круги одинакового размера. Показатель величины "убывание", т.е. прошлое выражено как самая большая окружность, а будущее имеет самый наименьший размер, не выражен у испытуемых 1-го и 4-го курса.

Таким образом, можно сказать, что студенты связывают свое прошлое с настоящим и будущим, и рассматривают эти периоды как важную часть своей жизни. Но студенты первого курса более направлены и в большей степени выделяют будущее, а студенты выпускного курса выделяют эти периоды как равные промежутки времени.

Подводя итог можно отметить, что жизненная перспектива у студентов 1 курса имеет позитивное восприятие прошлого и веру в будущее, которое еще не имеет определенных целей. Для жизненной перспективы студентов-выпускников характерно отсутствие планов на будущее, также стоит отметить, что вера в свои собственные силы, к этому периоду, снижается, они считают, что от них ничего не зависит. Период обучения на 4-м курсе также характерен тем, что студенту предстоит сложный выбор, а именно, выбор своей профессии, поэтому это оказывает еще большое влияние на отношение к будущему.

Список использованной литературы:

1.Абульханова-Славская, К. А. Время личности и время жизни [Текст] / А. К. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. – 304 с.

2.Головаха, Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи [Текст] / Е. И. Головаха. – Киев: Институт философии, 1986. - 197 с.

3.Гурова, О. С. Жизненные перспективы креативных студентов на разных этапах обучения [Текст] / О. С. Гурова, М. Ю. Щербакова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. матер. XV междунар. науч.-практ. конф. - Часть II. - Новосибирск: СибАК, 2012. - С. 123-129

4.Митина, О. В. Опросник по временной перспективе Ф. Зимбардо (ZTPI): результаты психометрического анализа русскоязычной версии [Текст] / О. В. Митина, А. Сырцова // Вестник Московского университета. -Серия 14. - Психология.- 2008.- №4. – С.67-89.

5.Леонтьев, Д.А.Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) [Текст] / Д.А. Леонтьев. - 2-е изд. - М.: Смысл, 2000. - 18 с.

6.Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. - Санкт-Петербург: Питер, 2015. - 705 с.

УДК 159.922

ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ

О.А. Устинова, канд.психол.наук, доц.
ФГБОУ ВО Новокузнецкий институт (филиал) «Кемеровский государственный университет», Россия, г. Новокузнецк
ustinova_oly@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы социокультурного и духовно-нравственного самоопределения современной молодежи, студентов психологов, обращается внимание на аксиологическую неопределнность современного мира, нормативность образовательного процесса, приводящих к отчужденности человека от самого себя, своей подлинности. Средством актуализации социокультурного и духовно-нравственного самоопределения вступает диалог. В ходе реализуемых проектах, конференциях, круглых столах и т.д. у студентов актуализируется «ответчивость» истинным и подлинным основаниям человеческой жизни.

Ключевые слова: Социокультурное и духовно-нравственное самоопределение, «вопросчивость», «ответчивость», «социокультурный образец», диалог.

DIALOGUE AS A MEANS OF THE ACTUALIZATION OF SOCIAL-CULTURAL AND SPIRITUALLY-MORAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS OF PSYCHOLOGISTS

O.A. Ustinova

Annotation. The article deals with the problems of sociocultural and spiritual-moral self-determination of modern youth, students of psychologists, draws attention to the axiological uncertainty of the modern world, the normative nature of the educational process, leading to the alienation of man from himself, his authenticity. A means of updating sociocultural and spiritual-moral self-determination is entering dialogue. In the course of ongoing projects, conferences, round tables, etc. the students are updated "responsiveness" to the true and authentic foundations of human life.

Key words: Socio-cultural and spiritual-moral self-determination, "questioning", "responsiveness", "socio-cultural model", dialogue.

Юность характеризуется своим самоопределением. Именно в этот период человек отвечает на главные для себя вопросы: «Кто Я?», «Кем я буду?», «Какой выбор я сделаю?», «В чем мой главный смысл?», «Какие ценности для меня важны, значимы в жизни?» и т.д.

Период аксиологической неопределенности затрудняет ценностный выбор современной молодежи. Для человека бывает достаточно сложно определить себя, свое место в мире, то действие, поступок, который он совершает, а также ответить на вопрос: по добру он это делает или по злу, искренне или с прагматичной установкой.

Социокультурное самоопределение связано с выбором осознанного избирательного отношения человека к системе ценностей «социокультурному образцу» [4]. По мнению Н.Я. Большуновой, социокультурный образец представляет собой систему ценностей как мер, с которыми человек соизмеряет свои поступки, мысли, переживания [4]. В социокультурных образцах отражается тип духовности.

В ходе социокультурного самоопределения, человек отвечает на вопрос о том, что значит быть человеком, каков его выбор, обусловленный традициями, историей народа, семейными ценностями и т.д.

Нами было проведено исследование среди студенческой молодежи в возрасте от 18 до 20 лет, в ходе которого мы просили выделить для себя социокультурный образец, т.е. тот образец, который для них является главным, определяющим ценностным ориентиром. По методике Н.Я. Большуновой «Мой тип социокультурного образца» [4], были обозначены следующие типы социокультурного образца: «Я думаю, что ко мне относятся тип русской и китайской культуры. Для русских и китайцев чрезвычайно важны материальные блага», «Мне ближе всего европейская и японская культура. Европейская по причине того, что она основана на прогрессе и все к этому стремятся. В Японской самое главное – это честь человека, которая стоит на первом месте», «У каждого человека своя культура, зависит от возраста и уровня жизни» и т.д.

Все ответы характеризуются неопределенностью выбора социокультурного образца, двойственным, прагматичным отношением к культуре. В ответах практически отсутствовал выбор социокультурного образца русской культуры. Культура задает путь открытия в себе человека.

Анализируя в современной культуре приоритет к европейским ценностям, О.Е. Серова отмечает, что философы заменили ценности «культом человечества» [5, с. 38]. Ссылаясь на Л.М. Лопатина, исследователь отмечает, что в таком контексте под сверхчеловеком понимается «осуществление великолепия человеческого типа, он умеет заставить «остальную человеческую массу с готовностью служить себе» [5, с. 39]. Понимание свободы сверхчеловека «отбросило идею личного бога, отвергло все чудесное и сверхъестественное, заменило всю религиозную догматику пантеизмом и превратилось в свою противоположность; война, как лакмусовая бумага, показала, что значит сознательно отвергнуть веру в высший смысл жизни и бесконечную ценность всего духовного» [5, с. 39].

В исследованиях Н.Я. Большуновой отмечается о появлении в молодежной среде типов, путей проблемного самоопределения [4]. Первый тип – «синдром Питера Пена», характеризуется уходом от ответственности за бытовые и смысложизненные решения, проявлением инфантилизма, отказом от взросления, самоопределения, обретения субъектности. Другие выходы из аксиологической неопределенности, реализующиеся в стратегии подчинения своей жизни ригоричным «идеологемам», нормативности, бескомпромиссности, утрате возможности принимать важные решения в изменяющихся обстоятельствах, проявляется в разных формах: сектанстве, закрытых формах молодежных субкультур и т.д. Выходы самоопределения молодежи могут быть в прагматизации, достижения цели любой ценой, например, когда ради отличной оценки по предмету, студент может пойти на шантаж, ложь, обвинение взрослого человека, при этом, нисколько не смущаясь в своих действиях.

Выборы неблагоприятного социокультурного самоопределения могут быть связаны и с конформизмом, отсутствием желания делать выбор, не осложнять свою жизнь; брендовым сознанием. Особенностью современного человека в условиях инновационной экономики становятся отчужденность, овеществление своих личных качеств и превращение их в товар, когда интеллект, способности, знания, воля становятся средством «достижения богатства, карьеры, что сопровождается утратой интимности и глубины человеческих отношений» [4, с. 20].

Размытость ценностных и социально-нормативных ориентиров оказывает разрушающее влияние на социокультурное развитие человека, понимание себя и своей подлинности.

В современной России наблюдается рост детской преступности, агрессии и т.д. С точки зрения Д.И. Фельдштейна, за всеми внешними проявлениями скрываются внутренние «глубинные переживания – неуверенности, одиночества, страха, и в то же время – инфантилизм, эгоизм, духовная опустошенность» [6, с. 22].

В то же время современная образовательная практика увеличивает систему нормативных, внешних по отношению к смыслам и ценностям требований, порождая отчуждение от участия самого человека в своем образовании. Бальная, рейтинговая оценка, тренинги обращают внимание на «техническую оснащенность», «социально-психологическую адаптацию», в которой не происходит

наращивания собственных смыслов, восхождения к субъектности как авторству собственной жизни [8, с.25].

Психолог – это особая профессия, в которой нужно научиться чувствовать другого человека, его индивидуальность и подлинность. А для этого и самому психологу важно быть настоящим, подлинным, быть искренним, слышащим голос «совести» [7].

Например, в проведенных нами исследованиях среди студентов о том, что такое совесть, зачем она нужна человеку, мы получили и такие ответы: «Совесть мешает человеку жить», «Девяносто процентов живут без совести и все нормально, ходят на работу, ни о чем не думают» и т.д.

Современные студенты с одной стороны и не виноваты в том, что у них нет обращенности к внутреннему духовному миру человека. С другой стороны такой подход обречен в конечном итоге, на выход профессионала, обращенного в формальные стороны профессии, результатом которой, будет подготовка «другого» как удобного для себя и адаптированного для общества, нормативного человека.

Иными словами невольно задумываешься о том, каким образом актуализировать у человека современного потребность и обращенность к социокультурного и духовно-нравственному самоопределению.

По нашему мнению эффективным средством работы со студентами является диалог [10].

В ходе диалога актуализируется выход за границы «своего Я», обращенность к себе и открытие Другого [10, с. 262]. Диалог реализуется в системе отношений «вопросчивости» и «ответчивости» [10, с. 262].

Под «вопросчивостью» мы понимаем состояние, в котором явлено такое отношение к ситуации, к миру, к другому человеку, в котором представлено что-либо неясное, требующее ответа или решения, могущее быть выражено вербально, либо посредством интонации, взгляда, позы, движения и т.д. При этом «вопросчивость» рассматривается нами как социокультурное отношение, как обращенность к социокультурному пространству своей жизни, как интенция к социокультурному самоопределению, поскольку выявить свою человеческую единичность можно лишь через явленность в себе и других духовного начала как исключительной отличительной особенности человека» [10, с. 262].

Под «ответчивостью» мы понимаем активное, самоценное, самостоятельное, избирательное действие человека, как ответ, отклик на обращение, на зов, призыв к социокультурному самоопределению и развитию. Это выбор ребенка, но выбор из того содержания, которое представлено в его социокультурной ситуации [10, с. 262].

Под диалогом мы понимаем отношения текстов-высказываний, любого Другого с кем человек вступает в диалоговые отношения, который становится для него собеседником, которые существуют не только как вербальные, но и как поведенческие, и реализуются во взаимной «вопросчивости» и «ответчивости» высказываний коммуникантов [10, с. 262].

На наш взгляд, подлинный диалог, в котором каждый Другой выступает как собеседник, а не как двойник. Диалог в понимании М.М. Бахтина, понимается как «со-гласие», «событие» [1]. В таком диалоге слышен голос каждого другого, «третьего» «нададресата» (ценностей, «социокультурного образца»).

В нашей работе обращенность к «вопросчивости» и «ответчивости» лежит в основе инициации диалога в разработанных нами экспериментальных программах и проектах в работе со студентами юношеского возраста.

Например, нами совместно со студентами разработан проект «Корабль детства», направленный на создание в г. Новокузнецке интегрированной детской площадки для детей с обычным развитием и с ограниченными возможностями здоровья.

Совместно с МБ НОУ «Лицей №111», а также со студентами реализуется проект «Диалоги о Главном». Этот проект ориентирован на актуализацию в ходе духовно-ориентированного ответчивости ценностным основаниям жизни человека, на инициацию ценностно-смысловой вертикали личности, представлений о ценностях, о главном. В ходе диалогов порождается откликаемость на темы о прощении, о добре и человечности.

Особое место принадлежит проекту «Прощение – путь к согласию». В работах Н.Я. Большуновой [2] обращается внимание на глубинный смысл прощения в диалоге с Другим. Проведенные нами диалоги о прощении, показали актуализацию способности к прощению на трех уровнях: психологическом, социально-психологическом и духовно-нравственном [3, с. 221].

Актуализация ценностного, социокультурного и духовно-нравственного самоопределения происходит в условиях преподавания дисциплин по психологии. Например, в ходе курса «История психологии» обращается внимание на нравственные подходы ученых, выделена научная школа гуманитарной, святоотеческой психологии: Б.М. Теплова, М.К. Кабардова, Н.Я. Большуновой, Т.А. Флоренской и др.

В ходе реализации курса совместно со студентами был организован и проведен впервые в г. Новокузнецке 22-23 ноября 2018 г. фестиваль психологии: Диалог научных школ психологии. Человек и вызовы современного мира.

Тема социокультурного и духовно-нравственного самоопределения в совместной работе со студентами реализуется в ходе участия олимпиад по психологии, мастер-классах, круглых столах, вечерах психологии и т.д.

Проведенная работа показывает, что в ходе диалогов – встреч, событий у студентов психологов актуализируется «ответчивость» к ценностным основаниям человеческой жизни.

В своем самоопределении они стали выбирать образцы русской культуры, обращать внимание на то, что важно делать нравственные дела. Под нравственностью они понимают: «Дела милосердия, помощь старикам, детям-сиротам», «Делать добро, поступать по совести».

В совместных дискуссиях и диалогах ребята стали выделять категорию духовности. Например, духовность определяется, как: «нечто внутреннее», «поступки, которые диктуются человеку чувством долга, сострадания, любви к Бо-

гу и к людям, гуманизма, помощи, самопожертвования», «примером могут служить военные, когда они шли на смерть ради своих товарищей» и т.д.

Таким образом, организованное образование и совместная работами со студентами психологами посредством диалога способствуют развитию «вопросчивости» и «ответчивости» социокультурным и духовно-нравственным ценностям человеческой жизни.

Список использованной литературы:

1.Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. - М.: Искусство, 1979. - 423 с.

2.Большунова, Н.Я. Прощение как социокультурное явление [Текст] / Н.Я. Большунова // Развитие человека в современном мире: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. - Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. Ч. I. С.160-168)

3.Большунова, Н.Я. Психологические и социокультурные смыслы прощения, развитие способности к прощению [Текст] / Н.Я. Большунова, О.А. Устинова // Духовно-нравственные проблемы современной личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – С. 204 – 225.

4.Большунова, Н.Я. Социокультурное самоопределение юношей и девушек в современном мире [Электронный ресурс] / Н.Я. Большунова // Психология развития и психолого-педагогическое сопровождение личности на разных возрастных этапах в современных социокультурных условиях. – Новокузнецк: «Союз писателей», 2017. - С.16 - 22.

5.Серова, О.Е. Отечественная философско-психологическая мысль на переломе русской истории (1916 - 1918): борьба за духовное понимание мира / О.Е. Серова // Духовно-нравственные проблемы современной личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – С. 35 – 53.

6.Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И. Федьдштейн // Вестник практической психологии. Электронный журнал. М.: 2011. №4. С.3-12. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2011/n4/56243.shtml (дата обращения: 20.11.18).

7.Флоренская, Т.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе [Текст] / Т.А. Флоренская. - М.: ВЛАДОС, 2001. 208 с.

8.Устинова, О.А. Психологическое сопровождение развития индивидуальности на разных возрастных этапах [Текст] / О.А. Устинова // Психология развития и психолого-педагогическое сопровождение личности на разных возрастных этапах в современных социокультурных условиях. – Новокузнецк: «Союз писателей», 2017. - С.23 – 31.

9.Устинова, О.А. Я – образ ребенка и его формирование средствами духовно-нравственного диалога / О.А. Устинова // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2014. №1. – Режим доступа: url.http://psyedu.ru (дата обращения: 11.11.2018).

10.Устинова, О.А. «Вопросчивость» и «ответчивость» как внутренняя работа развития образа Я [Текст] / О.А. Устинова, Н.Я. Большунова // Челпановские чтения: Диалог научных школ Психологического института: Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, Г.И. Челпанов. Сборник научных материалов Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Психологический институт. 2016. - С. 250 – 269.

УДК 159.9

ПРОКРАСТИНАЦИЯ И ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД У СТУДЕНТОВ

А.М. Хорошилова, магистрант
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогическогоий университет»
Россия, Алтайский край, г. Барнаул

Аннотация. Статья посвящена исследования феномена прокрастинации (откладывания намеченных действий на «потом»). Проблеме академической прокрастинации в контексте учебной деятельности студентов. Причинам и методом урегулирования прокрастинации у студентов. В статье представлены результаты эмпирического исследования творческого подхода для снижения уровня прокрастинации у студентов, для повышения успеваемости в процессе обучения.

Ключевые слова: прокрастинация, академическая прокрастинация, мотивация, студенческая успеваемость, творческий подход.

PROCRASTINATION AND STUDENT CREATIVITY

A. M. Horoshilova

Abstract. The article is devoted to the study of the phenomenon of procrastination (postponing the planned actions for “later”). The problem of academic procrastination in the context of student learning activities. The causes and method of settling procrastination in students. The article presents the results of an empirical study of creative approach to reduce the level of procrastination in students, to improve performance in the learning process.

Keywords: procrastination, academic procrastination, motivation, student performance, creative approach.

Согласно исследованию «Министерство образования и науки России» доля российских студентов, отчисленных из вузов в 2017- 2018 академическом году составила 16.8 %, из них 11% были отстранены по причине неуспеваемости [5].

Предполагается, что одним из важных факторов, влияющих на обучение - это осознание временных рамок, когда можно спланировать свое время, ресурсы и силы. Однако, в ситуации постоянной многозадачности и напряжения нередко случается так, что возникает желание отложить выполнение некоторых дел на потом.. В конечном результате это нередко приводит к постоянному переносу на «завтра» важных и значимых дел, и в итоге подготовка к экзамену, зачету происходит в последний момент, что зачастую отражается на успеваемости учащегося. Явление переноса важных обязательств на потом обозначается - прокрастинацией

В психологии под прокрастинацией подразумевают намеренное откладывание выполнения намеченных действий, несмотря на то, что это повлечет за собой определенные проблемы [2, с. 146].

Впервые термин «прокрастинация» появился в 1977 году в книге П. Рингенбаха «Прокрастинация в жизни человека». В этом же году была опубликована книга А. Эллиса и В. Кнауса «Преодоление прокрастинации", в основу которой легли клинические наблюдения. Однако только в конце 1990 г. данная проблема стала изучаться российскими психологами, стоит отметить таких авторов как Е.Л.Михайлова, Я.И.Варваричева, Т. Л. Крюкова [6].

Проанализировав труды как отечественных, так и зарубежных психологов относительно данной проблемы, стоит отметить, что на сегодняшний день эта тема очень актуальна. Действительно, прокрастинация может затронуть любую сферу жизнедеятельности человека:

- трудовую (неспособность выполнить работу в срок),
- социальную (перенос важных телефонных звонков, встреч, и т. п.),
- бытовую (откладывание запланированного ремонта, уклонение от выполнения домашних обязанностей и т. п.),
- учебную (подготовка домашних заданий, экзаменов в последний момент) [1, с. 121].

Следовательно, прокрастинация является одним из главных факторов, способствующих трудностям в обучении. В связи с этим выделяется отдельное направление в исследовании - академическая прокрастинация.

Академическая прокрастинация предполагает задержку выполнения учебных задач и связана с недостаточным формированием учебных навыков, неорганизованностью, забывчивостью и общей поведенческой ригидностью. Последствием такого поведения, как правило, становиться ухудшение успеваемости и результативности обучения, что приводит к нервному расстройству обучающего, к неспособностью справиться с ситуацией [2, с. 147]. Согласно исследованию Е.В. Лебедевой от 46% да 95% студентов имеют проблемы с прокрастинацией и нуждаются в профессиональной и психологической помощи [4, с. 140]. В связи с этим появляется необходимость в исследовании возможных причин, а так же поиск методов решения данной проблемы.

В процессе поиска решения проблемы были поставлены задачи:

1. Выявить уровень прокрастинации студентов
2. Изучить причины прокрастинации у студентов в период обучения
3. Разработать программу мероприятия по снижению уровня прокрастинации студентов

Гипотезой исследование послужило предположение: во – первых для повышения успеваемости требуется урегулировать уровень прокрастинации у студентов, во – вторых для повышения мотивации у студентов необходимо использование новых методов и методик в процессе обучения.

В ходе эмпирического исследования принимали участие 20 студентов Алтайского Государственного Института Культуры. Возрастные показатели варьировали от 19 до 22 лет. Средний возраст испытуемых составил 20 лет.

Для определения уровня прокрастинации, применялась Шкала общей прокрастинации разработанная К.Лэя, которая позволяет определять степень предрасположенности переноса задания «на завтра». Шкала общей прокрастинации

К.Лэя включает в себя 20 утверждений, касающихся откладывания дел «на потом» в различных обстоятельствах. В качестве шкалы ответов предлагается 5-балльная шкала Лайкерта (от 1 – совершенно не характерно, до 5 – абсолютно характерно). В качестве шкалы ответов Шкала К. Лэй была переведена, апробирована и модифицирована под российскую действительность О.С. Вендекер и М.В.Осатиной в 2014 году.

Обработка результатов проводилось посредством подсчета общей суммы, набранных испытуемым количества баллов.

Стандартные нормы для Шкалы общей прокрастинации по О.С. Вендекер и М.В.Осатиной следующие: до 30 баллов — крайне низкие показатели, от 30 до 42 баллов — низкие, от 43 до 67 баллов — средние, от 68 до 80 — высокие, и от 81 балла — очень высокие значения.

Проведенный опрос студентов, показал следующие результаты:

10% студентов имеют низкий уровень прокрастинации,

25% студентов имеют средний уровень прокрастинации,

65% студентов имеют высокий уровень прокрастинации.

Следовательно, таким образом, прокрастинация является нормальным явлением для большинства обучающихся, в котором преобладает перенос значимых дел на другое время… «завтра..послезавтра»

Однако, выявив процентное соотношение уровня прокрастинации, было решено сравнить успеваемость испытуемых:

У студентов с низким уровнем прокрастинации средний бал по всем предметам составлял 4,8 – 5.0

Для студентов средним показателем прокрастинации 3.8 – 4.5

Обучающиеся (большая часть) с высоким уровнем прокрастинации имели средний бал 3.1 – 3.8, так же у многих имелись академические задолженности, неуважительные пропуски занятий.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает, что прокрастинация , негативно влияет на успеваемость студентов, а снижение данного показателя способствует хорошим результатам в обучении, а так же положительно сказывается и на дисциплине студентов.

Следующим этапом исследование стало поиск причин данного поведения.

Исследователи, опирающиеся на психоанализ, предполагают, что причины прокрастинации находятся глубоко, в бессознательности человека

Дж. Бурка и Л. Юэн выделяют следующие виды страхов по отношению к прокрастинации:

1. страх неудачи. Наиболее известный. При данном виде страха прокрастинация помогает избежать непосредственной оценки способностей данного человека, так как дело отодвинуто и полностью не сделано. Это сохраняет его самооценку и помогает справиться со страхом обесценивания.

2. страх успеха. В данном случае человек боится, что станет причиной всеобщего внимания

3. страх потери контроля над ситуацией. Прокрастинация в данном случае помогает ощутить собственную независимость и избежать повышенного контроля со стороны окружающих;

4. страх чрезмерного обособления. Откладывание при этом виде страха позволяет оставаться в привычной социальной среде.

Одним из важных прогнозов прокрастинации может выступать и стресс. При этом, стресс может выступать как причиной синдрома переноса дел, так и ее следствием. В своем исследовании О.О. Шемякина приходит к выводу, что чем выше прокрастинация, тем значительнее показатели компонентов стресса» [8].

Выявив причины синдрома «откладывания дела на завтра» стоит отметить, студенты с высоким уровнем прокрастинации, как правило, не имеют интереса к процессу обучения, они превращают свою жизнь в череду не обязательных, но привычных для них занятий и развлечений, а важные и нужные задания у них остаются на «другое время». Следовательно, данная категория людей каждый раз «впадают в болезнь» когда им требуется подготовиться к экзамену, написать работу и т.д. Ведь выполняя задание в последний момент, обучающийся испытывает «шок», провоцируя негативное отношения к учебе в дальнейшем.

Существуют разные подходы. для преодоления прокрастинации, Дэвид Аллен предлагает планировать свой день и выделять время на каждую работу с учётом отдыха и возможных задержек. Причем он рекомендует выполнять несколько заданий одновременно, но реализовать их не сразу, а разделив на части. Сделав первую часть первого задания переключиться на первую часть второго задания и так далее, и только закончив с первыми частями всех заданий приступать к выполнению вторых частей. При самостоятельной работе рекомендуется отводить короткие отрезки времени на то, чтобы сделать какое - то дело, а затем переключиться на другое задание. Планировать работу автор предлагает заранее, утверждая, что лучше потратить на это время вечером, чтобы назавтра знать, что делать. Список дел и заданий лучше составлять от степени их важности и значения, однако выполнять их Дэвид Аллен предлагает в произвольном порядке, сделав вначале даже более легкие задания» [7, с. 26].

Автор книги «Искусство прокрастинации: как правильно тянуть время, лоботрясничать и откладывать на завтра» Джон Перри, предлагает «прокрастинацию не подавлять, а направлять в полезную сторону. Большинство прокрастинаторов, отходя от важных дел, всё равно чем-то занимается, эту их деятельность и необходимо использовать». Автор считает, что задания нужно выстраивать так, чтобы важные и срочные, стояли первыми по списку, после них шли чуть менее важные, но тоже срочные. Джон Перри утверждает, что прокрастинация представляет собой некий самообман, когда человек заменяет одни задания, вызывающие у него негативные реакции, на другие. Если у студента имеются задания, которые он как, правило, откладывает, то, чтобы справиться с прокрастинацией, необходимо понять, что неприятного и невыполнимого есть именно в этих заданиях. И скорее всего, осознав причину, студент сможет сам избавиться от этой проблемы» [7, с. 27].

Однако для полного осознания студентом ситуации важную роль играет мотивация. Следовательно, для повышения интереса к учебе студентов необходима гибкая система оценивания, создание ситуации успеха, система поощре-

ния за постепенно усложняющие задания, а также необходимо разработать новые инновационные методы и подходы к процессу обучения [3, с. 124].

Проанализировав методы преодоления прокрастинации в студенческой среде. В процессе исследования было решено попробовать творческий подход к обучению, а в конце опыта сравнить показатели «до» и «после».

Группа студентов, после выявления уровня прокрастинации, была разделена на 2 группы по 10 человек. Первой группе (обозначим буквой А) было предложено подготовиться к зачету по классической схеме, студентам нужно было изучить необходимый материал самостоятельно. Второй группе (обозначим буквой В) было предложено разбиться на две подгруппы (команды), придумать название, лозунг, эмблему своей команды. Необходимо было разработать задание, вопросы согласно теме зачета, для своих оппонентов. Период подготовки к зачету составлял три недели.

В день зачета, группа «А» сдавала тесты по заданному предмету, один представитель группы получил оценку отлично, другие члены группы были оценены педагогом «удовлетворительно».

Вторая группа «В» зачет сдавала в виде командной игры, где оценивались не только знание, но и творческий подход (название команды, оформление задания, сложность вопросов и т. д). По результатам проведенного мероприятия педагог оценила знание предмета: двое членов группы «В» «хорошо», остальные получили оценку «отлично».

После проведенного эксперимента, участникам группы А и В прошли еще раз тестирование, для определения уровня прокрастинаци, как и в первом случае использовалась шкала К. Лэй. Однако участники исследования должны были ответить на вопросы с учетом последней подготовки к зачету.

Результаты повторного анкетирования показали, что группа «А» сохранила высокий уровень прокрастинации более 65%, что касается группы «В», этот же показатель значительно снизился до 25%.

Студенты группы «А» отметили, что не испытывали интерес к зачету, как и к предмету в целом, поэтому подготовка к заданию у большинства происходила в последний момент, что и явилось показателем низкой оценки за знания предмета.

Однако участники группы «В», подчеркнули, что боялись подвести команду и поэтому сразу приступили к выполнению задания, так же повлиял соревновательных дух, желание победить. Способствовало возможность творческого самовыражения, что вызвало неожиданный интерес к изучаемому предмету.

Таким образом, можно сделать вывод,что уровень академической прокрастинации у студентов с высокой успеваемостью ниже, чем у студентов с низкой успеваемостью. Однако показатель прокрастинации зависит от уровня мотивации студента и заинтересованности в учебе. В ходе исследования была разработана программа творческого подхода к процессу обучения, данная программа имела положительные результаты и может быть использована в различных учреждениях среднего и высшего образования.

Учитывая, что проблема прокрастинации в среде студентов с каждым днем приобретает все большую значимость, необходимо продолжать разработку новых методов урегулирования данного феномена.

Список использованной литературы:

1. Варваричева, Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования [Текст] / Я. И. Варваричева // Вопросы психологии: науч. журн. 2010. № 3. С. 121.
2. Ибутина, Е.П. Академическая прокрастинация как проявление защитно – совладающего поведения у студентов [Текст] / Е.П. Ибутина, Е.С. Шербакова // Вестник Вятского государственного университета. – 2013 - №1. – С. 146-151.
3. Зарипова, Т.В. Взаимосвязь академической прокрастинации и учебной мотивации студента [Текст] / Т.В. Зарипова, Н.А.Данилова // Омский научный вестник. – 20015. - №4(141). – С.122-126.
4. Лебедева, Е.В.. Академическая прокрастинация и особенности личностной организации времени у студентов вуза [Текст] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. - №4. – С.139 - 143
5. Официальный сайт «Министерство образования и науки России» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://минобрнауки.рф/глеп5261рап2 (дата обращения: 05.12.2018).
6. Прокастинация [Электронный ресурс]: электронная энциклопедия. - Режим доступа: http:ru.wikipedia/org/ (дата обращения 06.12.2018).
7. Рожина, И.Р. Прокрастинация в студенческой среде и методы ее преодаления [Текст] / И.Р. Рожина // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LXXV-LXXVIII междунар. науч.-практ. конф. № 4-7(72). – Новосибирск: СибАК, 2017. – С. 23-28.
8. Шемякина, О.О. Влияние прокрастинации на уровень стресса у студентов [Электронный ресурс] // Психология и право. 2013. №4. - URL: http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n4/66242.shtml (дата обращения: 05.12.2018).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ И ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 159.9

НЕОБХОДИМОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Л.В. Азарова, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск

Аннотация. В статье рассматриваются возможности педагогического сопровождения детей с общим недоразвитием речи в условиях дошкольной образовательной организации. Психолого-педагогическое сопровождение направлено на формирование положительных тенденций в развитии ребенка, осуществление коррекционно-развивающей работы, эффективной интеграции детей в социальную среду.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, общее недоразвитие речи, психолого-педагогическое сопровождение, интеграция, эффективность развития ребёнка.

THE NEED FOR PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

L.V. Azarova

Abstract. The article deals with the possibility of pedagogical support of children with General underdevelopment of speech in a preschool educational organization. Psychological and pedagogical support is aimed at the formation of positive trends in the development of the child, the implementation of correctional and developmental work, the effective integration of children into the social environment.

Keywords: preschool educational organization, General underdevelopment of speech, psychological and pedagogical support, integration, efficiency of child development.

В настоящее время наблюдается увеличение количества детей с нарушениями речи, по мнению экспертов это обусловлено влиянием социальных факторов, снижением уровня культуры, нравственности, ухудшением качества здравоохранения, недостаточностью времени родителей, невниманием, занято-

стью, неполным осознанием проблемы и важности развития ребенка в период дошкольного детства. Поэтому немаловажную роль в становлении личности подрастающего поколения имеют дошкольные организации.

Дошкольное образование в России выступает первой ступенью образования и направлено на всестороннее интеллектуальное, личностное и физическое развитие каждого ребенка в дошкольном возрасте. В результате дошкольное воспитание выступает своеобразным фундаментом развития личности ребенка [1, с. 127].

Комплексное сопровождение детей с общим недоразвитием речи является одним из наиболее сложных процессов в рамках психолого-педагогической помощи. Это связано с тем, что речевой дефект, имеет многосторонний характер, что доказано в различных психолого-педагогических, психолингвистических и медико-педагогических исследованиях. (В.К. Воробьёва, О.Н. Исаев, В.В. Ковалёв, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, С.С. Ляпидевский, Т.Б. Филичева, и др.).

Общее недоразвитие речи обусловлено недоразвитием звуковой и смысловой сторон речи. У детей с общим недоразвитием речи наблюдается наличие низкого познавательного интереса, неуверенности в себе, впечатлительности, мнительности, повышенной возбудимости, раздражительности, общей заторможенности, робости, чрезмерной ранимости, многократной смены настроения, проявления агрессивного поведения.

Таким образом, неполноценная речевая деятельность влияет на сенсорную, интеллектуальную и эмоционально-волевую сферы.

Многоуровневость структуры дефекта, обуславливает разностороннее и разноплановое психолого-педагогическое сопровождение ребенка, посредством комплекса коррекционных мероприятий:

- организационно-управленческую и коррекционно-педагогическую деятельность;
- методическое обеспечение воспитательного и образовательного процесса;
- практическая ориентация деятельности [2].

Целью психолого-педагогического сопровождения является создание единого коррекционного пространства, направленного на устранение имеющихся речевых нарушений, эффективное развитие психических и мыслительных процессов, коммуникативных функций деятельности у детей.

Задачами психолого-педагогического сопровождения с одной стороны выступают профилактические меры в ходе решения первостепенных задач развития, обучения и социализации, с другой повышение психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного и воспитательного процесса.

Психолого-педагогического сопровождение осуществляется в двух направлениях: индивидуальном сопровождении детей и системном сопровождении, направленном на профилактику или коррекцию.

Работа по психолого-медико-педагогическому сопровождению осуществляется в 3-х направлениях.

1. Непосредственно коррекционно-развивающая работа, формами организации которой выступают индивидуальные и подгрупповые занятия.

2. Совместная деятельность специалистов и педагогов.

Основные формы организации:

- курсы повышения квалификации;
- совместное планирование работы по развитию и коррекции речи воспитанников;
- интегрированные занятия;
- анализ результатов работы;
- семинары-практикумы;
- практические занятия;
- индивидуальные консультации.

3. Консультативная помощь родителям по вопросам коррекционно-развивающей работы, которая осуществляется в форме:

- ознакомления с результатами диагностики состояния речи воспитанников;
- планирование совместной работы по коррекции речевых нарушений;
- подгрупповых и индивидуальных консультаций;
- открытых занятий;
- оформления информационных стендов;
- индивидуальных тетрадей связи.

Психолого-медико-педагогическое сопровождение позволяет защитить права ребенка, обеспечить его физическую и психологическую безопасность, педагогическую поддержку и содействие в преодолении проблем развития. Эффективность сопровождения определяется не только по частным данным психологической, педагогической, медицинской диагностики, но и по более общим показателям:

- удовлетворенность ребенка и родителей результатом работы;
- тенденция к формированию позитивной, адекватной Я-концепции;
- успешность в овладении адекватными возрасту и особенностям ребенка видами речевой деятельности.

Концептуальной основой психолого-медико-педагогического сопровождения является педагогика успеха, которая предполагает обеспечение условий для развития, самореализации и социализации личности ребенка посредством создания ситуации успеха, в которых максимально раскрываются возможности каждого ребенка [3, с. 63].

У большинства детей имеется большой потенциал развития, однако эти возможности маскируются физическими недостатками (нарушения двигательных функций, слуха, зрения, нередко множественные), астеническими проявлениями, речевыми и двигательными трудностями и ограниченным запасом знаний вследствие социально-культурной депривации.

В силу субъективных (замкнутое пространство, ограниченность общения) и объективных (слабое здоровье) причин, эти дети в большей степени нуждаются в особой организации оздоровительного и образовательного процесса.

Для успешной организации психолого-педагогического сопровождения необходимо соблюдение ряда принципов:

– принцип организации этого процесса:
– приоритет интересов сопровождаемого;
– непрерывность сопровождения;
– целенаправленность сопровождения;
– систематичность сопровождения;
– гибкость сопровождения;
– комплексный подход к сопровождению;
– преемственность сопровождения на разных уровнях образования;
– принцип сетевого взаимодействия [4, с. 131].

Основные мероприятия в ходе психолого-педагогического сопровождения включают:

- планирование индивидуального образовательного маршрута;
- промежуточная диагностика и рефлексия для выявления динамики и своевременного внесения корректив в деятельность;
- создание доступной предметно-развивающей среды.

Индивидуализация обучения и воспитания в процессе психолого-педагогического сопровождения, дифференциация требований к каждому ребенку обеспечивает благоприятную атмосферу, снимает ощущения дискомфорта, создает обстановку сотрудничества, доверия и доброжелательности. «Чтобы сделать процесс социальной адаптации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья эффективнее ставится вопрос о психолого-педагогическом сопровождении этого процесса» [5, с. 313].

На рисунке 1 представлена модель психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОНР в условиях ДОУ [6, с. 248].

При осуществлении комплексной коррекционной психолого-педагогической помощи и поддержки ребенка в образовательно-оздоровительном процессе дошкольной организации, необходимо обеспечить скоординированную деятельность всех специалистов, работающих с детьми с ОНР на основе интеграции.

Подводя итог необходимо отметить, что эффективная организация психолого-педагогического сопровождения и педагогической поддержки ребенка позволяет проектировать направления деятельности: воспитательные, образовательные, коррекционно-развивающие, лечебно-оздоровительные.

Критерием педагогической эффективности сопровождения при этом выступают:

- соответствие достижений поставленным педагогическим задачам;
- активное участие детей в жизни ДОУ;
- инициативность, творчество, бесконфликтное взаимодействие со сверстниками, отсутствие конфликтов с педагогами;
- оптимальное развитие способностей ребенка.

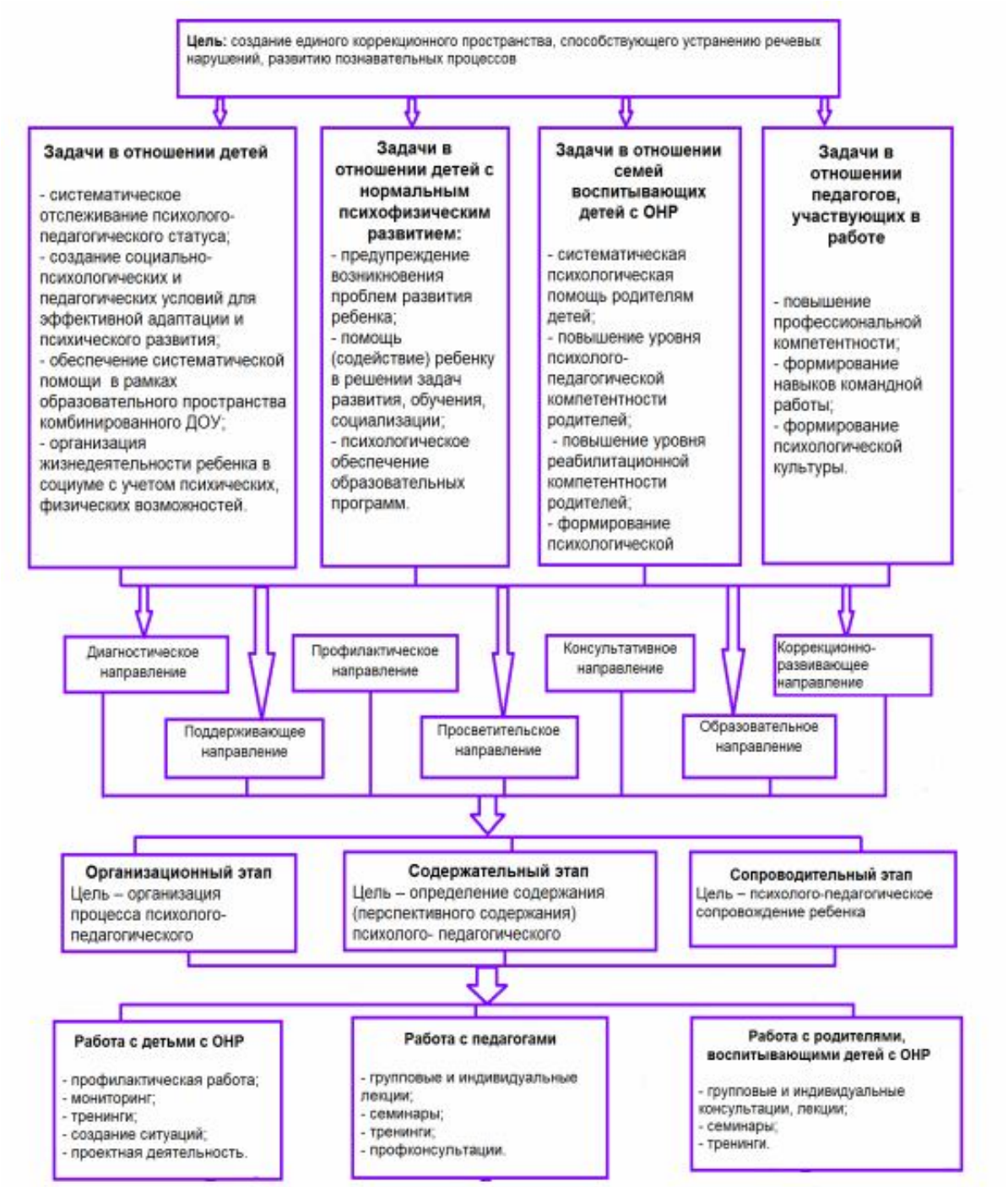


Рисунок 1 - Модель психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОНР в условиях ДОУ

Результатом психолого-педагогического сопровождения станет:

- выявление особых образовательных потребностей ребёнка с ОНР;
- осуществление индивидуальной психолого-педагогической помощи;
- успешное усвоение детьми ОНР образовательной программы дошкольной организации;

- обеспечение позитивных сдвигов в психофизическом развитии ребёнка, стимуляции интеллектуального и личностного развития;

- оказание методической и психологической помощи родителям детей с ОНР.

Список использованной литературы:

1. Головань, Д.В. Роль дошкольного воспитания в жизни ребенка [Текст] / Д. В. Головань // Молодой ученый. - 2018. - №1. - С. 127-129.

2. Егорова, О.А. Психолого-медико-педагогическое сопровождение детей, имеющих нарушения речи [Электронный ресурс] / О. А. Егорова // Специальное образование. 2017. №5. - URL: https: //cyberleninka.ru /article/n/psihologo-mediko-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-imeyuschih-narusheniya-rechi (09.12.2018).

3. Жирнова, О.С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с общим недоразвитием речи в ДОУ [Текст] / О. С. Жирнова // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 62-64.

4. Кононова, С.В., Михайлова, О.В. Психолого-медико-педагогическое сопровождение детей, имеющих нарушения речи [Текст] / С. В. Кононова // Специальное образование. 2017. - С. 130-135.

5. Лизунова Г.Ю., Таскина И.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации [Текст] / Г.Ю. Лизунова, И.А. Таскина // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества / под ред. Г. Ю. Лизуновой. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2017. - С. 312-317.

6. Рогова, А. А. Методические рекомендации по комплексному сопровождению лиц с общим недоразвитием речи [Текст] / А.А. Рогова // Материалы всероссийской студенческой научно-практической конференции «Актуальные проблемы образования: позиция молодых». – Челябинск, 2015 г. - С. 248-250.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

К.В. Аксенова, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск

Аннотация. В данной статье автор рассматривает особенности обучения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в начальной школе. Автор отмечает, что эффективность обучения и воспитания обеспечивается максимальным использованием практической деятельности детей на уроках, а также использованием игровых приемов, наглядного и дидактического материала, разнообразных пособий, позволяющих формировать интерес к учебе и активно усваивать новое.

Ключевые слова: обучение, младший школьный возраст, задержка психического развития, начальная школа.

PECULIARITIES OF EDUCATION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION IN ELEMENTARY SCHOOL

K.V. Aksenova

Abstract. In this article the author considers the features of teaching children of primary school age with mental retardation in primary school. The author notes that the effectiveness of training and education is provided by the maximum use of practical activities of children in the classroom, as well as the use of game techniques, visual and didactic material, a variety of tools to form an interest in learning and actively learn new things.

Keywords: education, primary school age, mental retardation, primary school.

Во время работы с детьми задержкой психического развития, учителя осуществляют индивидуальный подход. Они выявляют всевозможными способами проблемы, в развитии ребенка, и восполняют их различными способами. Например, повторяют объяснение материала, дают дополнительные упражнения, чаще используют наглядные дидактические пособия и разнообразные карточки, разными путями организуют внимание таких детей и привлекают их к коллективной работе класса и т. д. Такие меры на отдельных этапах обучения, безусловно, дают положительные результаты.

Однако, если ребенок не успевает из-за задержки психического развития, то достигнутые таким путем успехи в большинстве случаев оказываются лишь временными, в дальнейшем у детей накапливается все больше и больше пробелов в знаниях [4].

Что же такое задержка психического развития? Задержка психического развития - это недоразвитие высших психических функций, которое может носить временный характер и компенсироваться при коррекционном воздействии в детском или подростковом возрасте. Выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пересыщаемости в интеллектуальной деятельности [6].

Выделяют следующие причины задержки психического развития.

1. Биологические:

- патология беременности (тяжелые токсикозы, инфекции, интоксикации и травмы), внутриутробная гипоксия плода;
- недоношенность;
- асфиксия и травмы при родах;
- заболевания инфекционного, токсического и травматического характера на ранних этапах развития ребенка;
- генетическая обусловленность.

2. Социальные:

- различные виды эмоциональной и социальной депривации;
- педагогическая запущенность.

Отмечаются также различные варианты сочетания нескольких факторов различного происхождения.

Поступающим в школу детям с задержкой психического развития присущ ряд специфических особенностей. У них недостаточно сформированы нужные для усвоения программного материала умения, навыки и знания, которыми нормально развивающиеся дети обычно овладевают в дошкольный период. Такие дети с трудом овладевают навыками счета, чтения и письма. Им трудно соблюдать принятые в школе нормы поведения. Они испытывают затруднения в произвольной организации деятельности: они не умеют последовательно выполнять инструкции учителя, переключаться по его указанию с одного задания на другое. Учащиеся с задержкой психического развития быстро утомляются, работоспособность их падает, а иногда они просто перестают выполнять начатую деятельность [8].

Эти и ряд других особенностей говорят о том, что задержка психического развития проявляется как в замедленном созревании эмоционально-волевой сферы, так и в отставании развития познавательных процессов. Это проявляется в том, что интеллектуальные возможности ребенка не соответствуют его возрасту.

Многие дети испытывают трудности в процессе восприятия. Прежде всего это проявляется в том, что дети не воспринимают с достаточной полнотой преподносимый им учебный материал. Многое воспринимается ими неправильно.

У всех детей с задержкой психического развития наблюдаются и недостатки памяти: причем эти недостатки касаются всех видов запоминания: непроизвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. В первую очередь у них ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Значительное отставание и своеобразие обнаруживается и в развитии их мыслительной деятельности. То и другое с наибольшей очевидностью проявляется в процессе решения интеллектуальных задач. Как известно, большинство выполняемых учащимися в классе и дома заданий и упражнений связано с необходимостью решать те или иные мыслительные задачи. При выполнении многих заданий дети сталкиваются с трудностями интеллектуального характера. Испытываемые детьми затруднения связаны прежде всего с тем, что к началу школьного обучения они еще не владеют в полной мере интеллектуальными операциями, являющимися необходимыми компонентами мыслительной деятельности: анализ, синтез, сравнение, обобщение и абстрагирование.

Одна из психологических особенностей детей с задержкой психического развития состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех видов мышления. Это отставание обнаруживается в наибольшей степени во время решения задач, предполагающих использование словесно-логического мышления.

Отличается от нормы и речь детей с задержкой психического развития. Многим их них присущи дефекты произношения, что естественно, приводит к затруднениям в процессе овладения чтением и письмом. Дети имеют бедный словарный запас.

Под влиянием неудач у ребенка с ЗПР быстро развивается отрицательное отношение к учебной деятельности. Этого можно и нужно избежать. Надо осуществлять к каждому такому ребенку индивидуальный подход. Педагогу необходимо всячески поддерживать имеющиеся у ребенка на первых порах положительное отношение к школе. Не следует подчеркивать отсутствие успехов в учебной деятельности и критиковать за не вполне адекватное поведение.

Важно рассмотреть особенности учебной деятельности детей с ЗПР. Для усвоения программного материала по любому учебному предмету учащиеся должны располагать некоторыми общими умениями и способами деятельности. Речь идет об умении ориентироваться в задании и производить его анализ, обдумывать и планировать предстоящую работу, следить за правильностью выполнения задания, рассказывать о проведенной работе и давать ей оценку.

Одна из существенных особенностей деятельности детей с задержкой психического развития состоит в недостаточной регуляции с помощью речи. В их словесных отчетах нет четкого обозначения последовательности произведенных действий. Учащиеся не проявляют достаточного стойкого интереса к предложенному заданию; они мало активны, безынициативны, не стремятся улучшить свой результат [3].

Дети с задержкой психического развития недостаточно вдумываются в смысл предложенного задания и затрудняются в вычленении словесного образца. Особые трудности эти дети испытывают при выполнении упражнений, включающих в себя несколько частных заданий (составить предложения, изменить определенным образом слова, подчеркнуть указанный слог и т.д.).

Выполняя упражнение с несколькими заданиями (инструкциями), дети не осмысливают его в целом, часто нарушают последовательность работы, затрудняются в переключении с одного приема работы на другой. Некоторые инструкции ими вообще не выполняются; правильности выполнения других мешают соседние инструкции. Следовательно, подобные упражнения создают для детей с задержкой психического развития дополнительную трудность, в результате которой у них нарушается четкость представления об отдельных заданиях и о последовательности работы в целом [10].

Особую трудность у детей с задержкой психического развития вызывает решение задач. Они плохо ориентируются в условиях задач: не умеют выделить в них самое существенное, представленные в них предметно-количественные отношения им недоступны или доступны лишь частично.

Эффективность обучения и воспитания обеспечивается максимальным использованием практической деятельности детей на уроках, а также использованием игровых приемов, наглядного и дидактического материала, разнообразных пособий, позволяющих формировать интерес к учебе и активно усваивать новое [9].

При использовании дидактического материала на уроках педагоги должны придерживаться ряда требований:

1. Отбор наглядного, занимательного и практического материала осуществляется в соответствии с задачами обучения, а также с учетом уровня психофизического развития детей, индивидуализации заданий.

2. Отобранный материал эффективно используется на уроках.

3. Учитель осуществляет руководство деятельностью детей при работе с подобранным материалом.

4. Игры, задания, упражнения применяются как для закрепления материала, так и для решения новых задач.

5. Практикуется создание положительных эмоций, способствующих более осознанному восприятию предлагаемого материала.

6. Необходимо сочетать наглядные средства с использованием речевых приемов и методов.

7. Следует производить варьирование демонстрационного материала и практической деятельности [2].

Это выдвигает необходимость при обучении детей с ЗПР применять особые коррекционно-педагогические воздействия. При этом нужно осуществлять индивидуальный подход с учётом характерных для каждого ребёнка затруднений. Ребенок с ЗПР или другим нарушением в развитии требует системной работы со стороны разных специалистов: педагога-психолога, учителя, родителей, дефектолога и др. «Чтобы сделать процесс социальной адаптации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья эффективнее ставится вопрос о психолого-педагогическом сопровождении этого процесса» [5, с. 313].

Учебный материал должен преподноситься небольшими дозами; его усложнение следует осуществлять постепенно. Необходимо приучать ребёнка пользоваться ранее усвоенными знаниями [7]. Так как дети с задержкой психического развития быстрее утомляются, то целесообразно переключать с одного вида деятельности на другой. Кроме того, надо разнообразить виды занятий. Очень важно, чтобы предлагаемая деятельность осуществлялась с интересом и эмоциональным подъёмом. Этому способствует использование на уроках красочного дидактического материала и игровых моментов. Очень важно говорить с ребёнком мягким, доброжелательным тоном и поощрять его за малейшие успехи. Таким должен быть общий педагогический подход к детям с задержкой психического развития.

Список использованной литературы:

1. Винник, М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы [Текст] / М. О. Винник. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. - 154 с. : ил. - (Школа развития). - С. 152-153.

2. Власова, Т.А. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Т.А. Власова. - М., 2009.

3. Гудкова, Т В. Основы специальной педагогики и психологии: учебное пособие [Текст] / Т. В. Гудкова; Но-восиб. гос. пед. ун-т. - Новосибирск: НГПУ, 2017. - 188 с. - Библиогр.: с. 183-185. - Словарь: С. 174-182.

4. Долгобородова, Д. А., Варенцов В. А. Особенности обучения младших школьников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / Д. А. Долгобородова, В. А. Варенцов // Актуальные вопросы современной психологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2017 г.). — Краснодар: Новация, 2017. — С. 52-54. — Режим доступа: https://moluch.ru/conf/psy/archive/237/11717/ (дата обращения: 15.01.2019).

5. Лизунова Г.Ю., Таскина И.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации [Текст] / Г.Ю. Лизунова, И.А. Таскина // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества / под ред. Г. Ю. Лизуновой. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2017. - С. 312-317.

6. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с нарушением темпа развития. Хрестоматия. Дети с нарушениями развития [Текст] / М.С Певзнер // Сост. Астапов В.М. – М.: Международная педагогическая академия, 2016. – С. 81-93.

7. Пекелис, Э.Я. Педагогическая характеристика детей с ЗПР и работа с ними [Текст] / Э.Я. Пекелис // Дети с временными задержками развития./ Под ред. Власовой Т.А., Певзнер М.С. - Москва. Педагогика, 2016. – 208 с.

8. Скоромец, А. П., Крюкова И. А., Фомина Т. В. Задержки психического развития у детей и принципы их коррекции (обзор) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.lvrach.ru/2011/05/15435193/ (дата обращения: 15.01.2019).

9. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты [Текст] / С.Г. Шевченко. – М.: Владос, 2011.

10. Шевченко, С.Г. Программно-методические материалы. Коррекционно-развивающее обучение. Начальная школа [Текст] / С.Г. Шевченко. - М., 2011.

УДК159.9

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С СОХРАННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ И ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Ю.С. Бабышева, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
М.П. Долговых, к.пс.н., доц.
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
rita.dolgovyh.70@mail.ru

Аннотация: в статье представлены формы девиантного поведения подростков с сохранным интеллектом и подростков с умственной отсталостью.

Ключевые слова: подросток, девиантность, девиантное поведение, формы агрессии, умственная отсталость, аффективность в поведении, агрессия.

COMPARATIVE ANALYSIS OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS FROM INTACT INTELLECT AND ADOLESCENTS WITH MENTAL RETARDATION

J.S. Babiesheva, M.P. Dolgovyh

Annotation:the article presents the differences of deviant behavior of adolescents with preserved intelligence and adolescents with mental retardation.

Key words: teenager, deviance, deviant behavior, forms of aggression, mental retardation, affectivity in behavior, aggression.

Девиантное поведение - это отклоняющееся от наиболее распространенных, общепринятых, а также устоявшихся норм и стандартов поведение. Негативному, девиантному поведению должны быть противопоставлены определенные меры воздействия. Существуют различные определения для девиантного поведения. Социология под девиантным поведением понимает реальную угрозу для физического, а также социального выживания человека в определенной социальной среде, коллективе или ближайшем окружении. Девиации отмечаются нарушениями социально-нравственных норм, культурных ценностей, процессом усвоения, а также воспроизводства ценностей и норм. Медицина к девиантному поведению относит отклонение от общепринятых норм межличностных взаимодействий. Это действия, поступки, высказывания, совершаемые в формах нервно-психической патологии, а также в рамках психического здоровья и пограничного состояния. Психология к девиантному поведению относит отклонение от социально-психологических, а также нравственных норм. Для отклонений характерно нарушение общественно принятых норм или же нанесение ущерба себе, общественному благополучию, окружающим.

Чтобы разобраться в степени различий и сходств девиантного поведения подростков с сохранным интеллектом и подростков с умственной отсталостью, в мере профилактики и коррекции нужно обратиться к результатам исследований этой области.

Девиантное поведение подростков с сохранным интеллектом включает антисоциальные, антидисциплинарные, делинквентные противоправные, а также аутоагрессивные (самоповреждающие и суицидальные) поступки.

Недостаток воспитания может послужить причиной социальных девиаций. Уход из дома, бродяжничество в большинстве случаев объясняются делинквентностью. Самые первые побеги осуществляются от страха наказания или выступают реакцией протеста, а потом превращаются в условно-рефлекторный стереотип. Причины девиантного поведения таких подростков кроются в недостаточном надзоре, отсутствии внимания со стороны близких, в тревоге и страхе за наказания, в фантазерстве и мечтательности, в желании устраниться от опеки воспитателей и родителей, в жестоком обращении со стороны товарищей, в немотивированной тяге изменить скучную обстановку.

Стоит отдельно отметить раннюю алкоголизацию и наркотизацию подростков. Мотивы такого употребления это желание быть в компании своим и стать взрослым, удовлетворить любопытство или изменить психическое состояние.

Упреки относительно внешности провоцируют бурные аффекты и искажают поведение. Эта активность провоцирует эмоциональное напряжение и

трудности общения, которое создает все условия для нарушений общепринятых стандартов.

Часто девиантное поведение подростков с сохранным интеллектом отмечается характерной ориентацией на жизнь по принципу «как хочу», самоутверждаясь любыми средствами. В большинстве случаях молодежью руководит не стремление удовлетворить потребности и корысть преступным путем, а привлекает участие в компании, чтобы прослыть смелым. Девиации этих подростков являются распространенным феноменом, который сопровождается процессом зрелости и социализации, возрастающий весь подростковый период и понижающийся после 18-ти лет.

Особенности девиантного поведения подростков отмечаются в неустойчивом настроении у мальчиков в 11-13 лет, а у девочек в 13-15 лет. На этот возраст преподает выраженное упрямство. Более старших детей интересует право на самостоятельность, поскольку они ищут свое место в этой жизни. Происходит разделение интересов, способностей, определяется психосексуальная ориентация, вырабатывается мировоззрение. Зачастую целеустремленность и настойчивость уживаются с неустойчивостью и импульсивностью. Чрезмерная самоуверенность подростков и категоричность сочетаются с неуверенностью в своих силах. Стремление к расширенным контактам сочетается с желанием одиночества, бесцеремонность со стеснительностью, романтизм с цинизмом и прагматизмом, а потребность в нежности с садизмом.

Исследователи выделяют следующие формы отклонений от норм поведения:

- гиперкинетическое расстройство (характерна импульсивность, безрассудность, заниженная самооценка; взаимоотношения со взрослыми отмечаются отсутствием дистанции);

- несоциализированное расстройство (характерно отсутствие продуктивного общения со сверстниками и изоляция от них, жестокость, несогласие, вымогательство, драчливость, хулиганствоили нападение с насилием, жестокость, грубость, неконтролируемая ярость, разрушительные действия);

- расстройство поведения, ограничивающееся семьей (характерно антисоциальное, а также грубое, протестующее поведение, которое проявляется дома в личных взаимоотношениях с родственниками, воровство, разрушение вещей, жестокость, поджоги дома);

- социализированное расстройство (лживость, уход из дома, воровство, прогул школы, вымогательство, грубость, стойкая агрессия с симптомами тревоги или депрессии, выражающейся в проявлениях сильных страданий, утратой удовольствия, потерей интересов, самообвинения и безнадежности; тревога, боязливость, страхи, навязчивости, переживания из-за своего здоровья);

- делинквентное нарушение (мелкие провинности, не имеющие степень криминала, пропуски классных занятий, хулиганство, общение с антисоциальными компаниями, издевательство над слабыми и маленькими, вымогание денег, угон мотоциклов и велосипедов, спекуляция, мошенничество, домашние кражи).

Очень важно дифференцировать отклоняющееся поведение подростков с сохранным интеллектом от странностей, эксцентричности, чудачества, имеющейся индивидуальности, не приносящей вред.

Что касается отклонений в поведении подростков с умственной отсталостью, то исследователи отмечают, что такие дети находят гораздо больше причин для агрессии, чем нормально развивающиеся, так как умственно отсталые дети не понимают истинных причин своих неприятностей, они преувеличивают степень несправедливости по отношению к ним.

Выделяют следующие формы агрессии у умственно отсталых школьников: агрессия как проявление компенсаторной реакции при инфантильно-гедонистической мотивации в связи с трудностями учебной деятельности; агрессия как проявление эксплозивности при олигофрении; агрессия как проявление извращенных влечений (сексуального, инстинкта самосохранения и др.); агрессия при психомоторном и аффективном возбуждении больных; агрессия, как реакция протеста на трудности во взаимоотношениях; агрессия при дисфорических нарушениях; агрессия подражательного характера, становящаяся стереотипом поведения; агрессия как проявление групповой солидарности.

В работах Кузьминой В.К., Малинаускене М.В., Омаровой П.О. рассматриваются особенности поведения трудных подростков, страдающих олигофренией, к которым относятся: наличие дисфорий, повышенная подражательность, внушаемость в отношении асоциальных форм поведения, аффективная возбудимость со склонностью к агрессии, выраженный активный негативизм у детей с нарушениями по психопатоподобному типу; высокий уровень тревожности, страх контактов, резкая заниженность самооценки, повышенная психологическая ранимость, стремление к уединению, гипертрофированное переживание неудач, связанных со стремлением занять определённую позицию в коллективе, у детей с нарушениями поведения по невротическому типу; неуважительное отношение к коллективу класса, стремление избежать контактов с одноклассниками, неприязненное отношение к педагогам, предпочтение общения с лицами, склонными к совершению противоправных действий у детей с неблагоприятными семейно-бытовыми условиями. Агрессивность может быть вначале подражательной защитной реакцией, принятой в той среде, в которой находится ребенок. В дальнейшем драки оформляются как стереотип реагирования на конфликтную ситуацию.

Благодаря данному сравнению, мы можем увидеть, что формы проявления девиантного поведения у подростков с сохранным интеллектом и подростков с умственной отсталостью во многом схожи. Однако, происхождение такого отклонения в поведении различно. Развитие личности подростка с сохранным интеллектом осуществляется под влиянием общества и культуры и напрямую связано с экономическим положением, а также полом, тем временем как поведение подростка с умственной отсталостью обусловлено психической декомпенсацией, результатом которой является общая аффективная дезадаптация личности. Таким образом, агрессивное поведение подростков с нарушением интеллекта - это многоаспектный, сложный в понимании причинно-следственных механизмов возникновения феномен, который требует к себе внимания и изучения.

Коррекция девиантного поведения подростков осуществляется психологом, поскольку воспитательных мер педагогов оказывается недостаточно. Задача коррекции девиантного поведения – это процесс помощи подросткам в преодолении сложившихся в их поведении стереотипов и образцов поведенческих реакций, которые не соответствуют общепринятым нормам, ценностям и установкам на поведение и взаимоотношения между людьми, основой которого является этиологический подход, сущность которого заключается в изучении причин, приводящих к тем или иным отклонениям в поведении подростков, на основе диагностики личности подростка, его индивидуально-психологических особенностей, а также особенностей взаимодействия ребенка с ближайшим окружением.

Список использованной литературы:

1. Ахмедбекова, Р.Р. Сущность агрессии и причины её проявления у младших школьников [Текст] / Р.Р. Ахмедбекова. - М.: Просвещение, 2011. – С. 35-39

2. Бгажнокова, И.М. Психология умственно отсталого ребёнка [Текст] / И.М. Бгажнокова. - М.: Просвещение, 1987. - 93 с.

3. Власова, Т. А., Певзнер, М.С. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / А.Т. Власова, М.С. Певзнер. - М.: Просвещение, 1973. – 189 с.

4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский - М.: Астрель, 2009. - 672 с.

5. Кузьмина, В.К. Астеноневротические и психопатоподобные проявления у детей-олигофренов, компенсация и коррекция их в условиях вспомогательной школы [Текст] / В.К. Кузьмина. - М.: НИИ дефектологии, 1973. - 24 с.

УДК 159.9

ЗАДЕРЖКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ: ФЕНОМЕНОЛОГИЯ, ПРОИСХОЖДЕНИЕ, КЛАССИФИКАЦИЯ

И.А. Бедарева, канд. филол. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
bediral@mail.ru

Аннотация. Статья выполнена в русле исследований задержки психического развития (ЗПР) у детей. С каждым годом количество исследований по данной проблеме увеличивается. Сейчас дефектология, специальная психология и педагогика накопили богатый материал о феноменологии, патогенезе, факторах возникновения ЗПР. Разрабатываются диагностические и коррекционно-развивающие методы работы с детьми, имеющими ЗПР. В статье представлены история происхождения и значение термина «задержка психического развития», рассмотрены причины появления ЗПР и приведены наиболее распространенные классификации ЗПР.

Ключевые слова: задержка психического развития (ЗПР), дефектология, центральная нервная система (ЦНС), этиология, этиопатогенетический подход.

MENTAL RETARDATION IN CHILDREN: PHENOMENOLOGY, ORIGIN, CLASSIFICATION

I. A. Bedariova

Abstract. The article is carried out in line with studies of mental retardation (PDA) in children. Every year the number of studies on this problem increases. Now defectology, special psychology and pedagogy have accumulated a wealth of material about the phenomenology, pathogenesis, factors of occurrence of CRA. Diagnostic and correctional-developing methods of work with children with ZPR are being developed. The article presents the history of the origin and meaning of the term "mental retardation", considers the causes of the appearance of CRA and provides the most common classification of CRA.

Keywords: mental retardation (PDS), defectology, Central nervous system (CNS), etiology, etiopathogenetic approach.

В 60-е годы XX века предметом исследования отечественной дефектологии стало всестороннее изучение детей с задержкой психического развития (далее ЗПР). При этом ЗПР рассматривалась как специфическая аномалия детского развития. Первые обобщенные клинические данные о детях с ЗПР были представлены в работах Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, К.С. Лебединской, В.М. Лубовского. Исследователями были предложены общие рекомендации по организации коррекционно-развивающей работы с такими детьми.

С каждым годом количество исследований по данной проблеме увеличивается. Сейчас дефектология, специальная психология и педагогика накопили богатый материал о феноменологии, патогенезе, факторах возникновения ЗПР. Разрабатываются диагностические и коррекционно-развивающие методы работы с детьми, имеющими ЗПР.

Термин «задержка психического развития» был впервые предложен Сухаревой Г.Е. Под ним исследовательница предлагала понимать синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций: сенсорных, моторных, эмоционально-волевых, речевых. Данный феномен характеризуется, во-первых, - замедленным темпом психического развития, во- вторых, - личностной незрелостью, в-третьих, негрубыми нарушениями познавательной деятельности, с тенденцией к компенсации и обратному развитию [3, с. 97-100].

Термин «задержка психического развития» используется при обозначении детей со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы — органической или функциональной. У таких детей отсутствуют специфические нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелые нарушения речи, а также они не относятся к категории умственно отсталых детей. Однако большинство из них имеют полиморфную клиническую симптоматику, то есть характеризуются незрелостью сложных форм поведения, недостаточностью целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, нарушенной работоспособностью, энцефалопатическими расстройствами.

Г.Е. Сухаревой, Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, К.С. Лебединской, В.И. Лубовским, И.Ф. Марковской была выявлена патогенетическая основа ЗПР. Патогенетическую основу таких симптомов составляет органическое поражение центральной нервной системы (далее – ЦНС), перенесенное ребенком, а также резидуально-органическая недостаточность ЦНС. ЗПР, по мнению вышеуказанных исследователей, может быть обусловлена также функциональной незрелостью ЦНС.

Кроме того, ученые называют различные причины, способствующие задержке развития. Среди них можно обозначить следующие:

- негрубое внутриутробное поражение ЦНС,
- нетяжелые родовые травмы,
- недоношенность,
- близнецовость,
- инфекционные заболевания,
- хронические соматические заболевания.

Этиология ЗПР обусловлена не только неблагоприятными биологическими факторами, но социальными. Среди которых особенное влияние оказывают два фактора:

- ранняя социальная депривация,
- влияние длительных психотравмирующих ситуаций.

Для психической сферы детей с ЗПР типичным является сочетание частично недостаточных высших психических функций с сохранными. У одних детей могут преобладать черты эмоционально-личностной незрелости, страдать произвольная регуляция деятельности, у других может снижаться работоспособность, у третьих будут более выражены недостатки памяти, внимания, мышления.

Многообразие причин, обусловливающих ЗПР, прямо пропорционально многообразию ее проявления. Можно выделить различные варианты классификации ЗПР: Т.А. Власовой и М.С. Певзнер, В.В. Ковалева, И.Ф. Марковской, У.В. Ульенковой, К.С. Лебединской и др.

Т.А. Власова и М.С. Певзнер рассматривают два варианта ЗПР:

- в первом варианте нарушения прослеживаются в эмоционально-личностной незрелости, в результате психического или психофизического инфантилизма;
- во втором варианте в первую очередь проявляются нарушения познавательной деятельности, связанные со стойкой церебральной астенией.

В.В. Ковалев предлагает классификацию, выделяя три варианта ЗПР, обусловленные влиянием биологических факторов:

- дизонтогенетический вариант ЗПР, который диагностируется при состояниях психического инфантилизма;
- энцефалопатический вариант ЗПР, возникающий при негрубых органических поражениях ЦНС;
- ЗПР вторичного характера, возникающий при сенсорных дефектах и формирующийся на основе ранних нарушений слуха, зрения.

Кроме того, исследователь предлагает еще один вариант, связанный с ранней социальной депривацией.

И.Ф. Марковская выделяет два основных клинико-психологических варианта ЗПР развития церебрально-органического генеза и обусловливает их зависимость от соотношения черт незрелости и поврежденности психических функций.

Первый вариант – в структуре дефекта преобладающими являются черты незрелости эмоциональной сферы по типу органического инфантилизма. В психологической структуре ЗПР несформированность эмоционально-волевой сферы будет сочетаться с несформированностью познавательной деятельности. При этом выявляется негрубая неврологическая симптоматика.

Второй вариант – доминирующие симптомы поврежденности: выявляются стойкие энцефалопатические расстройства, парциальные нарушения корковых функций, в структуре дефекта преобладают интеллектуальные нарушения.

Важное условие успешной компенсации недостатков развития, по мнению И.Ф. Марковской, - это своевременное психолого-педагогическое воздействие. При этом, не маловажно, чтобы ребенок смог получить педагогическую помощь в короткие сроки, так как недостатки могут стать необратимыми даже у здорового от рождения ребенка.

У.В. Ульенкова считает, что успешность компенсации зависит от возраста ребенка, состояния его здоровья, особенностей окружающей его социальной среды, какие именно из психических функций задерживаются в развитии, когда и насколько, и другие психологические особенности ребенка.

В 1980 году была предложена классификация К.С. Лебединской, которая до сих пор наиболее широко используется в практике работы с детьми с ЗПР. В основе данной классификации лежит этиопатогенетический подход. В рамках данной классификации выделяют 4 варианта ЗПР: конституционального, соматогенного, психогенного происхождений и церебрально-органического генеза. Каждая форма обладает своими особенностями, динамикой, прогнозом в развитии ребенка [1, с. 54-67].

Рассмотрим подробнее каждую форму.

1. ЗПР конституционального происхождения. Состояние ЗПР зависит от наследственности семейной конституции. Темпы развития ребенка замедленны, он будто повторяет жизненный сценарий своих родителей. На момент необходимости идти в школу у таких детей можно наблюдать следующую тенденцию: психический возраст ребенка не соответствует его паспортному возрасту. Например, семилетний ребенок по всем признакам может быть соотнесен с пятилетним ребенком. Эмоционально-волевая сфера ребенка при таком виде ЗПР находится на более раннем этапе физического и психического становления. У ребенка преобладает игровая мотивация поведения, поверхностные представления, ему очень легко внушить что-либо. Такие дети, даже обучаясь в общеобразовательных школах, будут сохранять приоритет перед игровыми интересами. Гармонический инфантилизм при такой форме ЗПР будет главной формой психического инфантилизма. При этом ярко выраженным будет недоразвитие

эмоционально-волевой сферы. Гармонический инфантилизм, по мнению ученых, часто может встречаться у близнецов, что указывает на связь этой патологии с развитием многоплодности.

Дети, имеющие тип ЗПР конституционального происхождения, должны обучаться в специальных коррекционных школах. Прогноз развития таких детей может быть благоприятным при условии целенаправленного педагогического воздействия. Здесь подразумевается использование занятий в игровой форме доступных ребенку, а также положительный контакт с учителем. Эти дети могут компенсироваться к десяти-двеннадцати годам. Особенно, при работе с такими детьми, нужно уделить внимание развитию эмоционально-волевой сферы.

2. ЗПР соматогенного происхождения. Обычно родителями этих детей являются здоровые люди. Задержка развития возникает из-за заболеваний перенесенных в раннем возрасте. Это могут быть такие заболевания, как инфекция, детский невроз, аллергия, хронические заболевания, пороки развития соматической системы (врожденные и приобретенные). Для детей с ЗПР соматогенного происхождения характерны симптомы повышенной утомляемости. Такие дети часто жалуются на головную боль, у них может наблюдаться снижение работоспособности. Они часто испытывают расстройство, переживают, у них снижено внимание и память, а интеллектуальное напряжение удерживается ненадолго. Для эмоционально-волевой сферы характерна незрелость, хотя интеллект такого ребенка относительно сохранен. В состоянии работоспособности такие дети способны усвоить учебный материал. А если наблюдается период упадка работоспособности, то ребенок может отказаться от работы. Ребенок с ЗПР соматогенного происхождения склонен заострять внимание на своем самочувствии и может пользоваться этими с целью избегания трудностей. Такие дети обычно боязливы, стеснительны, неуверенные в себе. Они редко и мало общаются со ровесниками. Причиной этого обычно является опека родителей, стремящихся оградить ребенка от лишнего общения. В результате у них занижается порог межличностных связей, что приводит к трудностям адаптации к новой среде.

Детям с ЗПР соматогенного происхождения необходимо лечение в специальных санаториях и систематическая психолого-педагогическая помощь. Становление и обучение этих детей напрямую будет зависеть от состояния их здоровья. [1, с. 55].

3. ЗПР психогенного характера. Данная группа детей обладает нормальным физическим развитием, функциональной полноценностью мозговых систем, соматическим здоровьем. Задержка в психическом развитии этих детей зависит неблагоприятных условий воспитания, что вызывает нарушения формирования личности ребенка. К таким условиям можно отнести следующие: безнадзорность ребенка, жестокость родителей, гиперопека родителями, что также неблагоприятно влияет на воспитание в раннем детстве. Безнадзорность вызывает психическую неустойчивость, импульсивность, взрывчатость, безынициативность, отставание в интеллектуальном развитии. Гиперопека приводит к формированию искаженной, ослабленной личности. Такие дети обычно эгоцен-

тричны, несамостоятельны в деятельности, недостаточно целенаправленные, неспособны к волевому усилию, эгоистичны.

Эту форму ЗПР относят к педагогической запущенности, для которой не характерно патологическое состояние, а возникает она из-за недостатка знаний, умений и интеллектуального недоразвития. [1, с. 56].

4. ЗПР церебрально-органического происхождения. Этот тип ЗПР является наиболее распространенным. Часто для него характерны яркость и стойкость нарушений в эмоционально-волевой сфере и познавательной деятельности ребенка. К причинам нарушения темпов развития интеллекта относятся: грубые и стойкие локальные разрушения созревания мозговых структур; токсикозы и вирусные заболевания матери во время беременности (грипп, гепатит, краснуха); злоупотребление матери алкоголем и наркотиками; недоношенность ребенка; внутриутробная инфекция; кислородное голодание плода. Дети данной группы страдают повышенной утомляемостью, непереносимостью дискомфорта, снижением работоспособности, слабой концентрацией внимания, сниженной памятью. В результате всего вышеперечисленного познавательная деятельность гораздо снижена. Мыслительная деятельность не совершенна, а показатели продуктивности приближают таких детей к детям с олигофренией. Знания этими детьми усваиваются фрагментарно. Такие дети постоянно нуждаются в систематической комплексной помощи медика, психолога, дефектолога [1, с. 57].

Таким образом, понятие «задержка психического развития» является психолого-педагогическим и характеризует, прежде всего, отставание в развитии психической деятельности ребенка.

Список использованной литературы:

1. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст] / В.В. Лебединский. – М.: Академия, 2003. – 144 с.

2. Лубовский, В.И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития [Текст] / В.И. Лубовский // Дефектология. - 1994. - №1. – С.15-18.

3. Сорокина, О.А. Коррекция недостатков учебной деятельности школьников [Текст] / О.А. Сорокина // Начальная школа. - 2003. - № 8. - С. 97-100.

УДК 159.9

КОММУНИКАТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ КАК ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ В СОВРЕМЕННОЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ

В.В. Ерохин, аспирант
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
Россия, Алтайский край, г. Барнаул
wasilii2012@mail.ru
В. Л. Крайник, доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
Россия, Алтайский край, г. Барнаул

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема выстраивания эффективной коммуникации между субъектами инклюзивного образовательного процесса, рассматривается понятие коммуникативный барьер, причины их возникновения, взгляды различных авторов на данное понятие в отечественной и зарубежной психолого-педагогической практике.

Ключевые слова: образование, инклюзивное образование, коммуникация, барьер, коммуникативный барьер, взаимодействие.

COMMUNICATIVE BARRIERS AS THE PROBLEM FIELD IN MODERN INCLUSIVE PRACTICE

V.V. Yerokhin, V.L. Krajnik

Abstract: in this article the problem of forming of effective communication between subjects of inclusive educational process is considered, the concept a communicative barrier, the reasons of their emergence, views of various authors of this concept of domestic and foreign psychology and pedagogical practice is considered.

Keywords: Education, inclusive education, communication, barrier, communicative barrier, interaction.

Формирование демократического общества в России, вхождение в мировое социокультурное пространство, укрепление приоритета прав и свобод личности, обусловили переосмысление отношения к проблемам обучения и социализации людей с ограниченными возможностями здоровья. Это привело к осознанию необходимости более широкого их включения в различные сферы жизни, важнейшей из которых является образование [5].

В 2006 г., 13 декабря Генеральная Ассамблея ООН одобрила Конвенцию о правах инвалидов, которая провозглашает права на образование людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе обеспечение этого права через инклюзивное образование. Конвенция вступила в силу 3 мая 2008 г., а 24 сентября этого года она была подписана Российской Федерацией. Президент России 3 мая 2012 г. подписал Федеральный закон «О ратификации

Конвенции о правах инвалидов». С этого момента фактически начинает полноценно реализовываться инклюзивное образование в нашем государстве.

В законе «об образовании в РФ» от 29.12.2012г. понятие инклюзивное образование определяется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (ст.2 п. 27). В связи с этим, инклюзивное образование влечет за собой не только изменения в образовании, но и закрепляет принципы инклюзии в российском обществе [4].

Инклюзия предполагает включение в обучение и воспитание детей с ОВЗ в среду здоровых сверстников, в реальный социум. Таким образом, в процессе инклюзивного образования осуществляется межличностное взаимодействие, формируются взаимоотношения школьников в ходе учебной, внеурочной деятельности, общения.

Немаловажным аспектом, влияющим на результативность социализации ребенка с ОВЗ в процессе инклюзивного образования, является установление педагогической коммуникации между учеником и учителем. Создание такой связи между педагогом и обучающимися детьми инклюзивного пространства является одной из важнейших, и при этом трудных задач. При её решении особое место необходимо отвести проблеме преодоления возникающих коммуникативных барьеров.

Прежде чем переходить к решению обозначенной проблемы, необходимо всесторонне рассмотреть понятие коммуникативный барьер, понять его сущность, механизмы формирование, и, как следствие, и способы их преодоления.

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова говорится: «Барьер – преграда, поставленная на пути; преграждение, препятствие на пути чего-либо». В Психологическом словаре дается следующее толкование понятия «барьер»: «психическое состояние, проявляющееся как неадекватная пассивность (или активность), препятствующая выполнению тех или иных действий»; «любое препятствие, не позволяющее организму достичь цели».

В самом же общем смысле коммуникативный барьер - это психологическое препятствие на пути адекватной передачи учебной информации между участниками педагогического процесса. В случае возникновения барьера учебная информация искажается или теряет изначальный смысл. Е. В. Залюбовская дает следующее определение: «Коммуникативный барьер – это абсолютное или относительное препятствие эффективному общению, субъективно переживаемое или реально присутствующее в ситуациях общения, причинами которого являются мотивационно-операциональные, индивидуально-психологические, социально-психологические особенности общающихся».

Кроме понятие коммуникативный барьер в педагогической практике имеет место понятие микробарьер - специфический коммуникативный барьер. Причины его возникновения достаточно обширны: особенности интеллекта, неодинаковое знание предмета разговора, отсутствие единого понимания

ситуации общения, психологические особенности партнеров (чрезвычайная откровенность или интеллигентность), социальные, политические, профессиональные, религиозные различия и т.д.

Причины возникновения коммуникативных барьеров в педагогическом общении:

1) Коммуникативный барьер может возникнуть как реакция на эмоциогенную ситуацию в случае её образования.

2) Коммуникативный барьер может образоваться в случае появления затруднений в действиях с предметом познания. Подобные барьеры, связанные с теми же непосредственно наблюдаемыми свойствами эмоционального напряжения, имеют другую предметную направленность.

3) Барьеры возникают в случае, когда некоторое знание достигнуто студентом, но оказывается для него неприемлемым по каким-либо причинам. Находя предмет познания и открывая для себя новое знание о нём, студент отказывается принимать это знание.

4) Коммуникативные барьеры, возникающие как реакция на негативную оценку достигнутого результата обнаруживаются в ситуациях, обусловленных превращением добытого студентом знания в регулятор его практической деятельности.

Выделяются различные классификации коммуникативных барьеров. Описание трех групп наиболее часто встречающихся в педагогической деятельности барьеров общения дал В. А. Кан-Калик (1987):

1) боязнь класса и педагогической ошибки;

2) негативные установки учителя или несовпадение установок учителя и учащихся;

3) неадекватность собственной деятельности коммуникативной ситуации. Это может быть следствием копирования стиля какого-либо референтного человека (учителя-наставника).

В целом, причины, вызывающие коммуникативные барьеры, весьма разнообразны, однако, опираясь на анализ литературы, проведенное исследование и собственный практический опыт мы можем выделить ключевые из них, связанные с субъектами педагогической деятельности.

1. Предвзятость и отрицательная установка. Широко распространена информация и стереотипы о сложности работы с детьми с ОВЗ и трудностями при взаимодействии с ними. В результате, у педагога изначально может складываться негативная установка по отношению к ребенку с ОВЗ, о котором ему фактически мало что известно при отсутствии опыта личного взаимодействия с ним. На фоне данной причины может возникнуть установка ожидания непонимания педагога обучающимися, что в свою очередь так же ведет к возникновению барьеров непонимания. Обычно выделяют четыре барьера непонимания: фонетический, семантический, стилистический, логический.

2. «Боязнь» контакта с человеком. Несмотря на тот факт, что педагог – профессия, связанная с постоянным общением с субъектами педагогического

процесса, нередко, еще на уровне вузовской подготовки будущие педагоги испытывают серьезные трудности в установлении новых контактов. Кроме того, нередко имеет место страх публичного выступления перед открытой аудиторией. Зачастую, данные проблемы не преодолеваются в процессе вузовской подготовки и педагогической практики, в результате чего эффективность педагогической деятельности будущего специалиста оказывается под угрозой.

3. Отсутствие контакта. Главным образом связано с педагогической деятельностью будущего педагога: педагог при общении с аудиторией начинает действовать автономно. Педагогический процесс сводится к «сухой» передаче учебного материала вместо организации взаимодействия с учащимися.

4. Страх педагогических ошибок и ответственности за обучение детей с ОВЗ. На типовые страхи будущего или молодого педагога (опоздать на урок, не уложиться во времени) наслаивается страх ответственности за обучение детей с ОВЗ в инклюзивном классе и нехватки практического опыта взаимодействия с детьми с ОВЗ.

5. Расхождение между возможностями ребенка и его притязаниями. В случае высокого уровня притязаний ученика и невысокой оценки его успехов возникает деструктивное влияние на желание заниматься учебной деятельностью, сказывается на его поведении и отношении к учителю. Особое внимание требуется от педагога в работе в инклюзивном классе, так как уровень притязаний и возможности ребенка с ОВЗ отличаются в сравнении нормально развивающимися сверстниками.

6. Барьер «авторитет». Разделив всех людей на авторитетных и неавторитетных, человек доверяет только первым и отказывает в доверии другим. Таким образом, доверие и недоверие как бы персонифицируются и зависят не от особенностей передаваемой информации, а от того, кто говорит.

7. Барьер «непонимание». Зачастую источник информации заслуживает доверия, авторитетен, однако информация «не доходит» (не слышим, не видим, не понимаем). Существует четыре барьера непонимания: фонетический, семантический, стилистический.

- Фонетический (от фонема – звук) барьер непонимания возникает, когда говорят на иностранном языке, или используют много иностранных слов либо специальную терминологию, или говорят быстро, невнятно и с акцентом.

- Семантический (отсемантика – смысловое значение слов) барьер непонимания возникает, когда слово имеет не одно, а несколько значений;

- Стилистический (отстилистика – стиль изложения, соответствие формы и содержания) барьер непонимания возникает, когда стиль изложения неуместный, слишком тяжелый, излишне легковесный, не соответствует содержанию.

При этом стоит отметить, что подобные барьеры в педагогической коммуникации носят индивидуальный, субъективный характер. Следовательно, коммуникативный барьер — это субъективное переживание человеком состояния «сбоя» в реализации планируемой стратегии коммуникации. Кроме

того, коммуникативные барьеры могут выполнять как положительные, так и отрицательные функции. Примерами положительных функций можно назвать следующие: 1) индикаторную – привлечение внимания педагога к проблеме средств и способов общения, если таковые имеются. 2) стимулирующую – мобилизует педагога на преодоление затруднений и приобретение опыта.

В качестве примера отрицательных функций нами выделяются такие как:

1) сдерживающая – тормозят достижение положительного педагогического результата; 2) деструктивная – приводит к остановке или распаду педагогической коммуникации.

В целом в педагогической практике существует двойственное отношение к ошибкам в решении коммуникативных задач, выявляющих затруднения в общении. С одной стороны они воспринимаются как недопустимые. С другой – как неизбежное следствие деятельности педагога, в том числе и инклюзивной практике, стимулирующие его пересмотреть свое педагогическое кредо.

Таким образом, опираясь на изучение литературы и современной педагогической практики, мы приходим к необходимости углубленного изучения причин, приводящих к коммуникативным барьерам будущих педагогов, а главное – к способам их преодоления на этапе вузовской подготовки студентов.

Список использованной литературы:

1. Батаршев А.В. Организаторские и коммуникативные качества личности – Таллин: Центр информационных и социальных технологий «Регалис», 1998. – 146с.

2. Белявский Б.В. Образование инвалидов в России: история вопроса, статистика // Министерство образования РФ по материалам международной конференции «Инклюзивное образование: перспективы развития в России» 23-25 июня 2006г.

3. Голубева В. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт / Авт.-сост. Л. В. Голубева. – Волгоград: Учитель, 2011. – 96 с. – ISBN 978-5-7057-2823-7

4. Давыдова Л.Н. Инклюзивное образование и нравственные взаимоотношения: грани одной проблемы. Монография. – М.: Ленанд, 2018. – 200 с. (Психология, педагогика, технология обучения. № 53)

5. Красило, А. И. Инклюзивное образование: методические проблемы и практические рекомендации / А.И. Красило. – Москва: Издательство Московского психолого-социального университета, 2016. – 186 с.

6. Леонтьев А.Н. Некоторые психологические вопросы воздействия на личность: Проблемы научного коммунизма. М., 1968, вып. 2, с. 30—42.

7. Морозова Е.А., Шевель П.П. Влияние менталитета на отношение к инвалидам // Социально-гуманитарные знания. 2013г. Вып. 3. С. 297 – 303.

УДК 159.9

РОЛЬ И МЕСТО ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.С. Казанакова, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
sergeeva04tana@mail.ru

Аннотация. В статье автор затрагивает такую важную проблему, как важность создания психолого-медико-педагогических консилиумов в образовательных учреждениях. Так же рассматриваются цели и задачи ПМПк, отличие между психолого-медико-педагогическим консилиумом и психолого-медико-педагогической комиссией всистеме образования.

Ключевые слова: образование, ПМПк, диагностика, коррекция, дети с ОВЗ, субъект, педагог, сопровождение, психолог.

ROLE AND PLACE OF PSYCHOLOGICAL-MEDICAL-PEDAGOGICAL CONSILIUM IN THE SYSTEM OF MODERN INCLUSIVE EDUCATION

T.S. Kazanakova

Abstract. In the article, the author touches upon such an important problem as the importance of creating psychological, medical and pedagogical consultations in educational institutions. It also considers the goals and objectives of the SMPP, the difference between the psychological-medical-pedagogical consultation and the psychological-medical-pedagogical commission in the education system.

Keywords: education, PMSC, diagnostics, correction, children with disabilities, subject, teacher, support, psychologist.

Процесс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья на сегодняшний день занимает особое положение в современном обществе. С каждым годом число детей с ОВЗ растет, что требует определенных усилий для их полноценного развития. В данном аспекте образование является наиболее оптимальной формой социализации таких детей, ведь чем тяжелее диагноз ребенка, тем сильнее он нуждается в обучении и специализированной помощи. Как результат, правильно организованная образовательная среда, оказывает положительный эффект на ребенка. В образовательных учреждениях, например, в школах, действует одно очень важное требование – это знание особенностей каждого школьника с ограниченными возможностями здоровья, на основе которых строится индивидуальное профессиональное сопровождение ребенка, где учитываются его психофизические особенности. Поэтому в настоящее время перед образованием ставится такая задача, как создание индивидуальных

коррекционных программ для детей с ОВЗ. Благодаря этому, ребенок наблюдается не только до, но и в процессе образования, что дает постоянное наблюдение над развитием детей, а также внесение корректировок в коррекционные программы. Из всего этого вытекает необходимость создания психолого-медико-педагогических консилиумов в сфере образования. И эта тема является очень актуальной в российском обществе.

Большое количество работ таких ученых как, Бейсова Е.В., Альбицкий В.Ю., Устинова Н.В., Петрова Е.П., Лосина О.А., Баранов А.А., Прилуцкая М.И. Григорьева О.Б и т.д., посвятили свои исследования изучению психологического сопровождения учащихся в социуме, а также разработке разнообразных методик и коррекционных программ [3].

Некоторые люди путают понятия ПМПк и ПМПК, не зная, что они обозначают и в чем их различие. Так вот, ПМПк – психолого-медико-педагогический консилиум, когда как ПМПК – это психолого-медико-педагогическая комиссия. Рассмотрим их различия:

- ПМПк призван рассматривать личность ребенка с учетом всех ее параметров: психологического и психического развития, социальной ситуации, состояния здоровья, характера предъявляемых требований, оптимальности педагогических воздействий [6].

- ПМПК осуществляет дифференцированный отбор детей с особенностями развития в специальные (коррекционные) образовательные учреждения, устанавливают психолого-педагогический статус ребенка, определяют вид образовательного учреждения и образовательный маршрут ребенка, действуют на основании положений [6].

Остановимся поподробнее на рассмотрении структуры ПМПк.

Психолого-медико-педагогический консилиум – это объединение специалистов разного профиля, занимающихся развитием, обучением и адаптацией детей с особенностями развития по разным направлениям и осуществляющих контроль за результативностью этой деятельности.

ПМПк позволяет осуществлять следующие возможности в образовательном процессе:

1) Разрабатывать индивидуальные программы для детей;

2) Педагогам консилиум позволяет совершенствовать свои навыки в психолого-педагогическом сопровождении;

3) Правильно распределять и следить за выполнением обязанностей, возложенных на субъекты образовательного процесса, а также координировать их действия;

4) Всем субъектам образовательного процесса (психологи, педагоги, логопеды, дефектологи, воспитатели, медицинские работники и т.д.), которые заинтересованы в успешном развитии и совершенствовании детей, консилиум позволяет объединять свои усилия в этой сфере;

5) Способность специалистов передавать информацию о детях, с которыми они работают, всем субъектам образования [1].

Цель ПМПк: обеспечение диагностического и коррекционного сопровождения обучающихся с ОВЗ, а также осуществление всех видов индивидуальной помощи детям (социальной, психологической, медицинской, педагогической).

ПМПк имеет свои задачи:

1) Диагностика детей и выявление их психологических особенностей;

2) Установление прогноза, а также мониторинг уровня интеллектуального и речевого развития ребенка;

3) Разработка коррекционных мероприятий;

4) Осуществление целого комплекса мероприятий, в который входят профилактические, диагностические и коррекционные работы с детьми с ОВЗ;

5) Формирование у педагогов и родителей, узнавших об отклонениях ребенка, адекватного отношения к этому событию [5].

ПМПк является неотъемлемой частью психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов и с ОВЗ. Такие дети требуют организации системной работы по психолого-педагогическому сопровождению с участием разных специалистов и применением специфических приемов и методов работы: «Чтобы сделать процесс социальной адаптации детей-инвалидов и детей с

ограниченными возможностями здоровья эффективнее ставится вопрос о психолого-педагогическом сопровождении этого процесса» [4, с. 313].

Таким образом, можно сделать общий вывод о том, что психолого-медико-педагогический консилиум занимает очень важное место в системе образования. Консилиум оказывает такие важные виды помощи детям, как психологическая, социальная, медицинская, педагогическая и т.п. Помимо всего этого, ПМПк осуществляет такие виды работ: диагностика, коррекция, профилактика, мониторинг и т.п.

Благодаря правильно организованной деятельности ПМПк можно вовремя заметить отклонения в развитии у детей и своевременно начать оказывать помощь, благодаря чему ребенок начинает прогрессировать в своем развитии.

Список использованной литературы:

1. Семаго, М.М. Рабочая книга психолого-медико-педагогического консилиума [Текст] / М.М. Семаго, Т.В. Ахутина, Н.Я. Семаго, Н.А. Светлова, М.И. Береславская // Методическое пособие и рабочие материалы. Москва. 2000. - С. 122.

2. Битянова, М.Р. Консилиум в школе [Текст] / М.Р. Битянова // Школьный психолог. 2002. №5. С. 56.

3. Воробьёва, М.А. Психолого-педагогический консилиум механизм управления качеством образования [Текст] / М.А. Воробьёва, И.А. Конишина // Педагогическое образование в России. 2015. №2. С. 28.

4. Лизунова Г.Ю., Таскина И.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации [Текст] / Г.Ю. Лизунова, И.А. Таскина // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества / под ред. Г. Ю. Лизуновой. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2017. - С. 312-317.

5. Митраков, А.В. Организация работы психолого-медико-педагогического консилиума центра диагностики и консультирования «Теплый стан» ЮЗАО Москвы [Текст] / А.В. Митраков, И.В. Винярская, М.Ю. Бобылова, А.В. Куликов, М.В. Казакова, Е. В. Юртова // Российский педагогический журнал. 2013. №6. С. 25-26.

6. Психолого-медико-педагогический консилиум. Практический психолог. [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://practic.childpsy.ru/document/detail.php?ID=22834 (Дата обращения: 06.12.2018).

УДК 159.9

ПРИКЛАДНОЙ АНАЛИЗ ПОВЕДЕНИЯ КАК ОДИН ИЗ НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ КОРРЕКЦИИ РАССТРОЙСТВ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Д.В. Казанцева, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»,
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
nodarika88@mail.ru
М.П. Долговых, к.пс.н., доц.
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
rita.dolgovyh.70@mail.ru

Аннотация. Настоящая статья имеет целью обозначить критерии выбора оптимальных методик коррекции РАС и наглядно продемонстрировать соответствие АВА данным критериям, раскрыть понятие АВА, обозначить его отличие от других методик, применяемых при коррекции РАС, рассмотреть основополагающие принципы и методы АВА, требования к эффективному поведенческому вмешательству.

Ключевые слова: поведение, расстройства аутистического спектра, прикладной анализ поведения, ПАП, метод отдельных блоков

APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS AS ONE OF THE MOST EFFICIENT METHODS OF ASD CORRECTION

D.V. Kazantseva, M.P. Dolgovyh

Abstract. This article aims to identify the criteria for selecting the best methods of Autism Spectrum Disorders (ASD) correction and visually demonstrate the compliance of ABA with these criteria, reveal the concept of ABA, identify its difference from other methods used in correcting ASD, consider the fundamental principles and methods of ABA, requirements for effective behavioral intervention

Key words: behavior, autism spectrum disorders, Applied Behavior Analysis, ABA, discrete trial teaching

В настоящее время в мировой практике педагогической коррекции нарушений расстройств аутистического спектра (РАС) существует немало подходов: поведенческие, развивающие (эволюционные), сенсорно-перцептивные,

эклектичные [7]. Каждый из перечисленных подходов представлен целым рядом методик, имеющих как своих приверженцев, так и критиков.

Выбор оптимального направления из всего многообразия предлагаемых методик – непростая и вместе с тем наиважнейшая задача не только для членов семьи, но и для специалистов.

Нам представляется, что определяющими критериями при выборе методик помощи людям с РАС должны быть безопасность и эффективность [1].

Важное практическое значение имеет классификация вмешательств с точки зрения их эффективности на доказательные (подтвержденные) и псевдонаучные. Вмешательство только тогда получает статус доказательного (эффективного), когда оно подкреплено эмпирическими данными, зафиксированными в научной литературе и отвечает требованию воспроизводимости [1].

Отнесение методик к разряду эффективных означает также признание их безопасности. В то время как доказано неэффективные методики и методики с недоказанной эффективностью (не прошедшие клинических испытаний) могут являться небезопасными.

Применение неэффективных методик чревато различными последствиями: от нерационального использования временных и денежных ресурсов до причинения реального вреда здоровью, и влечет за собой отказ от доказательного вмешательства, способного изменить течение аутизма и прогноз дальнейшего развития ребенка [3].

Многочисленные эмпирические исследования свидетельствуют о том, что на сегодняшний день наиболее эффективными при аутизме, т.е. «вызывающими обширные и продолжительные функциональные улучшения у многих детей» [9], «приводящими к увеличению количества детей, обучающихся по образовательным программам, к снижению количества минимально вербальных и невербальных детей, поступающих в школу, и к улучшению их результативности» [2], являются вмешательства, основанные на прикладном поведенческом анализе.

Прикладной анализ поведения(ПАП, с англ. Applied Behavior Analysis, или сокр. АВА) – это «наука, которая разрабатывает прикладные методики на основе законов поведения и систематически применяет их для улучшения социально значимого поведения, а также использует эксперимент для поиска переменных, ответственных за изменение поведения» [4, с. 15].

«Определение «прикладной» в аббревиатуре АВА означает возможность практического использования законов поведения, а также указывает на существование развитой системы помощи людям с нарушениями поведения. Термин«поведенческий» показывает, что объектом, исследования и воздействия является поведение человека – любые совершаемые им действия, доступные для непосредственного наблюдения и измерения, а не его мышление, когнитивные функции или другие психические процессы. Дефиниция «анализ» в названии АВА соответствует его аналитическому характеру, базирующемуся на однозначном методологическом инструментарии: четкой терминологии, объек-

тивных измерениях, контролируемых экспериментах, анализе данных и воспроизводимости всех результатов исследований»[8].

Основы ПАП были заложены Б.Ф. Скиннером и описаны в следующих трудах: «Поведение организмов» (1938), в котором исследуются законы формирования поведения животных, и «Вербальное поведение» (1957), посвященном исследованию формирования и развития человеческой речи как самостоятельного поведения. Им же впервые был употреблен термин «поведенческий анализ».

Становление ПАП также тесно связано с именем И. Ловааса, ученого-экспериментатора, опубликовавшего множество статей и книг по поведенческому анализу и успешно реализовавшего проект для детей с аутизмом в Лос-Анджелесе. Результаты данного исследования, подтверждающего эффективность интенсивной поведенческой терапии для детей с аутизмом, отражены в статьях И. Ловааса: «Поведенческое вмешательство и нормальное познавательное и интеллектуальное функционирование маленьких детей с аутизмом», 1987, «Долгосрочные результаты у детей с аутизмом, получавших раннее интенсивное поведенческое вмешательство», 1993 г. [5].

Универсальный характер ПАП позволяет применять его в самых различных областях: медицине, в т.ч. геронтологии, гигиене, физической культуре и спорте, воспитании, образовании, охране окружающей среды, промышленной безопасности и др.

Однако наиболее активно АВА используется в работе с детьми и взрослыми, испытывающими сложности в обучении и приобретении новых навыков, а также людьми, которым присуще социально нежелательное поведение, и наибольшую известность получил как метод коррекции РАС [6].

Занимаясь проблемой коррекции аутизма, ПАП применяет качественно иной подход к его пониманию, отличный от используемого в традиционных методиках. Предметом изучения ПАП является не собственно аутизм, а демонстрируемое детьми с аутизмом поведение. В фокусе прикладного анализа находится изучение окружающей среды, ее роли в формировании поведенческих реакций. Полученные знания позволяют осуществлять активное изменение внешних условий с тем, чтобы наиболее эффективно воздействовать на поведение ребенка. В основе ПАП, в противовес большинству других подходов, лежит индуктивный метод. Это значит, что построению общих теорий предшествует масштабный сбор данных [10].

Поведенческий анализ основывается на следующих принципах:

1. Поведение детей с аутизмом объясняется общими законами научения, действующими для других живых организмов.

2. Дети с аутизмом имеют отдельные поведенческие недостатки (задержки в развитии), а не единственный центральный недостаток. Следовательно, необходимо заниматься каждым недостатком в отдельности, обучение должно проводиться постепенно, шаг за шагом.

3. Аутичные дети способны учиться подобно другим, если создать для них особые, специально сконструированные функциональные условия.

4. Проблемы развития аутичных детей следует рассматривать как несоответствие их нервной системы и внешней окружающей среды, решаемые путем ее модификации [10].

Основополагающими для ПАП являются следующие постулаты:

- повторяющееся поведение формирует привычку. Методами АВА можно заменить неприемлемые образцы поведения социально одобряемыми при условии, что у человека сохранны соответствующие зоны мозга и имеется физическая возможность для их выполнения.

- поведением человека можно управлять, не вмешиваясь в его психику, не затрагивая его личность, а лишь изменяя нужным образом окружающую среду [8].

Основными направлениями ПАП являются: коррекция социально неприемлемого поведения, структурированное обучение навыкам (коммуникативным, социальным, навыкам самостоятельности), а также анализ и обучение вербальному поведению [6].

Поведенческий инструментарий представлен разнообразными методами. Наиболее распространенным и самым узнаваемым методом АВА является метод отдельных проб (или отдельных блоков) – стратегия, при которой представление задания происходит не обычным образом, а состоит из отдельных инструкций. Данный метод позволяет формировать разнообразные навыки: речевые, игровые, социального взаимодействия, гигиены, крупной и мелкой моторики и т.д.

Наряду с ним, также используются:

- метод пошагового обучения, который состоит в научении комплексному поведению посредством дробления его на простые действия и эффективен при формировании навыков гигиены и самообслуживания, развития игровых и социальных навыков;

- метод обучения в естественной среде (или случайного обучения), разработанный для стимуляции спонтанной речи ребенка;

- метод тестирования предпочтений, состоящий в выявлении предметов и видов деятельности, способных побуждать (мотивировать) на выполнение задания;

- метод формирования поведения (шейпинг), используемый для преобразования существующего поведения в более совершенное;

- методы безошибочного обучения и визуальных подсказок, позволяющие обучать ребенка новым навыкам, не вызывая тревоги и напряжения, связанных с совершением ошибок [6].

Отличительная особенность АВА – индивидуальный подход. Перед началом обучения определяется базовый уровень развития навыков, и на основании полученных данных составляется индивидуальная образовательная программа, учитывающая актуальные способности ребенка и направленная на развитие навыков, наиболее необходимых в повседневной жизни. Таким образом, любой поведенческий план адаптируется под конкретного человека [6].

Однако существует ряд общих требований к эффективному поведенческому вмешательству:

1. Предпочтителен ранний возраст начала – с 3–4 лет.

2. Соответствие возрасту ребенка.

3. Направленность на развитие основных, ключевых навыков.

4. Постепенный переход от индивидуальных занятий в искусственной среде к групповым занятиям в естественной среде.

5. Высокая интенсивность (минимум 20–40 часов занятий в неделю), продолжительность (от 1000 и более часов) и непрерывность (в разнообразной обстановке в любой доступный момент, с участием как можно большего числа взаимодействующих с ребенком взрослых) [1].

6. Обязательное вовлечение родителей ребенка в образовательный процесс.

Таким образом, существенно отличаясь от иных психолого-педагогических подходов, АВА является на сегодняшний день наиболее эффективным видом вмешательства при РАС. Опираясь на сбор и анализ данных, используя индивидуализированные программы для обучения различным навыкам и коррекции поведения, он не ограничивается обучением лишь в искусственной среде.

Список использованной литературы:

1. Григоренко, Е. Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс. Учебное пособие для студентов [Текст] / Е.Л. Григоренко — М.: Практика, 2018. - 280 с.

2. Казари, К. Современное состояние поведенческих вмешательств при аутизме и нарушениях развития [Текст] / К. Казари //Аутизм и нарушения развития. – 2016. – № 4. – С. 68-76.

3. Кинг Б. Интервью. Лечение аутизма — настоящее и будущее [Электронный ресурс]. - URL: http://outfund.ru/lechenie-autizma-nastoyashhee-i-budushhee/, 23.11.16 (01.12.2018)

4. Купер, Д.О. Прикладной анализ поведения [Текст] / Д.О. Купер, Т.Э.Херон, У.Л. Хьюард. – М.: Практика, 2016. – 864 с.

5. Ловаас Оле Ивар. Аутизм. Энциклопедия. Международная терминология в сфере знаний о расстройствах аутистического спектра на русском языке [Электронный ресурс]. - URL: https://encyclopedia.autism.help/persons/lovaas-ole-ivar (07.11.2018).

6. Мелешкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА) [Текст] / О. Мелешкевич, Ю. Эрц – Самара: Бахрах-М, 2017. – 208 с.

7. Подходы к коррекции и обучению детей с РАС [Электронный ресурс]. - URL: https://autism-frc.ru/education/correction/535 (18.11.2018)

8. Что такое прикладной анализ поведения? [Электронный ресурс]. - URL: http://aba.nsu.ru/chto-takoe-prikladnoy-analiz-povedeniya/ (02.11.2018)

9. JaneS. Howard, etal., Поведенческий и эклектический подходы к терапии аутизма. Сравнение интенсивных эклектических и поведенческих программ раннего вмешательства для детей с РАС [Электронный ресурс] / JaneS. Howard. - URL: http://specialtranslations.ru/wp-content/uploads/2016/09/джейн-ховард-1.pdf (05.10.2018).

10. Lovaas, O. I. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children [Текст] / O.I. Lovaas // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1987. – № 1. – С. 3-9.

УДК 159.9

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

Т.В. Ломшина, преподаватель
БПОУ РА «Горно-Алтайский педагогический колледж»,
магистрант ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, Горно-Алтайск
l-tatyana-v@mail.ru
Г.Ю. Лизунова, канд. филос. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
ufkz2008@mail.ru

Аннотация. В данной статье автор описывает некоторые моменты в работе учителя начальных классов с детьми со зрительной недостаточностью. Рассмотрены некоторые трудности, с которыми сталкивается ребенок с нарушением зрения в процессе обучения. Описаны методические аспекты, которые нужно соблюдать учителю начальных классов при организации учебной деятельности младшего школьника с нарушением зрения.

Ключевые слова: зрение, слабовидящие дети, учебная деятельность, зрительно-пространственное восприятие, зрительно-моторная координация, индивидуальный подход.

THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT: CONSIDERATIONS FOR TEACHERS

T.V. Lomchina, G.Yu. Lizunova

Abstract. In this article the author describes some points in the work of primary school teachers with children with visual impairment. Some difficulties faced by a child with visual impairment in the learning process are considered. The article describes the methodological aspects that must be observed by the primary school teacher in the organization of educational activities of primary school children with visual impairment.

Keywords: vision, visually impaired children, educational activities, visual-spatial perception, visual-motor coordination, individual approach.

Роль зрения в отражении человеком окружающей действительности огромна. Психическая деятельность человека – это деятельность сложной системы анализаторов, которые обеспечивают поступление нормальной информации об окружающем мире. Зрительные ощущения и восприятие дают человеку наи-

большее количество данных широчайшего диапазона. Хорошее зрение необходимо человеку для любой деятельности: учебы, отдыха, повседневной жизни [3, с. 20].

Зрительно-пространственные представления имеют особо важное значение для ребенка в процессе его обучения в школе, так как овладение буквами алфавита, числовыми изображениями, ориентацией в географической карте и тому подобное предполагает определенный уровень развития зрительно-пространственных представлений [6, с. 121].

Известно, что с первых дней обучения в школе на первый план выступают те области восприятия, которые непосредственно влияют на процесс обучения. Если говорить о зрительном восприятии, то здесь важны константность восприятия, определенный уровень развития зрительно-моторных координаций, зрительно-пространственное восприятие и зрительная память. У учеников с нарушением зрения уровень развития познавательных и эмоционально – волевых процессов снижен, вследствие чего обучения еще более осложняется [7, с. 4]. Поэтому, очень важно правильно организовать учебный процесс в начальной школе для того, чтобы не ухудшить состояния зрительной недостаточности у детей с данным нарушением.

В связи с повышением уровня общеобразовательной подготовки учащихся и обогащением содержания обучения встают сложные вопросы, касающиеся методов и организационных форм обучения слабовидящих детей в условиях массовой школы. При наличии в классе большого количества учащихся учителю приходится изыскивать наиболее рациональные пути и формы сочетания фронтальной работы с индивидуальными приемами обучения, учитывая при этом особенности развития и усвоения знаний каждым отдельным школьником. Успех обучения и развития слабовидящих школьников в массовой школе в значительной мере зависит от применения индивидуальных форм работы с каждым учащимся. Индивидуальный подход к учащимся позволяет своевременно предупредить трудности и восполнить пробелы при усвоении знаний. Учитывая специфические особенности учащихся с нарушением зрения, многие учителя массовой школы применяют разнообразные творческие приемы и методы работы. В результате этого слабовидящие дети не отстают от нормально видящих школьников.

Обучение приемам восприятия слабовидящих детей имеет первостепенное значение в их развитии. В отношении детей, имеющих остаточное зрение, стратегия педагогической работы строится на задаче обучения рациональным приемам использования резидуального зрения в условиях его охраны [8, с. 155].

Имеющиеся у слабовидящего человека зрительное восприятие играет существенную роль в его развитии, учебе, социально-трудовой адаптации. В коррекции познавательного и личностного развития слабовидящих детей особое внимание обращается на формирование у них целенаправленности умственной деятельности [1, с. 72].

Главными задачами работы педагога в образовательном учреждении являются: повышение уровня психического развития ребенка, успешная интеграция

ребенка в общеобразовательную школу и общество сверстников. Дети с нарушением зрения нуждаются в индивидуальной методике обучения. Если здоровый ребенок, приходя в школу, приспосабливается к правилам и условиям общества, то такие дети включаются в жизнь на своих собственных условиях, которые общество принимает и учитывает. Рассмотрим общую картину того, что должен учитывать педагог при организации учебной деятельности младшего школьника со зрительной недостаточностью:

- учитель должен знать заболевания детей, следить за средствами коррекции (проверить, чтобы ученики надели очки, лупы раздать);

- должна быть повышенная освещаемость в классе (500-700 люкс) + лампа над доской, освещение рабочего стола слабовидящего ученика настольной лампой;

- учитель должен посадить детей за парты согласно офтальмологической карты или листа здоровья, где указано, на какой парте, в каком ряду должен сидеть ученик, зрительный режим, показаны ли очки, спецтетрадь, рамка для чтения и обучение по системе Брайля на основе использования тактильных ощущений;

- обучающиеся пишут в тетрадях ручкой с чёрной пастой в обычных или специальных тетрадях;

- соблюдать режим зрительной работы (10-15 минут);

- во время урока обязательно проведение коррекционно-динамических пауз: физкультминутка, пальчиковая и зрительная гимнастика;

- на уроке использовать наглядный и раздаточный материал хорошего качества (не должно быть мелких рисунков и не точно подобранных фотографий, картинок);

- индивидуальные карточки должны быть напечатаны увеличенным шрифтом типа Ариэль (без засечек);

- обеспечивать дифференцированный и индивидуальный подход в связи с возможностью учеников;

- планировать коррекционно-компенсаторную работу (развитие восприятия, конкретизация представлений, совершенствование наглядно-образного мышления, формирование приемов и способов самоконтроля и регуляции движений с использованием специальных форм, приемов и способов);

- чередование зрительной и тактильной работы учащихся со слуховым восприятием учебного материала;

- слабовидящим обучающимся запрещено выполнять упражнения со статическим напряжением больших групп мышц, со значительным отягощением, прыжки вверх и в длину, соскоки со снарядов, наклоны вперёд, стойку на плечах, голове, руках, нагрузки с максимальной интенсивностью при беге, упражнения на гимнастических снарядах;

- необходимо учитывать темп учебной работы в зависимости от уровня сформированности коррекционных умений и навыков учащихся;

- в ходе обучения целесообразно предлагать учащимся сравнивать форму различных предметов (воронка, овощи, фрукты) с формой геометрических тел, которые выполняют роль эталонов и служат материальной основой для выработки обобщений по форме предметов: «На какую объемную фигуру похожи по форме колокольчик, пирамидка, воронка?»;

- использовать на уроке различные виды работ, включающих в действие сохранные анализаторы (осязание, слух, обоняние): использование рельефных наглядных пособий, развитие мелкой моторики; звуковое сопровождение);

- занятие не должно быть перегружено видами деятельности (4- 6);

-обязательно чередование видов деятельности;

- предметно-практическая деятельность: включение большого количества практических заданий и упражнений, в результате которых расширяется и обогащается чувствительный опыт: работа с карточками; применение алгоритма при выполнении самостоятельных, практических работ;

- формировать навыки последовательного, поэтапного обследования предметов: от натурального объекта – к модели, рисунку, схеме (карточке);

- обводка трафаретов как вид практической деятельности полезна учащимся с нарушением зрения как для более качественного усвоения программного материала так и для развития мелкой моторики, совершенствования координации движений;

- во время обучения давать задания с опорой на сохранные возможности слепых и слабовидящих детей [4].

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что зрение у таких детей остается ведущим анализатором, возникающее утомление при зрительной работе может привести к дальнейшему ухудшению, а также вызвать снижение умственной и физической работоспособности. Темп работы слабовидящего ребёнка быстро отстает от темпа работы остальных учеников, что часто приводит к неуспеваемости и психическому дискомфорту ребёнка. Поэтому обязательным условием работы с детьми данной категории является рациональное построение учебных занятий, ограничение зрительных нагрузок, применение корригирующих и тифлотехнических средств [2]. «Чтобы сделать процесс социальной адаптации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья эффективнее ставится вопрос о психолого-педагогическом сопровождении этого процесса» [5, с. 313].

Хотелось бы, чтобы учителя начальных классов не тревожились по поводу трудоемкости процесса обучения школьников с нарушением зрения. Затраченные на подготовку к уроку время и труд окупятся в процессе воспитания и обучения, поскольку помогут педагогу не только стать психологически высококомпетентным субъектом педагогического воздействия, но и принять, полюбить таких учеников.

Список использованной литературы:

1. Глухов, В.П. Специальная педагогика и психология: учебник для академического бакалавриата [Текст] / В.П. Глухов. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Издательство Юрайт, 2017. – 264 с.

2. Золотых С.И. Слабовидящий ученик в классе [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2015/01/19/slabovidyashchiy-uchenik-v-klasse (08.12.2018).
3. Инклюзивное образование: психолого-педагогические особенности обучающихся с ОВЗ [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / сост. Т.Д. Лукьянова, С.Е. Жуйкова; Глазовский гос. пед. ин-т. - Глазов: ГГПИ, 2017. - С. 39-40. - Режим доступа: https://icdlib.nspu.ru/view/icdlib/5668/read.php. (08.12.18).
4. Карпова А.А. Обучение слабовидящих детей в начальной школе [Электронный ресурс].- Режим доступа: https://infourok.ru/vistuplenie-obuchenie-slabovidyaschih-detey-na-urokah-v-nachalnoy-shkole-3411368.html (08.12.18).
5. Лизунова Г.Ю., Таскина И.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации [Текст] / Г.Ю. Лизунова, И.А. Таскина // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества / под ред. Г. Ю. Лизуновой. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2017. - С. 312-317.
6. Мардахаев, Л.В. Специальная педагогика: учебник для СПО [Текст] / Л.В. Мардахаев, Д.И. Чемоданова, Л.В.Кузнецова, Е.А. Орлова, Л.В. Соловьева; под ред. Л.В. Мардахаева, Е.А. Орловой. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 447 с. - Серия: Профессиональное образование.
7. Родин, М.В. Особенности психолого-педагогического сопровождения развития детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения в массовой школе [Электронный ресурс]: Автореферат на соис. ученой степ. канд. псих. наук. - Нижний Новгород, 2014.-30 с. - Режим доступа: http://www.nngasu.ru/science/dissertation_advice/information_of_defense/dm_212_162_05/02_04_15_Rodin/aftoreferat_Rodin.pdf (08.12.18).
8. Шипицына, Л.В. Специальная психология: учебник для академического бакалавриата [Текст] / под ред. Л.М. Шипицыной. - М.: Издательство Юрайт, 2017. – 287 с.

УДК 159.9

РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

С.А. Маташева, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»,
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
matashevasa@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются причины Аутизма, чистота заболевания РДА. Симптомы раннего детского аутизма, основные признаки функционального нарушения. Лечение и реабилитация. Прогноз.

Ключевые слова: Реабилитация, синдром детского аутизм, эпидемиологические исследования, наследственность, нарушения, аутоагрессия, стереотипия.

REHABILITATION OF CHILDREN WITH EARLY CHILDHOOD AUTISM

S.A. Matasheva

Abstract: the article deals with the causes of Autism, the purity of the disease of RDA. Symptoms of early childhood autism, the main signs of functional impairment. Treatment and rehabilitation. Forecast.

Keywords: Rehabilitation, child autism syndrome, epidemiological studies, heredity, disorders, autoaggression, stereotype.

Синдром детского аутизма как самостоятельная клиническая единица был впервые выделен Л. Каннером в 1943 году. Описания подобных состояний и попыток коррекционной работы с такими детьми известны с начала Х1Хвека (J. Haslam, 1809; E.M. Itard, 1801, 1807); их число выросло к середине ХХвека (L.Witmer, 1922; М.О. Гуревич, 1922; Н.И. Озерецкий, 1924; Т. П. Симеон, 1929; Г.Е.Сухарева, 1930; М.С.Певзнер, 1935; L.Despert, 1938; К.А.Новлянская, 1939, и др.).

Почти одновременно с Л. Каннером к постановке сходных клинических проблем пришли N. Asperger (1944) и С.С. Минухин. Более полувека клинических исследований подтвердили гипотезу Л. Каннера о существовании особого синдрома или особой группы синдромов, связанных с детским аутизмом. Детальное знакомство специалистов с историей клинического изучения детского аутизма и его современными клиническими классификациями возможно благодаря работам В.М. Байтной.

Эпидемиологические исследования, проведенные в разных странах, показали, что частота проявления детского аутизма – по крайней мере 3-6 случаев на 10 тысяч детей (L.Wing, 1976, 1978), причем он встречается у мальчиков в 3-4 раза чаще, чем у девочек

В последнее десятилетие проблема аутизма становится все более актуальной. Прошло уже более 50 лет с тех пор, как Лео Каннер привлек. С тех пор взгляды на возникновение аутизма претерпели значительные изменения. Среди проблем, связанных с аутизмом, можно выделить следующие: понятие аутизма, распространенность, этиология, симптоматика, коррекция, обучение, интеграция в общество.

В клинической картине детского аутизма Л. Каннер отмечал врожденную недостаточность в установлении аффективного контакта с людьми. Среди характерных особенностей детей выделялись следующие: неспособность в младенчестве эмоционально отвечать матери, принимать антиципирующую позу перед взятием на руки; отгороженность от внешнего мира с игнорированием внешних раздражителей и, в то же время, страх звучащих и движущихся объектов; невозможность использования речи для коммуникации, отставленная эхолалия и перверзия местоимений, буквальность в использовании слов; блестящая механическая память и трудности в использовании абстрактных понятий; неспособность к символизации в игре и сообразительность в решении сенсомоторных задач. Выделялось характерное стремление к монотонной активности, стереотипному повторению движений, звуков, действий с определенными объектами. Вместе с тем, подчеркивалось, что в еще большей степени такой ребенок направлен на поддержание жесткого постоянства во внешнем окружении и склонен пугаться или тревожиться в непривычных ситуациях, и это требует от близких людей даже большей ритуальности в поведении, чем он проявляет сам. Подобные тяжелые нарушения поведения и развития сочетаются с характерным

серьезным и тонким, «интеллигентным» выражением лица и хорошим физическим здоровьем. В наблюдениях Л. Каннера родители детей с аутизмом часто характеризовались как высокоинтеллектуальные, эмоционально холодные люди.

В качестве клинических критериев синдрома Л. Каннер в 1943 году выделил:

– глубокую недостаточность способности установления аффективного контакта;

– тревожное навязчивое стремление к сохранению постоянства в обстановке;

– сверхсосредоточенность на определенных объектах и ловкие моторные действия с ними;

– мутизм или речь, не направленную на коммуникацию;

– хороший познавательный потенциал, проявляющийся в блестящей памяти у говорящих детей и в решении сенсомоторных задач у мутичных.

В последующие годы эти критерии значительно развивались и уточнялись. По мере накопления данных был снят тезис об обязательном присутствии у аутичного ребенка хорошего интеллектуального потенциала, было подтверждено значение и уточнена специфика речевых расстройств. Подкреплено мнение о проявлении подобных расстройств у ребенка не позже, чем в возрасте 30 месяцев, что еще больше связало синдром с нарушением психического развития, а не с его регрессом.

Итак, критерии синдрома были значительно уточнены и определены следующим образом (M. Rutter, 1974-1978):

– проявление специфических трудностей до 30-месячного возраста;

– особые глубокие нарушения социального развития, не связанные жестко с уровнем интеллектуального развития;

– задержка и нарушение развития речи вне прямой зависимости от интеллектуального уровня ребенка;

– стремление к постоянству, проявляющееся в стереотипных занятиях, сверхпристрастиях к объектам или сопротивлении изменениям среды.

B. Bettelheim в 1967 году отметил, что стремление к постоянству в окружающем может не проявляться у глубоко аутичных детей, отгороженных от всякого контакта с реальностью. E. Ornitz и E. Ritvo в 1968 году в качестве опорных признаков детского аутизма выделили особенности восприятия и организации моторных действий, в 1978 году E. Ornitz предложил ввести в ряд основных признаков специфическую реакцию на сенсорный раздражитель, которая может выражаться и в его игнорировании, и в болезненной реакции, и в особой зачарованности определенными сенсорными впечатлениями. L. Wing одним из основных признаков аутизма считает трудность символизации, заключающуюся в буквальности, одноплановости понимания происходящего, трудностях переноса сформированных навыков и развития символической игры.

В целом можно сказать, что при общем признании диагностической ценности критериев Каннера и Раттера и понимании важности других признаков аутизма в ходе диагностики исследователи опираются не только на жесткие критерии, но и на целостную картину проявлений расстройств. Такая тенденция

отражена и в современных диагностических системах, где для постановки диагноза необходимо набрать определенное количество основных признаков, которые могут при этом выступать в несколько разнящихся наборах.

Таким образом, клиническая картина синдрома характеризуется большинством авторов как полиморфная и противоречивая (L.Wing, 1976; М.С. Вроно, 1976; M. Rutter, 1978; В.М. Башина, 1980, 1999; В.Е. Каган,1981; К.С. Лебединская, И.Д. Лукашова, С.В. Немировская, 1981; К.С. Лебединская, 1987, 1988), что внешне как бы контрастирует с четкостью основных критериев, выделенных Л. Каннером. Представляется, однако, что эта противоречивость сама может рассматриваться как специфическая характеристика синдрома.

В настоящее время причины возникновения аутизма окончательно не выяснены, однако установлено, что биологической основой заболевания является нарушение развития определенных структур головного мозга. Подтвержден наследственный характер аутизма, хотя гены, ответственные за развитие болезни, пока только предстоит определить. У детей с аутизмом отмечается большое количество осложнений во время беременности и в родах (внутриутробные вирусные инфекции, токсемия, маточные кровотечения, преждевременные роды). Предполагается, что осложнения во время беременности не могут вызывать аутизм, но могут повышать вероятность его развития при наличии других предрасполагающих факторов.

Наследственность. Среди близких и дальних родственников детей, страдающих аутизмом, выявляется 3-7 % больных аутизмом, что многократно превышает распространенность заболевания в среднем по популяции. Вероятность развития аутизма у обоих однояйцевых близнецов составляет 60-90 %. У родственников больных часто наблюдаются отдельные нарушения, характерные для аутизма: склонность к навязчивому поведению, низкая потребность в социальных контактах, трудности при понимании речи, речевые расстройства (в том числе эхолалия). В таких семьях чаще выявляется эпилепсия и умственная отсталость, которые не являются обязательными признаками аутизма, но нередко диагностируются при этом заболевании. Все перечисленное является подтверждением наследственного характера аутизма.

В конце 90-х годов прошлого века ученым удалось выявить ген предрасположенности к аутизму. Наличие этого гена не обязательно приводит к возникновению аутизма (по мнению большинства генетиков, заболевание развивается в результате взаимодействия нескольких генов). Однако определение этого гена позволило объективно подтвердить наследственную природу аутизма. Это – серьезный прогресс в области изучения этиологии и патогенеза данного заболевания, поскольку незадолго до этого открытия в качестве возможных причин аутизма некоторые ученые рассматривали недостаток заботы и внимания со стороны родителей (в настоящее время эта версия отвергнута, как не соответствующая действительности).

Структурные нарушения головного мозга. По данным исследований, у больных аутизмом часто выявляются структурные изменения лобных отделов коры головного мозга, гиппокампа, срединной височной доли и мозжечка. Ос-

новной функцией мозжечка является обеспечение успешной двигательной активности, однако, этот отдел мозга также оказывает влияние на речь, внимание, мышление, эмоции и способности к обучению. У многих аутистов некоторые отделы мозжечка уменьшены. Предполагается, что этим обстоятельством могут быть обусловлены проблемы больных аутизмом при переключении внимания.

Срединные височные доли, гиппокамп и миндалевидное тело, также часто страдающие при аутизме, оказывают влияние на память, способность к обучению и эмоциональную саморегуляцию, в том числе – появление чувства удовольствия при совершении значимых социальных действий. Исследователи отмечают, что у животных с повреждением перечисленных долей мозга наблюдаются изменения поведения, сходные с аутизмом (снижение потребности в социальных контактах, ухудшение адаптации при попадании в новые условия, трудности при распознавании опасности). Кроме того, у больных аутизмом часто обнаруживается замедление созревания лобных долей.

Функциональные нарушения головного мозга**.** Примерно у 50 % больных на ЭЭГ выявляются изменения, характерные для нарушений памяти, избирательного и направленного внимания, вербального мышления и целенаправленного использования речи. Степень распространенности и выраженности изменений различается, при этом у детей с высокофункциональным аутизмом нарушения на ЭЭГ, как правило, менее выраженные по сравнению с больными, страдающими низкофункциональными формами заболевания.

Обязательными признаками детского аутизма (типичного аутистического расстройства, синдрома Каннера) являются нехватка социальных взаимодействий, проблемы при построении продуктивного взаимного контакта с окружающими, стереотипность поведения и интересов. Все перечисленные признаки появляются в возрасте до 2-3 лет, при этом отдельные симптомы, свидетельствующие о возможном аутизме, иногда обнаруживаются еще в младенческом возрасте.

Нарушение социальных взаимодействий является наиболее ярким признаком, отличающим аутизм от других нарушений развития. Дети, страдающие аутизмом, не могут полноценно взаимодействовать с другими людьми. Они не чувствуют состояние окружающих, не распознают невербальные сигналы, не понимают подтекста социальных контактов. Данный признак может выявляться уже у младенцев. Такие дети слабо реагируют на взрослых, не смотрят в глаза, охотнее фиксируют взгляд на неодушевленных предметах, а не на окружающих людях. Они не улыбаются, плохо реагируют на собственное имя, не тянутся навстречу взрослому при попытке взять их на руки.

Подрастая, больные не имитируют поведение окружающих, не реагируют на эмоции других людей, не участвуют в играх, рассчитанных на взаимодействие, и не проявляют интереса к новым людям. Они сильно привязываются к близким, но не проявляют свою привязанность как обычные малыши – не радуются, не бегут навстречу, не пытаются показать взрослым игрушки или както поделиться событиями из своей жизни. Обособленность аутистов обусловлена не их стремлением к одиночеству, а с их затруднениями из-за невозможности строить нормальные взаимоотношения с окружающими.

Пациенты позже начинают говорить, меньше и реже лепечут, позже начинают произносить отдельные слова и использовать фразовую речь. Они часто путают местоимения, называют себя «ты», «он» или «она». В последующем высокофункциональные аутисты «набирают» достаточный словарный запас и не уступают здоровым детям при прохождении тестов на знание слов и правописание, однако испытывают затруднения при попытках использовать образы, делать выводы по поводу написанного или прочтенного и т. д. У детей с низкофункциональными формами аутизма речь существенно обеднена.

Для детей с аутизмом характерна необычная жестикуляция и затруднения при попытке использовать жесты в процессе контактов с другими людьми. В младенчестве они редко показывают рукой на предметы или, пытаясь указать на предмет, смотрят не на него, а на свою руку. Став старше, они реже произносят слова во время жестикуляции (здоровые дети склонны жестикулировать и говорить одновременно, например, протягивать руку и говорить «дай»). В последующем им трудно играть в сложные игры, органично сочетать жесты и речь, переходить от более простых форм коммуникации к более сложным.

Еще одним ярким признаком аутизма является ограниченное или повторяющееся поведение. Наблюдаются стереотипии – повторяющиеся раскачивания туловища, качания головой и пр. Больным с аутизмом очень важно, чтобы все всегда происходило одним и тем же образом: предметы были расставлены в нужном порядке, действия совершались в определенной последовательности. Ребенок, страдающий аутизмом, может начать кричать и протестовать, если мама обычно надевает ему сначала правый носок, а затем левый, а сегодня поступила наоборот, если солонка стоит не в центре стола, а сдвинута вправо, если вместо привычной чашки ему поставили похожую, но с другим узором. При этом, в отличие от здоровых детей, он не проявляет желания активно исправить не устраивающее его положение вещей (потянуться к правому носку, переставить солонку, попросить другую чашку), а доступными ему способами сигнализирует о неправильности происходящего.

Внимание аутиста сфокусировано на деталях, на повторяющихся сценариях. Дети с аутизмом часто выбирают для игр не игрушки, а неигровые предметы, их игры лишены сюжетной основы. Они не строят замки, не катают машинки по квартире, а раскладывают предметы в определенной последовательности, бесцельно, с точки зрения постороннего наблюдателя, перемещают их с места на место и обратно. Ребенок, страдающий аутизмом, может быть чрезвычайно сильно привязан к определенной игрушке или неигровому предмету, может ежедневно в одно и то же время смотреть одну и ту же телепередачу, не проявляя интереса к другим программам, и чрезвычайно интенсивно переживать, если эту программу по какой-то причине не удалось посмотреть.

Наряду с другими формами поведения, к повторяющемуся поведению относят аутоагрессию (удары, укусы и другие повреждения, наносимые самому себе). По статистике, примерно треть аутистов в течение жизни проявляют аутоагрессию и столько же – агрессию по отношению к окружающим. Агрессия, как правило, обусловлена приступами гнева из-за нарушения привычных жиз-

ненных ритуалов и стереотипов либо из-за невозможности донести свои желания до окружающих.

Мнение об обязательной гениальности аутистов и наличии у них каких-то необычных способностей не подтверждается практикой. Отдельные необычные способности (например, способность к запоминанию деталей) или талантливость в одной узкой сфере при дефицитарности в других областях наблюдаются всего у 0,5-10 % пациентов. Уровень интеллекта у детей с высокофункциональным аутизмом может быть средним или несколько выше среднего. При низкофункциональном аутизме нередко выявляется снижение интеллекта вплоть до умственной отсталости. При всех видах аутизма часто наблюдается генерализованная недостаточная обучаемость.

Среди других не обязательных, до достаточно часто встречающихся симптомов аутизма стоит отметить припадки (выявляются у 5-25 % детей, чаще впервые возникают в пубертатном возрасте), синдром гиперактивности и недостаточности внимания, различные парадоксальные реакции на внешние стимулы: прикосновения, звуки, изменения освещения. Часто наблюдается потребность в сенсорной самостимуляции (повторяющихся движениях). Более чем у половины аутистов выявляются отклонения в пищевом поведении (отказ от приема пищи или отказ от определенных продуктов, предпочтение определенных продуктов и др.) и нарушения сна (трудности при засыпании, ночные и ранние пробуждения.

Лечение и прогноз при аутизме

Основной целью лечения является повышение уровня независимости больного в процессе самообслуживания, формирования и поддержания социальных контактов. Используется продолжительная поведенческая терапия, игровая терапия, трудотерапия и логопедическая терапия. Коррекционная работа осуществляется на фоне приема психотропных препаратов. Программу обучения выбирают с учетом возможностей ребенка. Низкофункциональных аутистов (первая и вторая группа в классификации Никольской) обучают на дому. Дети с синдромом Аспергера и высокофункциональные аутисты (третья и четвертая группа) посещают вспомогательную или массовую школу.

В настоящее время аутизм считается неизлечимым заболеванием. Однако после грамотной длительной коррекции у некоторых детей (3-25 % от общего числа пациентов) наступает ремиссия, и диагноз аутизм со временем снимают. Недостаточное количество исследований не позволяет строить достоверные долгосрочные прогнозы относительно течения аутизма в зрелом возрасте. Специалисты отмечают, что с возрастом у многих пациентов симптомы болезни становятся менее выраженными. Вместе с тем, есть сообщения о возрастном ухудшении коммуникативных навыков и навыков самообслуживания. Благоприятными прогностическими признаками являются коэффициент интеллекта выше 50 и развитие речи в возрасте до 6 лет, однако полной или практически полной независимости удается достичь всего 20 процентам детей из этой группы.

В данное время в Российской Федерации отсутствуют достоверные статистические данные о частоте встречаемости детей и взрослых с диагнозом аутизм и, следовательно, о количестве людей с аутизмом в стране. Плохо разработаны принципы статистического учета лиц с аутизмом. Когда нет надежных данных, невозможно планировать работу по созданию системы помощи людям с аутизмом, правильно оценить социальную значимость проблемы.

По этой причине сегодня в России проблема аутизма явно недооценивается. Даже по самым осторожным оценкам, в Российской Федерации не менее 350–500 тысяч людей с РАС различного возраста, но делается для них пока еще не достаточно, а средства массовой информации проблеме аутизма серьезного внимания не уделяют. Еще труднее определить число людей с РАС, достигших возраста 18 лет и старше. В связи с этим чрезвычайно сложно оказывать адекватную помощь, планировать систему поддерживаемого проживания, профессионального обучения и трудоустройства для взрослых с аутизмом.

Лучшая мировая практика показывает, что помощь детям с аутизмом должна быть комплексной при ведущей роли психолого-педагогических методов. Попытки сделать образование для детей с аутизмом исключительно инклюзивным нарушают права детей с Аутизмом. Значительная часть родителей детей с аутизмом посещающих реабилитационный считают, что отсутствие специального образовательного пространства - главная проблема, мешающая получить их детям необходимое образование, в деревнях это проблема стоит очень остро. Подавляющее большинство педагогов и психологов вообще не понимают, что такое аутизм. Они не владеют специальными методами воспитания и обучения детей с Раним детским аутизмом. Факультеты коррекционной педагогики (дефектологии) и специальной психологии не готовят специалистов по коррекции аутизма, знакомство студентов с проблемой ограничивается коротким спецкурсом, который читают далеко не везде и не всегда на приемлемом уровне. Недавно в МГППУ появилась первая в стране магистратура по теме РАС, однако практически ориентированные курсы, обеспеченные опытными, квалифицированными специалистами, единичны.

Вообще сегодня включение детей с раним детским аутизмом в общий образовательный процесс (инклюзия) не достаточно подготовлено и осуществляется формально: как правило, всё сводится к тому, что аутичный ребенок отправляется либо в общеобразовательный, либо коррекционный класс. Такой подход (когда нет специальной подготовки ребенка с аутизмом и всех других участников учебного процесса, нет сопровождения в условиях интегрированного обучения) создает серьезные трудности как для самого ребенка с аутизмом, который еще не готов к обучению в группе сверстников, так и для его учителей, одноклассников и родителей.

Сегодня в России отсутствует институт ранней диагностики и раннего вмешательства применительно к детям с ранним детским аутизмом. Это объясняют тем, что диагноз «детский аутизм» в возрасте до 3 лет поставить невозможно. Между тем, выявление группы риска в первые 18-24 месяцы

жизни – обычная практика в большинстве развитых стран. Такое раннее вмешательство на порядок повышает эффективность коррекционной работы в целом.

Опыт работы в реабилитационном центре показал, что наиболее эффективным способом реабилитации аутизма является строго структурированная программа обучения, которая должна быть индивидуальна для каждого ребенка, в зависимости от его конкретных нужд. Это программа должна периодически пересматривается и корректироваться.

Список использованной литературы:

1. Аутичный ребенок: пути помощи [Текст]. - М.: Теревинф, 1997. - 342 с.
2. Баенская, Е.Р. Особенности раннего аффективного развития аутичного ребенка в возрасте от 0 до 1,5 лет [Текст] / Е.Р. Баенская // Альманах ИКП РАО. - 2001. - № 3.
3. Башина, В.М. Ранний детский аутизм [Текст] / В.М. Башина // Исцеление. - М., 1993. - С. 154-165.
4. Бородина Л.Г. Опыт амбулаторной фармакотерапии детей, больных аутизмом [Текст] / Л.Г. Бородина // Аутизм и нарушения развития. - 2004. - №3.
5. Дилигенский, Н. Слово сквозь безмолвие [Текст] / Н. Дилигенский. - М., 2000.
6. Жуков, Д.Е. Особенности картины мира детей с аутизмом [Текст] / Д.Е. Жуков // Психосоциальные проблемы психотерапии, коррекционной педагогики, спец. психологии: Мат-лы III съезда РПА и науч.-практ. конф. Курск, 20-23 октября 2003 г. - Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2003. - 271 с.
7. Йоханссон, И. Особое детство [Текст] / И. Йоханссон. - М.: Центр лечебной педагогики, 2012.
8. Карвасарская, И.Б. Психологическая помощь аутичной семье [Текст] / И.Б. Карвасарская // Психосоциальные проблемы психотерапии, коррекционной педагогики, спец. психологии: Мат-лы III съезда РПА и науч.-практ. конф. Курск, 20-23 октября 2003 г. - Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2003. - 271 с.
9. Лебединская, К.С., Никольская, О.С. Диагностика раннего детского аутизма [Текст] / К.С. Лебединская, О.С. Никольская. - М.: Просвещение, 1991.
10. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика. Ранний и дошкольный возраст [Текст] / Е.М. Мастюкова. - М., 1997.
11. Методические рекомендации по организации работы центров помощи детям с РДА. Письмо Министерство Образования РФ от 24 мая 2002 г. № 29/2141-6.
12. Морозов, А. В чем отличие монаха от аутиста [Текст] / А. Морозов // Независимая газета. - 2002. - №215.
13. Никольская, О.С., Баенская, Е.Р., Либлинг, М.М. Аутичный ребенок: пути помощи [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р., Баенская, М.М. Либлинг. - М.: Теревинф, 2000. - 336 с.
14. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей [Текст] / Л.Г. Нуриева. - Москва, 2003.
15. Ремшмидт, Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение [Текст] / Х. Ремшмидт. - М: Медицина, 2003.
16. Соколова, Н. Секрет «Человека дождя» [Текст] / Н. Соколова // Семейная психология. - 2002. - № 22.
17. Сошинский, С.А. Как зажигается свеча (отрывок из книги) [Текст] / С.А. Сошинский // Аутизм и нарушения развития. - 2004. - №3.
18. Хаустова, В. Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях [Текст] / В. Хаустова // Аутизм и нарушения развития. - 2004. - №3.

УДК 376

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Е.Д. Матиташвили, студентка
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
Россия, Московская область, г. Орехово-Зуево
matitashvili.eva@mail.ru
И.А. Ахметшина,канд.пед.наук, доц.
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологическийуниверситет»
Россия, Московская область, г. Орехово-Зуево
irinaleto79@bk.ru

Аннотация.В представленной статье раскрываются теоретические аспекты проблемы школьного буллинга в инклюзивной образовательной среде. Показана эффективность программы социально-педагогической профилактики школьного буллинга по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: буллинг, подросток, инклюзия, ограниченные возможности здоровья, профилактика.

SOCIAL-PEDAGOGICAL PREVENTION SCHOOL BULLYING IN TERMS OF INCLUSION

E.D. Matitashvili, I.A. Akhmetshina

Abstract.The article reveals the theoretical aspects of the problem of school bullying in an inclusive educational environment. The effectiveness of the program of socio-pedagogical prevention of school bullying in relation to children with disabilities.

Keywords: bullying, teenager, inclusion, limited health opportunities, prevention.

В условиях стремительного развития современного российского общества отечественные педагоги и психологи особо актуализируют проблему воспитания толерантности и профилактики агрессии, жестокости в поведении детей и подростков. Особую остроту обозначенная проблема приобретает в подростковом возрасте в силу его кризисности, отсутствия стабильности, чувства защищенности и неустойчивости психики формирующегося человека. В этой связи назревает вопрос о психологической безопасности образовательной среды и профилактики негативных явлений в коллективе учащихся, в том числе – буллинга – травли, третирования, запугивания, физического и психического террора и унижения достоинства ребенка, особенно с ограниченными возможностями здоровья.

Проблема первичной социально-педагогической профилактики школьного буллинга становится одной из самых важных и практически необходимых. Школьный буллинг – это общественное явление, характерное в большей степени организованным детским коллективам. Многочисленные исследователи объясняют это обстоятельство тем, что школа представляет собой универсальную арену, манеж для разрядки детьми своих многочисленных накопившихся дома негативных эмоций и неблагоприятных чувств.

Несомненно, что школа является важнейшим звеном в системе государственных институтов по предупреждению и профилактике негативных явлений среди учащихся. Особая роль в этой работе принадлежит социальному педагогу [2; 3].

Результатом сложного взаимодействия личностных, семейных, средовых и социальных факторов становится все чаще проявление насилия в образовательной среде. Причем насилие может быть направлено как на отдельных лиц, так и на целый коллектив, который вызывает повышенный интерес со стороны окружающих. Агрессия подростков может проявляться в единичных случаях, но при этом также возможно длительный характер проявления, в большинстве случаев она находит свое выражение в форме физического или психологического насилия. Последствия жестокого отношения со стороны, наносят ребенку тяжелые травмы на психику, в следствии которых возможно проявление социально-опасных форм поведения насильственного, суицидального и зависимого характера.

Психологические травмы, приобретенные в школьныегоды, могут обернуться весьма серьезными проблемами в зрелом возрасте. Специалисты (психологи, педагоги, педиатры, невропатологи и др.) утверждают, что последствия психологического насилия не проходят бесследно и оказывают очень серьезное влияние на дальнейшее становление личности в жизни. Бывшая «жертва» испытывает в дальнейшем проблемы в выстраивании отношений с социумом, старается избегать общения, в некоторых случаях становится замкнутой, либо агрессорами, зачинщиками травли, по отношение к тем, кто слабее.

Согласно положениям Конвенции о правах ребенка, Конвенции о правах инвалидов и Закона «Об Образовании в Российской Федерации», каждый человек имеет право на качественное образование вне зависимости от своих особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [6]. В связи с этим, идея создания инклюзивного образования находит все большую поддержку. Поэтому прослеживается тенденция к инклюзивной форме образования детей, имеющих те или иные отклонения в психофизическом развитии.

Введение в 2015 году Федерального государственного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательную практику диктует потребность создания специальных условий для организации инклюзивного образования, т.е. обучение таких детей может быть организовано совместно с их здоровыми сверстниками в общеобразовательных организациях [4, гл. 3]. Как видим, появление ребенка с особенными потребностями в классе не будет вызывать таких противоречивых

чувств и эмоций, а станет рядовым событием, в связи с чем в образовательной среде появятся новые психолого-педагогические проблемы, в том числе и проблемы насилия и проявления жестокости.

Внедрение в образовательный стандарт инклюзивной формы обучение ведет за собой новые проблемы, одной из которых является буллинг. Обозначенная проблема требует анализа факторов риска возникновения буллинга в детской среде, его механизмов, форм, особенностей поведения участников и условий формирования благоприятных межличностных взаимодействий в инклюзивных школах. Именно поэтому одной из первоочередных задач педагогического коллектива образовательного учреждения является разработка и реализация программы социально-педагогической профилактики школьного буллинга к детям с ограниченными возможностями здоровья. Предотвращение случаев школьного насилия является важнейшей задачей государства и общества в целом, поскольку жестокое отношение к ребенку неминуемо приводит к негативным последствиям [1; 7].

Впервые явление буллинга было описано скандинавским ученым Д. Олвеусом в 70-е годы XX века. В то же время появилось и понятие «буллинг в школе». Исследованием феномена буллинга занимались зарубежные (А. Бартини, К. Босворт, Б. Глейзер, А. Гольдштейн, А. Гуггенбюль, И. Колмен, Д.А. Лэйн Д П. Мак-Ларен, Е. Мунте, В.Т. Ортон, К. Пеллегринн, А. Пикас, Е. Роланд, Т.В. Сейджер, М. Селигманн, А. Сурандер, Д.П. Таттум, П.П. Хайнеманн, А.М. Хорн, М. Шеффер и др.) и отечественные (И.С. Бердышев, Е.Н. Волкова, А.В. Гришина, Е.Ю. Зотова, И.С. Кон, М.Г. Нечаева В.Р. Петросянс, Н.А. Польская, О.А. Селиванова, Ю.А. Скроцкий, Г.У. Солдатова, Д.Н. Соловьев, Т.С. Шевцова и др.) психологи и педагоги.

На основании выше сказанного нами выявлено противоречия между актуальностью проблемы школьного буллинга и недостаточной изученности вопроса буллинга к детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного учреждения; потребностью образовательного учреждения в организации работы по предотвращению школьного буллинга и отсутствием методического обеспечения социально-педагогической профилактике буллинга к детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного учреждения.

В этой связи нами сформулирована проблема исследования: каковы возможности образовательного учреждения в организации работы по социально-педагогической профилактике буллинга к детям с ограниченными возможностями здоровья?

В качестве опытно-экспериментальной базы исследования нами была выбрана МОУ «Средняя общеобразовательная школа №17» г. Орехово-Зуево Московской области, 9 «А» (25 чел.) и 9 «Б» (26 чел.) классы. Социальный педагог О.Н. Степанова.

Используемые диагностические методики:

- педагогический анализ (опросник уровня агрессивности Басса-Дарки, опросник уровня агрессивности Л.Г. Почебут, методика на выявление «Буллинг-структуры» Е.Г. Норкина);

- изучение личных установок и способов поведения «нормальных» детей по отношению к детям с ОВЗ (структурированная беседа, направленная на выявление отношения к людям с ОВЗ, опросник Ф.Э. Шереги).

Комплексная диагностическая работа позволила установить, что в 9 «Б» классе МОУ СОШ №17 г. Орехово-Зуево Московской области обучается подросток с ОВЗ у которого диагностировано нарушение познавательных процессов, вместе с патологией двигательно-кинестической функциональной системы существенную роль играет интеллектуальные и речевые расстройства. Было установлено, что этот учащийся подвергается школьному буллингу со стороны одноклассников. Это было установлено посредствам индивидуальной беседы с подростком, проведением структурированной беседы направленной на выявление отношения к людям с ОВЗ и опросника Ф.Э. Шереги, среди которой были, следующие вопросы: «Учащиеся с ОВЗ должны обучаться…», более чем 20% ответили, что «индивидуально с преподавателем», 47% ответили – «в специализированной организации (коррекционной школе)». На вопрос «Как вы относитесь к интегрированной образовательной среде (учащиеся с ОВЗ обучаются вместе со здоровыми детьми)?» 12% респондентов ответили «отрицательно» и 53% респондентов ответили «некоторые аспекты обучения устраивают, а некоторые нет».

Полученные результаты легли в основу разработки *программы* социально-педагогической профилактики буллинга к детям с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе.

Основаниями разработки программы послужили «Конвенция о правах ребенка», «Конвенция о правах инвалидов», Конституция Российской Федерации (с учетом поправок, внесенных Законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30.12.2008 года №6-ФКЗ, от 30.12.2008 года №7-ФКЗ, от 05.02.2014 года №2-ФКЗ, от 21.07.2014 года №11-ФКЗ), Федеральный закон от 29.12.2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный закон РФ «О социальной защите инвалидов в РФ» от 24.11.1995 года №181-ФЗ (с дополнениями и изменениями), Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 года №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

Цель программы: предотвращение и профилактика ситуации буллинга среди обучающихся, формирование благоприятных условий в целях социализации подростков с ОВЗ и обеспечение их прав на легкодоступное и высококачественное образование в школе.

Общими компонентами программы являются: информирование учителей, сотрудников образовательной среды, детей и родителей о проблеме насилия, его механизмах и последствиях; общие правила и принципы в школе по отношению к буллингу и мероприятия по профилактике и преодолению этого феномена; повышение компетентности педагогов; групповые занятия с детьми; предоставление поддержки жертвам буллинга; взаимодействие с родителями.

Этапы реализации программы:

А) Подготовительный этап: анализ психолого-педагогической литературы и нормативно-правового обеспечение: нормативно-правовые документы, по работе в образовательном учреждении, изучение реализации программ в других субъектах; поддержка в повышении профессиональной подготовки педагогов.

Б) Практический этап: осуществление комплекса мероприятий по предупреждению и профилактике буллинга с учащимися, родителями, педагогическим коллективом; сотрудничество с городскими организациями; диагностика результатов деятельности педагогического коллектива и учащихся.

В) Заключительный (обобщающий этап): анализ результатов и эффективности работы; коррекция содержания программы с целью дальнейшей ее реализации.

Г) Дальнейшее развитие программы: программа обязана функционировать равно как на школьном и классном, так и на индивидуальном уровне, ее основная задача скорректировать «структуру возможностей и наград» буллингового поведения, итогом чего является уменьшение возможностей и наград за буллинг. Программа должна быть основана на использовании различных видов психотерапевтической техники. Занятия, основанные на этих видах техники, проводятся социальным педагогом, педагогом-психологом, классными руководителями. Программа будет актуальна и уже после ее окончания, в случае если будет дополнена и модернизирована, будут введены новые способы работы.

Ожидаемые результаты:

- своевременное обнаружение ребенка с проблемами адаптации, обусловленными ограниченными возможностями здоровья, понижение степени враждебности у школьников, за счет формирования толерантности и способности к эмпатии, осознания личной индивидуальности, развитие и формирование у школьников умений и навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях;

- снижение показателя уровня проявления школьного буллинга к абсолютно всем категориям обучающихся, повышение результативности участия ребенка с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в школе, в различных проектах по самореализации и социализации ребенка;

- поочередное воплощение системы программных мероприятий гарантирует формирование комплексной системы оказания различной поддержки в школе ребятам с ограниченными возможностями здоровья и их родителям.

Эффективность осуществления разработанной программы оценивается согласно тому, в какой степени в школе сформированы условия для самостоятельного творческого освоения ребенком с ограниченными возможностями здоровья системы взаимоотношений с окружающими и лично с собою, совершения каждым ребенком личностно значимых актуальных выборов.

Таким образом, практическая значимость исследования заключается в том, что представленные материалы исследования могут быть использованы с целью повышение компетенций педагогических работников в вопросах выявления насилия в образовательном учреждении, его профилактики и предотвраще-

ния, установления правильных взаимоотношений с учащимися, оказания помощи в решении проблем общения школьников, подвергшихся буллингу, создания благоприятного климата в коллективе, установлении правильных взаимоотношений со сверстниками.

Результаты исследования могут послужить базой для научно-практических выводов по привлечению внимания общественности к проблемам школьного буллинга к детям с ограниченными возможностями здоровья, разработке серии мероприятий и программ в рамках работы общеобразовательной школы.

Список использованной литературы:

1. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Текст] / С.В. Алехина, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. - №1. – С. 83-92.
2. Ахметшина, И.А. Педагогика и психология девиантного поведения: учеб. пособие [Текст] / И.А. Ахметшина. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2018. – 141 с.
3. Гребенкин, Е.В. Профилактика агрессии и насилия в школе [Текст] / Е.В. Гребенкин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 157 с.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/ (дата обращения: 04.10.2018).
5. Телина, И.А. Социально-педагогическая реабилитация детей-инвалидов: учеб.-метод. пособие / И.А. Телина. – 2-е изд., стер. – М.: Флинта, 2014. – 157 с.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 04.10.2018).
7. Холодова, Ю.Б. Профилактика буллинга в образовательном учреждении [Текст] / Ю.Б. Холодова // Инновации в образовании и физической культуре: сб. науч. и метод. статей. – СПб.: Свое издательство, 2016. – С. 31-38.

УДК 159.9

РЕАЛИЗАЦИЯ АДАПТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С ТМНР В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

А.С. Неметова, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
miss.nemetova@mail.ru

Аннотация: данная статья посвящена особенностям реализации адаптированных образовательных программ для детей с ТМНР в сельской школе. Рассмотрены основные различия между АООП и АОП. Статья будет интересна, в первую очередь, учителям, работающим по АОП, а также администрации школы и родителям.

Ключевые слова: АООП, АОП, дети с ОВЗ, ФГОС НОО ОВЗ, сельская школа.

IMPLEMENTATION OF THE ADAPTED EDUCATIONAL PROGRAM FOR THE TRAINING WITH TINR IN THE CONDITIONS OF RURAL SCHOOL

A. S. Nemetova

Annotation: This article is devoted to the peculiarities of the implementation of adapted educational programs for children with MSDD in a rural school. The main differences between AOOP and AOP are considered. The article will be interesting, first of all, to teachers working on AOP, as well as school administration and parents.

Key words: AOOP, AOP, children with disabilities, GEF NOO OVZ, rural school.

Рассмотрим понятие АООП. Адаптированная основная общеобразовательная программа (далее АООП) начального общего образования (далее НОО) для обучающихся с ТМНР - это образовательная программа, адаптированная для обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, учитывающая особенности их психофизического развития, индивидуальные возможности, обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию [2, с. 2].

АООП НОО для обучающихся с ТМНР самостоятельно разрабатывается и утверждается организацией, осуществляющей образовательную деятельность в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования для детей с ТМНР на основе Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования для обучающихся с ТМНР.

Адаптированная основная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ТМНР определяет содержание образования, ожидаемые результаты и условия ее реализации.

Цель реализации адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования - обеспечение планируемых результатов по достижению выпускником с ТМНР целевых установок, знаний, умений, навыков, компетенций и компетентностей, определяемых личностными, семейными, общественными, государственными потребностями и возможностями обучающегося, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья [3, с. 11]

Он частично включён в общий образовательный поток (инклюзия) и по окончании школы может получить такой же документ об образовании, как и его здоровые сверстники. Осваивая основную образовательную Программу, требования к которой установлены действующим ФГОС, обучающийся с ТМНР имеет право на прохождение текущей, промежуточной и государственной итоговой аттестации в иных формах. Эти специальные условия аттестаций конкретизируются применительно к особенностям обучающихся с ТМНР.

В случае необходимости среда и рабочее место обучающегося с ТМНР должны быть специально организованы в соответствии с особенностями ограничений его здоровья.

Обязательной является систематическая специальная помощь - создание условий для реализации особых образовательных потребностей. Основная образовательная Программа (требования к которой установлены действующим ФГОС), обязательно поддерживается Программой коррекционной работы, направленной на развитие жизненной компетенции ребенка и поддержку в освоении основной общеобразовательной Программы. Таким образом, программа коррекционной работы является неотъемлемой частью основной образовательной программы, осваиваемой обучающимся с ТМНР. Требования к структуре, условиям и результатам коррекционной работы для каждого уровня образования задаются Стандартом образования обучающихся с ТМНР применительно к каждой категории детей в данном варианте.

Рассмотрим отличия АООП от АОП. Анализируя различные точки зрения, определили следующие позиции:

- АООП разрабатывают специальные (коррекционные) общеобразовательные организации, а АОП общеобразовательные организации.
- АОП разрабатываются для умственно отсталых детей, так как их обучение не предполагает освоение определенных уровней общего образования.
- АООП разрабатывается на группы детей; может реализоваться сразу на несколько обучающихся.
- АООП разрабатывается на каждого ребенка.
- АОП разрабатываются на каждого ребенка, а АООП на категорию детей с ОВЗ.
- АОП разрабатывается на базе ООП с учетом АООП.
- АООП разрабатывается, если есть класс для умственно отсталых детей.

•АОП разрабатывается, если дети обучаются на дому.

•АООП разрабатывается на детей, обучающихся на дому, в специальном (коррекционном) общеобразовательном (коррекционном) классе, в специальной школе (интернат), а АОП, если дети с ОВЗ обучаются в общеобразовательном учреждении, инклюзивном классе.

•АОП и АООП применяются в зависимости от варианта программы, формы получения образования и образовательной организации: массовая школа (инклюзивный класс, коррекционный класс, семейное образование, индивидуальное обучение на дому) и специальная (коррекционная школа).

•АООП (адаптированные основные образовательные программы) разрабатываются по уровням образования при наличии в образовательной организации отдельных классов для обучающихся с ОВЗ (по категориям), а АОП и/или индивидуальных учебных планов для каждого обучающегося с ОВЗ при совместном обучении.

•АОП – это рабочая программа учителя [4, с. 2].

Очевидно, что наличие такого широкого взгляда порождает проблему, «Какую программу нужно разрабатывать в образовательной организации АОП или АООП?». Для того чтобы решить возникшую проблему и определить необходимую позицию, сначала нужно разобраться с терминологией.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012 (далее ФЗ № 273) даны четкие определения, что такое образовательная программа (далее ОП), примерная основная образовательная программа (далее ООП) и адаптированная образовательная программа.

«Адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц». Делаем вывод ОП = АОП.

В Российской Федерации по уровням общего образования реализуются основные образовательные программы, по дополнительному образованию - дополнительные образовательные программы. К ОП относятся ООП начального общего образования (далее НОО), основного общего образования (далее ООО), среднего общего образования (далее СОО). Делаем вывод: если к термину «основные общеобразовательные программы» добавить слово «адаптированные», то получится «адаптированные основные общеобразовательные программы», соответственно ООП = АООП; слово «основные» добавляется для того чтобы подчеркнуть, что программы относятся к «основным», а не к «дополнительным» и слово «адаптированная» означает, что она разработана специально для детей с ОВЗ [3, с. 91].

Дети имеют тяжёлые опорно-двигательные нарушения неврологического генеза и, как следствие, полную или почти полную зависимость от посторонней помощи в передвижении, самообслуживании и предметной деятельности. Большинство детей этой группы не могут самостоятельно удерживать своѐ тело

в сидячем положении. Спастичность конечностей часто осложнена гиперкинезами. Процесс общения затруднен в связи с несформированностью языковых средств и речемоторных функций порождения экспрессивной речи. Степень умственной отсталости колеблется от выраженной до глубокой. Дети данной группы с менее выраженным интеллектуальным недоразвитием имеют предпосылки для формирования представлений, умений и навыков, значимых для социальной адаптации детей. Так, у большинства детей проявляется интерес к общению и взаимодействию, что позволяет обучать детей пользоваться невербальными средствами коммуникации (жесты, мимика, графические изображения и др.); наличие отдельных двигательных действий (захват, удержание предмета, контролируемые движения шеи и др.), создаѐт предпосылки для обучения детей выполнению доступных операций самообслуживания и предметно - практической деятельности. Обучение строится с учѐтом специфики развития каждого ребѐнка, а также в соответствии с типологическими особенностями развития детей с тяжѐлыми и множественными нарушениями.

Особые образовательные потребности у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата задаются спецификой двигательных нарушений, а также спецификой нарушения психического развития, и определяют особую логику построения учебного процесса, находят своѐ отражение в структуре и содержании образования [5, с. 33]. Наряду с этим можно выделить особые по своему характеру потребности, свойственные всем обучающимся с НОДА:

– обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого, как через содержание образовательных областей, так и в процессе индивидуальной работы;

– требуется введение в содержание обучения специальных разделов;

– необходимо использование специальных методов, приѐмов и средств обучения (в том числе специализированных компьютерных и ассистивных технологий), обеспечивающих реализацию «обходных путей» обучения;

– индивидуализация обучения в соответствии с потенциальными возможностями;

– наглядно-действенный характер содержания образования и упрощение системы учебно-познавательных задач, решаемых в процессе образования;

– специальное обучение «переносу» сформированных знаний и умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью;

– специальная помощь в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации;

– коррекция произносительной стороны речи; освоение умения использовать речь по всему спектру коммуникативных ситуаций;

– обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды;

– максимальное расширение образовательного пространства – выход за пределы образовательного учреждения [5, с. 82].

Учет особенностей и возможностей обучающихся реализуется как через образовательные условия, так и через содержательное и смысловое наполнение

учебного материала. Усиление практической направленности обучения с индивидуальной дифференцированностью требований в соответствии с особенностями усвоения учебного материала обучающимися с тяжелыми множественными нарушениями развития. Специальное обучение и услуги должны охватывать физическую терапию, психологическую и логопедическую помощь [6, с. 21]. «Чтобы сделать процесс социальной адаптации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья эффективнее ставится вопрос о психолого-педагогическом сопровождении этого процесса» [1, с. 313].

Личностные результаты освоения АООП НОО:

1) Осознание себя, как «Я»; осознание своей принадлежности к определенному полу; социально-эмоциональное участие в процессе общения и совместной деятельности;

2) Развитие адекватных представлений о окружающем социальном мире, овладение социально-бытовыми умениями, необходимыми в повседневной жизни дома и в школе, умение выполнять посильную домашнюю работу, включаться в школьные дела и др.

3) Понимание собственных возможностей и ограничений, умение пользоваться индивидуальными слуховыми аппаратами и (или) имплантантом и другими личными техническими средствами в разных ситуациях; умение сообщать о нездоровье, опасности и т.д.

4) Владение элементарными навыками коммуникации и принятыми нормами взаимодействия;

5) Способность к осмыслению социального окружения;

6) Развитие самостоятельности;

7) Овладение общепринятыми правилами поведения;

8) Наличие интереса к практической деятельности [2, с. 4].

Список использованной литературы:

1. Лизунова Г.Ю., Таскина И.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации [Текст] / Г.Ю. Лизунова, И.А. Таскина // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества / под ред. Г. Ю. Лизуновой. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2017. - С. 312-317.

2. Неметова, А.С. Адаптированная образовательная программа обучения [Текст] / А.С. Неметова // рабочая программа. – Элекмонар, 2018. – 48 с.

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении ФГОС НОО ОВЗ» [Электронный ресурс]. – 283 с. – URL: http: // минобрнауки.рф/документы/5132 (23.03.18).

4. Приказ Минобрнауки России от 09.01.14 №2 «Об утвреждении Порядка применения организациями, осуществлюящими образовательную деяткельность, электронного оучения, дистанционных образоватльных технологий при реализации образовательных программ» [Электронный ресурс]. – 4с. – URL: http: // минобрнауки.рф/документы/6045 (24.03.18).

5. СанПин 2.4.2.2821-10 "Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях", утв. постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 29.12.2010 № 189. [Электронный ресурс]. – URL: http: // http://docs.cntd.ru/document/902256369 (25.03.18).

6. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 N 181-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http: // минобрнауки.рф/документы/8559 (23.03.18).

УДК 376

АКТУАЛЬНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЦ С ОВЗ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Д.Ю.Попова, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»,
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
d.chernikova@inbox.ru
Е.Ю. Кудрявцева кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»,
Россия, Республика Алтай, г .Горно-Алтайск
ekudris@mail.ru

Аннотация: В статье анализируется проблема организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной образовательной организации. Автором проанализирована работа по организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья на примере Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Детский сад №8 «Сказка» общеразвивающего вида города Горно-Алтайска».

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивная среда, психолого-педагогическая коррекция.

RELEVANCE OF THE ORGANIZATION OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL ESCORT OF PERSONS WITH OVZ IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

D.Yu. Popova, E.Yu. Kudryavtseva

Abstract: In article the problem of the organization of psychology and pedagogical escort of children with limited opportunities of health in the preschool educational organization is analyzed. The author analysed work on the organization of psychology and pedagogical escort of children with limited opportunities of health on the example of Municipal budgetary educational institution "Skazka Kindergarten No. 8 of the All-developing Townscape of Gorno-Altaysk".

Keywords: psychology and pedagogical maintenance, children with limited opportunities of health, the inclusive environment, psychology and pedagogical correction.

В настоящее время в России, в силу целого ряда причин, намечается тенденция к увеличению числа детей–инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Категория таких детей крайне неоднородна, однако их общей основной особенностью является нарушение или задержка в развитии. В условиях модернизации российского образования особую актуальность приобретает проблема создания оптимальных условий для развития, воспитания, образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Большой процент детей дошкольного возраста, проживающих в Российской Федерации, относятся к категории детей с ОВЗ и нуждаются не только в специальном образовании, отвечающем их особым образовательным потребностям, но и в обязательном психолого - педагогическом сопровождении.

С 1 января 2014 года был введен в действие в Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОСДО) (приказ Министерства образования и науки России от 17.10.2013 № 1155). В нем говорится о выравнивании стартовых возможностей выпускников дошкольных образовательных учреждений, в том числе и детей с ОВЗ [1].

В ФГОС ДО предусмотрена программа коррекционной работы, которая должна быть направлена на обеспечение недостатков в физическом и психическом развитии и оказание детям помощи в освоении основной образовательной программы, учтены особые образовательные потребности отдельных категорий детей. Его основные положения говорят о том, что дети с ОВЗ «могут реализовать свой потенциал социального развития при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания-образования, обеспечивающего удовлетворение как общих с нормально развивающимися детьми, так и особых образовательных потребностей, заданных спецификой нарушения развития» [2].

Одним из направлений развития дошкольного образования в условиях инклюзии является создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования детям с ОВЗ и содействие их социализации.

На данный момент в учреждении «Детский сад №8 «Сказка» общеразвивающего вида всего 5 групп, в которых обучаются 130 детей, 5 из которых имеют определенные нарушения в развитии. Стоит отметить тот факт, что на 2017-2018 год количество детей с ОВЗ составляло 3 человека на все образовательное учреждение. Следовательно, можно сделать вывод, что с каждым годом детей поступающих в ДОО с ОВЗ становиться больше.

Особенности детей имеющих определенные нарушения в развитии, такие как: расстройство поведения и общения, тяжелое нарушение речи, задержка

психического развития, требуют определенных усилий в коррекционной работе не только логопеда, но и остальных специалистов ДОО, т.е. комплексного психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение - это системно организованная деятельность в структуре образовательной организации, которая строится на основе профессионального взаимодействия специалистов и педагогов ДОО и представляет собой интегративное единство целей, задач, принципов, структурно-содержательных компонентов, психолого-педагогических условий, охватывающая всех участников образовательного процесса: детей, их родителей, педагогов.

Целью психолого-педагогического сопровождения является создание условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, возможностями и способностями, исходя из реальных возможностей дошкольного образовательного учреждения.

Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ОВЗ представляет собой процесс, который включает в себя четко разработанный план профессиональной деятельности психолога, направленный на воспитание личности, социально адаптированной к условиям жизни в современном обществе, который направлен на создание максимально благоприятных условий для включения таких детей в общество.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ сегодня выступает как, особая форма поддержки и помощи ребенку, которая направлена на успешную адаптацию и личностному росту детей в коллективе.

При работе психолог-педагог по сопровождению детей с ОВЗ в дошкольном учреждении сталкивается с рядом трудностей, которые связаны с построением коррекционной работы, это обусловлено тем, что категория детей с особыми образовательными потребностями неоднозначна. Такие дети различаются не только по уровню развития, но и по характеру имеющихся недостатков, с которыми они поступают в детский сад.

Воспитание и обучение детей с ОВЗ предполагает ряд сложностей, обусловленных психофизическими особенностями данной категории детей. Поэтому психолого-педагогическое сопровождение включает в себя разработку коррекционной программы, где учитываются особенности детей с ОВЗ обучающихся в дошкольном учреждении.

Для правильного построения работы специалистов с ребенком, имеющим особые образовательные потребности, в детском саду проводят психолого-медико-педагогический консилиум (далее Консилиум).

Данный Консилиум собирают с целью диагностики и коррекции воспитанников с отклонениями в развитии исходя из реальных возможностей ДОО и ребенка. В результате выстраивается индивидуальный план развития ребенка, и составляются рекомендации для родителей, педагогов и специалистов ДОО.

По результатам Консилиума составляет заключение для предоставления на психолого-медико-педагогическую комиссию, где на ребенка с ОВЗ выдается официальное заключение с диагнозом и рекомендациям по работе специалистов ДОО.

Алгоритм системы комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ включает в себя:

1. Бережный конфиденциальный сбор информации о различных сторонах жизни и динамики развития ребёнка. Для получения и анализа такого рода информации используются методы педагогического и психологического мониторинга, так как эта форма позволяет отражать сильные и слабые стороны в развитии ребёнка, также индивидуальные проявления, особенности. Знание тех и иных особенностей необходимо для оптимальных форм сопровождения, оно показывают перспективу его дальнейшего развития, то над чем нужно работать.

2. Повышение компетентности всех участников образовательного процесса (семинары, практикумы, беседы и др. формы).

3. Выбор технологий обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ.

4. Сотрудничество всех участников модели при выборе и разработке программ для комплексного взаимодействия.

5. Определение основных направлений коррекционно-развивающей работы, составление адаптированных индивидуальных коррекционно-развивающих программ.

6. Взаимодействие с семьями воспитанников для обеспечения полноценного развития каждого ребёнка (информирование, консультирование, просвещение).

7. Оценка эффективности совместной деятельности участников сопровождения в рамках разработанной модели.

8. Разработка дальнейшей стратегии сопровождения**.**

Данная модель сопровождения детей с ОВЗ эффективно применяется в нашем детском саду. Вся работа с детьми строится на основе тесного взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений (педагогом-психологом, учителем-логопедом, воспитателями, ребенком и его родителями). Психолог-педагог проводит коррекционную работу по развитию психических процессов через использование технологий. Игровая терапия развивает воображение, мышление и речь детей, вызывает положительные эмоции. Дидактические игры и пособия развивают у детей познавательный интерес, активность и расширяют кругозор. Песочная терапия снимает у детей тревожность, агрессию, позволяет им играть. Здоровьесберегающие технологии (психогимнастика, релаксация, динамические паузы и физминутки) дают возможность снять мышечное напряжение детей, расслабиться для дальнейшего обучения. Коррекционно-развивающие технологии (тренинги, игровые проблемные ситуации, логические игры)направлены на коррекцию нарушений у детей.

В ДОО психолог-педагог совместно с другими специалистами создает условия консультативной поддержки родителей по вопросам воспитания и обучения, в том числе родителей детей с категорией ОВЗ,которая закреплена в главе III ФГОС ДО «Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования» [2].

«Детский сад №8 «Сказка» посещают две категории детей - это дети - инвалиды и дети, не имеющие официального статуса инвалидности, но имеющие особые образовательные потребности. Родители детей не имеющих официального статуса не признают того факта, что их ребенок нуждается в особых образовательных потребностях, и отказываются от помощи специалистов, обвиняя воспитателей в некомпетентности и непрофессионализме.

Для установления контакта с такими родителями и дальнейшей совместной работы необходимо понять, почему они не видят проблем в развитии своего ребенка и отказываются от любых рекомендаций специалистов ДОО. Чаще всего такие родители просто не готовы услышать про своего ребенка, что он имеет особые образовательные потребности и нуждается в получении помощи от специалистовдля решения его проблем.

Необходимо учитывать тот факт, что при планировании совместной работы с родителями детей с ОВЗ нужно обращать внимание нато, что родители должны участвовать в составлении индивидуального плана развития ребенка, регулярно получать отчеты об успехах ребенка, также родители по возможности могут посетить групповые и индивидуальные занятия с ребенком, и совместных мероприятиях

Благодаря комплексному воздействию на ребенка, при тесном взаимодействии с родителями мы получаем положительную динамику в развитии.

Мы считаем, что организация психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ОВЗ в условиях ДОО особенно актуальна и необходима в связи с тем, что это не единовременная помощь, а долговременная поддержка ребёнка и его родителей, это система комплексной деятельности всех специалистов, направленная на коррекцию нарушений и успешное развитие ребёнка.

Организация психолого-педагогического сопровождения показывает, что командная работа специалистов позволяет добиться того, что ребенок с ОВЗ: с минимальными затратами адаптируется к новой образовательной среде, включается в среду обычных сверстников; имеет динамику развития нарушенных функций, психического, физического, интеллектуального развития; обладает в той или иной степени достижениями, определенными целевыми ориентирами дошкольного образования ФГОС; владеет нормативной социальной компетентностью. А также указывает на необходимость активного продолжения работы по формированию психологической и профессиональной готовности педагогов к реализации требований ФГОС ДО, в повышении компетентности родителей (законных представителей) к изменениям в связи с введением ФГОС ДО.

Список используемой литературы

1. Алехина, С.В., Гращенкова, Е.Л., Кутепова, Е.Н., Муравьева, О.А. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции [Текст] / под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2015. – 528 с.
2. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в условиях образовательной интеграции [Электронный ресурс]. - URL: http://pochit.ru/pshologiya/29181/index.html.
3. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384)

УДК 371.9

ПРОБЛЕМА ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

О.А. Санарова, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
Г.Ю. Лизунова, кандидат философских наук, доцент
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»,
Россия, Республика Алтай, г .Горно-Алтайск
ufkz2008@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальному вопросу современного общества – профессиональной ориентации и подготовки детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Автор в статье рассматривает необходимость организации профориентационной работы со старшеклассниками с легкой умственной отсталостью.

Ключевые слова: профориентационная работа, старшеклассники, легкая умственная отсталость.

PROBLEM OF FOCUSING WORK WITH HIGH SCHOOL STUDENTS WITH EASY MENTALLY MEMBRANCE

O.A. Sanarova, G.Yu. Lizunova

Annotation. The article is devoted to the topical issue of modern society - vocational guidance and training of children and adolescents with disabilities. The author in the article considers the need to organize career guidance work with high school students with mild mental retardation.

Keywords: career guidance, high school students, mild mental retardation.

Профессиональная ориентация детей старшего школьного возраста с умственной отсталостью является крайне актуальной проблемой и требует тща-

тельного анализа работы. Согласно федерального государственного образовательного стандарта к особым образовательным потребностям, характерным обучающимся с легкой степенью умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями), относятся: «… возможность обучения по программам профессиональной подготовки квалифицированных рабочих, служащих» [4].

Отсутствие единой системы квалифицированной профориентационной помощи, недостаточная разработанность методики профориентации и целенаправленного трудоустройства лиц с умственной отсталостью приводит к невостребованности данной категории граждан и резко снижает их социальную защищенность. Объектами изучения в процессе профориентации при нарушениях в интеллектуальном развитии являются профессионально значимые особенности личности. Изучением психического развития умственно отсталых детей и подростков занимались, такие педагоги как В.И. Лубовского, В.В. Лебединского, Д.Н. Исаева, А.М. Шипицыной и др.

Профессиональная ориентация является важнейшим этапом в процессе образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Современные исследования, характеризующие особенности трудоустройства выпускников с ограниченными возможностями здоровья, позволяют сделать вывод, что степень развития их социальных навыков, адаптация в обществе часто не соответствует требованиям современного производства [3].

Это можно объяснить такими специфическими нарушениями эмоционально-волевой стороны личности как: нарушение форм эмоционального реагирования, стереотипов поведения, неумение принимать во внимание моральную ценность мотивов собственных поступков и отсутствие привычки нравственного самоконтроля своих действий. Вследствие вышеуказанных причин, выпускники с интеллектуальными нарушениями нередко в трудовой деятельности проявляют неумение преодолеть трудности и использовать физические ресурсы, у большинства молодых людей проявляется быстрая утомляемость и пониженная работоспособность.

Одной из причин, которая оказывает влияние на на профессиональное самоопределение детей с ОВЗ, в том числе и с умстенной отсталостью, это сужение круга общения, ограничение в социальных контактах родителей, отгороженность от внешнего мира. Речь идет о социальном уровне пробле, воспитывающем ребенка с ограниченными возможностями здоровья [2 , с. 459].

Также существуют другие причины, которые влияют на профессиональное самоопределение выпускников: ограниченный спектр профессий и несовпадение личных притязаний выпускников и родителей с существующим перечнем профессий, отсутствие должной моральной и материальной поддержки со стороны близких, несовершенство механизмов единой системы квалифицированной профориентации и недостаточная разработанность методик профориентационной работы с учащимися с интеллектуальными нарушениями. Круг профессий и видов трудовой деятельности, доступных выпускникам с нарушением интеллекта, довольно узок, что значительно затрудняет осуществление профориентации. Это требует поиска особых подходов к подаче в доступной форме

информации о рабочих профессиях, приоритетность которых не является привлекательной для обучающихся. Выпускники с интеллектуальными нарушениями могут освоить такие профессии как: столяр, штукатур, маляр, слесарь сантехнических работ, швея, плотник, портной, мастер по ремонту обуви, переплетчик, цветовод, слесарь по ремонту автомобиля, рабочий зеленого хозяйства, кухонный работник, станочник деревообрабатывающий, слесарь механосборочных работ и другие.

Учреждения профессионального образования с каждым годом расширяют перечень услуг, ориентированных на актуальный спрос на рынке труда города, в том числе и для учащихся с интеллектуальными нарушениями: автослесарь, слесарь сантехнических работ, рабочий зелёного хозяйства. Но, в тоже время, во многих учебных заведениях города профессии дублируются, недостаточен спектр предлагаемых профессий для девочек и не всегда выпускницы могут трудоустроиться по полученной специальности [5].

Профориентационная работа – это сложный непрерывный процесс. Р.А. Афанасьева указывает на то, что «начинать ее надо с определения возможности освоения детьми и подростками хоть какой-то профессиональной деятельности, с соотнесения их профессиональных предпочтений и запросов с имеющимися внутренними возможностями» [1, с. 150]. Профессиональное просвещение подготовительного этапа является основой всей помощи школьникам в выборе профессии. Оно осуществляется в начальных классах на уроках по изучению окружающего мира, чтения, труда, во время внеклассных мероприятий, при работе с родителями. Основной этап профориентационной работы приходится на период обучения детей профессии на уроках труда. На данном этапе осуществляется предварительная подготовка к осуществлению профессионального самоопределения школьника. Разнообразие базы предлагаемых для освоения детьми с ОВЖ профессий, высокий профессионализм педагогов и современная материальная база получения профессиональных знаний значительно повышают осмысленность профессионального выбора ребенка. На последнем (итоговом) этапе предусмотрено уточнение профессиональных предпочтений школьников, обобщение представлений о профессиях, оказание помощи в выборе и поступлении в профессионально-технические лицеи, колледжи, в устройстве на работу, отслеживание и коррекция сделанного выбора [1, с. 152].

Очевидно, что требуется комплексная работа специалистов образовательного учреждения по формированию сознательного отношения в выборе профессии учащихся с ОВЗ. Для проведения профориентации учащихся, необходима система организационно-методических и практических мероприятий по профессиональной ориентации, профессиональному самоопределению, способствующая личностному развитию выпускников, формированию у них способности соотносить свои индивидуально-психологические особенности и возможности с требованиями профессии, необходимые для успешной социальной и профессиональной адаптации.

Список использованной литературы:

1. Афанасьева Р. А. Профориентационная работа с детьми и подростками с ограниченными возможностями жизнедеятельности [Электронный ресурс] // Наука и Школа. 2015. № 6. С. 148-154. - Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/v/proforientatsionnaya-rabota-s-detmi-i-podrostkami-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zhiznedeyatelnosti (дата обращения: 09.12.2018).
2. Лизунова Г.Ю. Социально-психологические проблемы семьи с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Г.Ю. Лизунова // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества. Материалы Межрегиональной научной конференции 14 декабря 2017 г. / под ред. Г. Ю. Лизуновой. – Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2018. - С. 455-462.
3. Лобанова, А.В., Никитина, М.А. Изучение профессиональной ориентации детей старшего школьного возраста с умственной отсталостью [Электронный ресурс] // Педагогика и психология образования. 2017. №3. С. 59-64. - Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-professionalnoy-orientatsii-detey-starshego-shkolnogo-vozrasta-s-umstvennoy-otstalostyu (дата обращения: 09.12.2018).
4. Приказ Минобрнауки Российской Федерации №1599 от 19.12.2014 г. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта к особым образовательным потребностям, характерным обучающимся с легкой степенью умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями). – Режим доступа: https://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz_%E2%84%96_1599_ot_19.12.2014.pdf (дата обращения: 01.12.2018).
5. Программа профориентации для обучающихся с легкой степенью умственной отсталости [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://mscou119.ucoz.ru/KORR_BLOK/Volskih/programma_po_proforietacii.pdf (дата обращения: 09.12.2018).

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ДОУ

М. Б. Смаилова, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
marzhanka.smailova@bk.ru
Н. М. Заяц, канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
sajcn@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена вопросам организации психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в дошкольной организации. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи автор рассматривает как совместную деятельность команды специалистов дошкольной обра-

зовательной организации, направленную на создание благоприятных условий для развития личности и успешную социализацию ребенка.

Ключевые слова: Психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование, общее недоразвитие речи.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH IN PRESCHOOL

M. B. Smailova, N. M. Zayats

Abstract: The Article is devoted to the organization of psychological and pedagogical support of preschool children with General speech disorders in preschool organizations. The author considers psychological and pedagogical support of preschool children with General underdevelopment of speech as a joint activity of a team of specialists of a preschool educational organization aimed at creating favorable conditions for personal development and successful socialization of the child.

Key words: Psychological and pedagogical support, inclusive education, General underdevelopment of speech.

Сегодня в России насчитывается большое количество детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование дает им возможность учиться и развиваться в среде обычных дошкольников. При этом всем детям инклюзивной группы предоставляются равные условия для того, чтобы включиться в образовательный процесс. Совместное обучение дошкольников с разными стартовыми возможностями допустимо, если в образовательном учреждении созданы специальные условия для воспитания и обучения детей особенными образовательными потребностями.

Инклюзивное дошкольное образование реализуется в двух основных формах. При ДОУ могут быть организованны специальные группы для детей с особыми потребностями. Несмотря на то, что особенные дети обучаются отдельно, они остаются включёнными в социальную жизнь ДОУ, наравне со здоровыми детьми участвуют в общественных мероприятиях и т.д. Обыкновенно, в специальных группах обучаются дети, имеющие отклонения и задержки в психическом и интеллектуальном развитии.

Другая форма инклюзивного дошкольного образования реализуется путём непосредственного включения детей с особыми потребностями в состав группы, где они занимаются на общих основаниях со всеми детьми. Этот вариант чаще применяется при условии сохранности интеллекта у детей-инвалидов.

Совместное обучение и развитие здоровых детей и детей с особыми потребностями необходимо, в первую очередь, для того, чтобы решить проблемы с социальной адаптацией последних. В детском сообществе воспитывается толерантность и равноправное отношение к детям-инвалидам. В ситуации, когда инклюзивным становится именно дошкольное образование, этот путь наиболее

эффективен, ведь дети дошкольного возраста не имеют опасных предубеждений насчёт сверстников, которые являются не такими, как все.

Самую многочисленную группу — до 60 % от всех детей дошкольного возраста составляют дети с отклонением в речевом развитии [4].

Важнейшим условием эффективности инклюзивного образования детей с нарушениями речи является наличие психолого-педагогического сопровождения. Контингент детей с нарушениями речи разнообразен по степени выраженности речевого дефекта, состоянию психических процессов, наличию или отсутствию инвалидности.

В соответствии с Федеральным Государственным Образовательным Стандартом дошкольного образования в дошкольных образовательных учреждениях необходимо учитывать индивидуальные потребности ребёнка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования (далее особые образовательные потребности), индивидуальные потребности отдельных категорий детей. В том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Целью психолого-педагогического сопровождения развития ребенка с ОНР является создание психологических условий для нормального развития и успешного обучения его в школе.

Общее недоразвитие речи (ОНР) - различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте. Общее недоразвитие речи сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сферой.

У детей с ОНР наблюдаются типичные особенности развития: первые слова появляются ближе к 3-4 годам, речь малопонятна, аграмматична, недостаточно фонетична, кроме того, ребенок понимает речь окружающих, но не может сам сформулировать свои мысли. У детей с ОНР отмечается недостаточно устойчивое внимание, а также снижение вербальной памяти. В целом, обладая полноценными возможностями освоения мыслительных операций, соответствующих возрасту, у детей с ОНР наблюдается отставание в развитие логического мышления. Кроме всего прочего, дети заметно отстают в развитие двигательной сферы.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с речевыми нарушениями относится к числу наиболее сложных видов оказания психолого-педагогической помощи детям. Происходящие в последнее время изменения в системе дошкольного образования связаны с провозглашением дошкольного периода детства как самоценного, следовательно, ориентируют содержание дошкольного образования на решение значимых на данном возрастном этапе задач, обусловленных ведущими направлениями развития личности. «Чтобы сделать процесс социальной адаптации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья эффективнее ставится вопрос о психолого-педагогическом сопровождении этого процесса» [7, с. 313].

Психолого-педагогическое сопровождение, в определении О.Е. Кучеровой, – это один из видов профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и личностного развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия [6, с.174]. Как систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, учащихся, администрации и родителей, направленных на создание оптимальных условий, понимает психолого-педагогическое сопровождение [6, с. 178]. По мнению В.И. Слободчикова, А.В. Шувалова, под психолого-педагогическим сопровождением следует понимать систему профессиональной деятельности педагога, психолога, направленную на создание условий для позитивного развития детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентировкой на зону его ближайшего развития [8, с. 105].

Понимание психолого-педагогического сопровождения ребенка дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации основывается на признании того факта, что сопровождение представляет собой не обслуживание одним специалистом деятельности других, а их профессиональное взаимодополнение – С.В. Алехина, М.М. Семаго [1, с. 156].

В контексте данных определений важной особенностью психолого-педагогического сопровождения выступает системность организации взаимодействия специалистов смежных профессий и специальностей, направленного на обеспечение необходимых условий обучения и развития. При этом психологическое сопровождение характеризуется комплексностью, непрерывностью, приоритетностью интересов обучающихся, ответственностью за результативность, субъект-субъектным характером, интерактивностью.

Анализ существующих подходов в педагогических и психологических исследованиях позволяет определить направленность психолого-педагогического сопровождения на обеспечение комфортных условий для обучения, воспитания и развития личности дошкольника с ОНР в ситуациях взаимодействия. Совпадая в понимании конечной цели психолого-педагогического сопровождения, исследователи рассматривают данный феномен:

- как систему профессиональной деятельности педагогического сообщества [2, с. 241];

- как целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка, ее формирования, создания условий для самореализации [5, с. 175];

- как процесс создания пространства становления ребенка [3, с. 136].

Многоуровневость структуры дефекта, наличие речевой симптоматики предполагает разнонаправленное воздействие на личность ребенка с общим недоразвитием речи, осуществляемое в комплексе коррекционных мероприятий. Таким детям необходима своевременная комплексная коррекционная помощь медицинских работников, педагогов ДОУ. Деятельность педагогов в комплексном сопровождении дошкольников с общим недоразвитием речи заключается в следующем:

- воспитатели – контролируют речь детей в ходе образовательной деятельности, режимных моментов, формируют хозяйственно-бытовые навыки самообслуживания, учебные навыки;

- музыкальный руководитель – развивает слуховое восприятие, слуховое внимание, темпо-ритмическую сторону речи;

- изо руководитель – развивает мелкую моторику, оптико-пространственные отношения;

- инструктор по физическому воспитанию – развивает координацию речи с движением, общую и мелкую моторику, дыхательную систему путём включения в образовательную деятельность различных игр и упражнений.

Особенно важна своевременная комплексная коррекционная помощь учителя-логопеда, воспитателя и педагога-психолога, для дошкольников с общим недоразвитием речи. В связи с чем, необходимо тесное взаимодействие педагога-психолога и учителя-логопеда не только с целью диагностики, профилактики речевых и психических нарушений, но и с целью разработки новых технологий интегрированного подхода к содержанию коррекционно - образовательной деятельности, стимулирующей речевое, познавательное и личностное развитие ребёнка.

Таблица 1. План взаимодействия специалистов по развитию речи детей с ОНР

Воспитатели	Учитель-логопед	Педагог-психолог
Планирует и организует занятия с учетом очередной темы, и их задачи соотносятся с задачами логопедического занятия	Планирует и организует занятия с учетом возраста и индивидуальных нарушений развития речи и эмоциональной сферы у детей	Проводит профилактику и коррекцию речевого развития и эмоциональной сферы детей
Формирует у детей необходимый уровень знаний по словарной теме во время прогулок, на уроках рисования, лепки и конструирования	Проводит основную словарную работу. Руководит работой воспитателя по расширению, уточнению и активизации словарного запаса, усвоению грамматических категорий, развитию диалогической речи	Обеспечивает целостность, единства коррекционно-развивающего пространства совместно с воспитателем и учителем-логопедом
Учит детей понятно выражать свои просьбы, желания, отвечать на вопросы красивым полным предложением	На основе полученных знаний в ходе наблюдений проводит коррекционно-развивающие речевые упражнения и совершенствует имеющиеся у детей речевые навыки	Обновляет формы и содержания коррекционно-развивающей работы с детьми с учетом их речевых нарушений
Оказывает помощь логопеду во введении поставленных логопедом звуков в речь ребенка. Эта работа осуществляется с помощью потешек, скоро-	На подгрупповых занятиях закрепляет технические умения и навыки, с целью в дальнейшем формировать такие сложные формы речи, как спланированная речь.	Консультирует воспитателей и логопедов по психическому и эмоциональному состоянию каждого ребенка

говорок. При планировании занятий по письму и формированию графических навыков руководствуется методическими указаниями логопеда	Благодаря этому речь детей на занятиях становится регулятором их поведения и деятельности	
На основе полученных знаний в ходе наблюдений проводит коррекционно-развивающие речевые упражнения и совершенствует имеющиеся у детей речевые навыки.	Разучивает комплекс необходимых артикуляционных упражнений, предоставляет их воспитателю для закрепления. Проводит занятия по развитию связной речи, готовит материал для закрепления воспитателем	Организует и планирует мероприятий для детей и родителей совместно с учителем-логопедом и воспитателем

Совершенно очевидно, что простое включение дошкольников с общим недоразвитием речи в образовательные учреждения не решает проблемы их коррекционной поддержки. Для успеха развития личности и коррекции речевого развития в образовательном пространстве ДОУ должна сложиться и функционировать четко организованная и хорошо отлаженная система психолого-педагогическое сопровождение детей с общим недоразвитием речи.

Список использованной литературы:

1. Алехиной, С. В.Семаго. М. М. Создание и апробация модели психолого- педагогического сопровождения инклюзивной практики [Электронный ресурс] / Алехиной С. В., Семаго. М. М. // Методическое пособие. Под ред., МГППУ.- 2012. – С.156. Режим доступа: https://pandia.ru/text / 80/290/32550-3.php (09.12.2018).
2. Белкина, В. Н. Подготовка студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей раннего и дошкольного возраста со сверстниками: диссертация доктора педагогических наук [Текст] / В. Н. Белкина // Яросл. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2016. – 241 с.
3. Гавло, А. С. Психологическая коррекция страхов у детей дошкольного возраста посредством арт-терапии [Текст] / А. С. Гавло. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский гос. университет, 2017. – 136 с.
4. Жирнова О. С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с общим недоразвитием речи в ДОУ [Текст] // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). - М.: Буки-Веди, 2014. - С. 62-64. - URL https://moluch.ru/conf/psy/archive /110/5204/ (03.01.2019).
5. Кайдаш, С. Н. Психокоррекция эмоциональных нарушений у дошкольников с ОНР средства арт-терапии [Текст] / С. Н. Кайдаш // Молодой ученый. – 2015. – №4. – С. 175.
6. Кучерова, О. Е. Становление Человека и основные каноны педагогической поддержки личности [Текст] / О. Е. Кучерова // Известия Академии педагогических и социальных наук. – 2015. – № 2. – С. 174–178.
7. Лизунова Г.Ю., Таскина И.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации [Текст] / Г.Ю. Лизунова, И.А. Таскина // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества / под ред. Г. Ю. Лизуновой. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2017. - С. 312-317.

8. Слободчиков, В. И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей [Текст] / В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2015. – № 4. – С. 91–105.

УДК. 376

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.С. Супрунова, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
lena_chernichka94@mail.ru
Е.Ю. Кудрявцева, кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»,
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
ekudris@mail.ru

Аннотация: автором проанализированы вопросы организации психолого-педагогического сопровождения детей с ранним детским аутизмом в условиях инклюзивного дошкольного образования.

Ключевые слова: ранний детский аутизм, инклюзивное образование, инклюзивная среда психолого-педагогическое сопровождение.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH EARLY CHILDHOOD AUTISM IN AN INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION

E.S. Suprunova, E.Y. Kudryavtseva

Abstract: The author analyzed the organization of psychological and pedagogical support of children with early childhood autism in an inclusive preschool education.

Keywords: early childhood autism, inclusive education, inclusive environment, psychological and pedagogical support.

Проблемы здоровья детей, обеспечения условий успешной социализации и создания равных стартовых возможностей для их различных категорий, в том числе для детей с ограниченными возможностями, определены в качестве наиболее важных и актуальных в Приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации.

Становится актуальной проблема обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) в условиях дошкольной

образовательной организации, поскольку в последние годы уровень здоровья детей дошкольного возраста ухудшился.

В соответствии с ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [14]. Среди детей с ограниченными возможностями здоровья, т.е. тех, кто имеет различные отклонения в психическом и социально-личностном развитии, нуждающихся в специальной психолого – медико – педагогической помощи, выделяются дети, у которых на первый план выступают расстройства в эмоционально-волевой сфере (дети с расстройством аутистического спектра, далее РДА). Отклонения в развитии ребёнка приводят к его выпадению из социально и культурно обусловленного образовательного пространства. Грубо нарушается связь ребёнка с социумом и культурой как источником его развития. Поэтому методической основой коррекционной работы с данной категорией детей является личностно-ориентированный подход к каждому воспитаннику.

Социализация ребенка, имеющего нарушения в развитии, представляется сложнейшим процессом комплексных мер. А для детей с синдромом РДА социальная адаптация, т.е. приобретение навыков адекватного функционирования в обществе, становится невозможной в искусственно созданной среде, сильно отличающейся от обычной, естественной среды. В специальных заведениях у ребенка нет возможности приспособиться к обычной жизни. В окружающий его мир он попадает абсолютно неподготовленным. А его особенности, в совокупности с обществом, которое не желает принимать их, такими, какие они есть, ухудшают и усугубляют ситуацию. Вот почему стало необходимым психолого-педагогическое сопровождение детей с РДА, а также с другими нарушениями, отклонениями в физическом и психическом развитии – для успешной социализации.

Однако на сегодняшний день дошкольная организация испытывает трудности по организации психолого-педагогического сопровождения детей с РДА. Это связано с недостаточной разработанностью концептуально-методологической основы психолого-педагогического сопровождения детей, увеличением числа таких детей в массовых и специальных образовательных учреждениях, расширением опыта дифференциальной диагностики и опыта коррекционной работы. В связи с этим возникает необходимость создавать условия для их адекватного физического, умственного, духовного и социального развития, реабилитации и интеграции в общество и осуществлять психолого-педагогическое сопровождение данной категории детей.

Для правильной организации психолого-педагогического сопровождения детей РДА, необходимо чётко понимать особенности его проявления. Ранний детский аутизм - одно из самых асинхронных нарушений развития. В основе данного отклонения лежит нарушение общения с окружающим миром, которое характеризуется отрывом от реальности и отгороженностью. Своеобразие эмоционального развития ребёнка, страдающего аутизмом, проявляется в

повышенной чувствительности к сенсорным стимулам, что выражается в избегании взгляда в глаза, ребёнок смотрит как бы «сквозь», «мимо», а так же трудностях произвольной организации деятельности и своеобразных страхах [6, С. 125].

Понятие «ранний детский аутизм» в настоящее время рассматривается как разновидность тяжелого диссоциированного дизонтогенеза. Аутизм проявляется в «уходе в себя», в свой внутренний мир, характер содержания и наполненность его зависят от возраста ребенка, уровня интеллектуального развития, и конечно от особенностей заболевания. Для аутизма характерно нарушение эмоционально-волевой сферы, снижение способности к коммуникации, задержка и нарушение развития речи, также стереотипность поведения. Эти психические нарушения влияют на возможность адекватного восприятия окружающего мира такими детьми. Возникают трудности с их воспитанием, обучением, образованием.

Ранний детский аутизм изучался многими учеными, которые рассматривали данное нарушение с разных позиций. Известнейшими учеными, занимающимися данной проблемой были: Л. Каннер, Г. Аспергер, С.С. Мнухин, Л. Уинг, Э. Орниц, К. Джиллберг и другие [10, С. 92].

Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования рассматривается как система профессиональной деятельности всех педагогов, а так же ориентирование на создание максимально подходящих психолого-педагогических условий интеграции дошкольников с ОВЗ в социум нормально развивающихся сверстников на основе эффективного взаимодействия с важными взрослыми и детьми [4, С. 2].

Нами была проанализирована существующая практика организации психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с РДА.

Образовательные компетенции ребенка с РДА зависят от того, какова структура и содержание программы, по которой они обучаются. Поэтому организационно-педагогические условия проектирования и реализации индивидуальной программы развития предусматривают следующее:

- наличие в образовательном учреждении службы сопровождения, в рамках которой проводится комплексная оценка специалистами необходимости и целесообразности разработки для ребенка с РДА индивидуальной программы. В качестве такой структуры в образовательном учреждении выступает психолого – медико - педагогический консилиум;

- согласие родителей (законных представителей) на обучение ребенка по индивидуальной образовательной программе.

Построение индивидуальной программы начинается и сопровождается комплексной диагностикой. Организация воспитания и обучения базируется на знании психологических, биологических и социальных особенностей развития детей с расстройствами аутистического спектра.

Структура индивидуальной программы развития ребенка с РДА представляет собой единую систему, состоящую из нескольких

взаимосвязанных разделов, каждый из которых имеет свою смысловую нагрузку. Данные разделы, в совокупности, позволяют обеспечить коррекционную работу с ребенком с РДА по различным направлениям.

Центральным расстройством детей с РДА является нарушение эмоционально-волевой сферы и коммуникации. Поэтому, основная цель психолого- педагогического сопровождения при разработке индивидуальной программы развития детям с РДА – преодоление сенсорного и эмоционального дискомфорта, тревоги, беспокойства, страхов, а также отрицательных аффективных форм поведения: влечений, агрессии и усвоение ребёнком необходимых для социальной адаптации навыков.

Основные задачи:

- развитие игровой активности;
- коррекция страхов,
- коррекция стереотипного поведения;
- преодоление негативизма при общении и обучение простым навыкам контакта;
- помощь семье в организации для ребёнка индивидуального режима, в освоении навыков социального взаимодействия с ребёнком.

Организация психолого – педагогического сопровождения имеет свои особенности:

1) специальная помощь, направленная на освоение ребенком с РДА режима дня в дошкольном отделении;

2) преобладание индивидуальной формы занятий, а в случаях положительной динамики развития – постепенное подключение ребёнка к парным, подгрупповым, фронтальным (музыкальным, физкультурным) занятиям;

3) зависимость дозирования количества занятий и их длительности от психоэмоционального состояния ребёнка;

4) включение родителей в коррекционные занятия для их обучения навыкам социального взаимодействия с ребёнком;

Коррекционное сопровождение ребёнка данной категории осуществляется поэтапно:

Первый этап: знакомство с результатами диагностики ребенка, проведенной специалистами центра диагностики и консультирования, а также с медицинской картой. Анкетирование родителей. Получив общие сведения, специалисты знакомятся с самим ребенком и его семьей, узнают об особенностях, интересах своего подопечного. Происходит постепенное установление контакта.

Второй этап - разработка индивидуальной образовательной программы– определяющей специфику формирования компетенций и определяется индивидуальными способностями, степенью выраженности аутистических расстройств и ряда других проявлений.

Третий этап - сама коррекционная работа.

Четвертый этап - мониторинг развития ребенка в течение года, по – необходимости, внесение изменений в индивидуальную программу ребенка, выработка дальнейшей стратегии.

Подход к обучению аутичного ребенка основывается на принципе стимуляции и поддержки развития сохранных сторон психики и преобладающих интересов. С этой целью используются различные приемы аутотренинга и регуляции поведения, индивидуальной, а в случае положительной динамики подгрупповой игротерапии.

В индивидуальной программе развития прописывается последовательность формирования умений и навыков у ребенка с расстройством аутистического спектра в зависимости от его психоэмоциональных и познавательных возможностей:

Сначала взрослый делает все сам, сопровождая свои действия эмоциональным комментарием (ребенок может просто находиться в комнате и никак не реагировать на происходящее).

Постепенно процент участия ребенка в игровой деятельности увеличивается: взрослый побуждает ребенка самостоятельно осуществить все операции, которые тот способен выполнить сам.

Далее ребенок действует по речевой инструкции, сопровождающейся побуждениями и подбадриванием в виде одобрения, даже перед выполнением ставшего привычным действия.

Подключение ребенка к играм других детей. При этом создается максимально комфортная ситуация организованного взаимодействия для ребенка: знакомая обстановка, знакомые дети.

Важное значение в воспитании аутичного ребенка имеет организация его целенаправленного поведения. Поэтому в индивидуальной программе развития ребенка с расстройствами аутистического спектра выделяется раздел по формированию стереотипного поведения в определенных ситуациях, выполнения ребенком четкого распорядка дня.

На долю родителей выпадает наиболее трудная роль по развитию и подготовке аутичного ребенка к жизни, поэтому работа психолого - педагогического сопровождения ребенка с РДА строится в тесной взаимосвязи с родителями ребенка. С целью обучения родителей эффективным методам и приёмам коррекционной работы с ребёнком в домашних условиях занятия проводятся в присутствии родителей, с этой же целью используются видеозаписи индивидуальных занятий для совместного обсуждения методов работы.

В заключении хотелось бы отметить, что в настоящее время дети с синдромом РДА являются частью социума. Задача современного общества, создать благоприятные условия для включения таких детей в социум. В настоящее время создаются специальные центры, помогающие таким детям и их семьям. Создаются определенные программы для развития всего функционала ребенка.

Таким образом, основной целью образовательного учреждения, перед которым в рамках инклюзии стоит задача обучения детей с РДА, является создание специальных условий для развития, социализации и усвоения учебной программы каждым обучающимся ребенком. Реализация программы инклюзии для аутичного ребенка является сложным, но перспективным процессом всестороннего развития, так как интеграция детей с аутизмом в массовую общеобразовательную систему в дошкольном и в школьном возрасте может оказать значительное влияние на улучшение навыков социализации, повышение уровня речевых и коммуникативных навыков, а также интеллектуального уровня.

Список использованной литературы:

1. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием: младший дошкольный возраст [Текст] / Е.Р. Баенская // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – 2005, № 4.
2. Баенская, Е.Р., Никольская О.С., Лилинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст] / Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, М.М. Лилинг. - М.: Центр традиционного и современного образования "Теревинф". – 2007.
3. Браудо, Т.Е., Фрумкина, Р.М. Детский аутизм, или странность разума [Текст] / // Человек, – 2008, № 1.
4. Виневская, А. В. Педагогика. Словарь-справочник коррекционного педагога [Текст] / А. В. Виневская. – Ростов н/Д.: Феникс, 2013. – 268 с.
5. Волосовец, Т.В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений [Текст] / Т.В. Волосовец, Е. Н. Кутепова. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. - 144с.
6. Даниловская, Г.Ф. Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития [Текст] / Г.Ф. Даниловская // Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 3. г. Волгоград, 2016. 125 с.
7. Инклюзивное образование [Электронный ресурс]: настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие / ред. М. С. Староверова. - Электрон. текстовые дан. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2014. - 168 с.
8. Лебединская, К.С. Диагностика раннего детского аутизма. Начальные проявления [Текст]: учебное пособие / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М.: Просвещение, 1991.
9. Мамайчук, И.И. Помощь психолога детям с аутизмом [Текст] / И.И. Мамайчук. - СПб.: Речь, 2007. - 267с.
10. Москаленко, А.А. Нарушение психического развития детей – ранний детский аутизм [Текст] / А.А. Москаленко // Дефектология. – 2008, № 2. 92с.
11. Никольская, О.С. «Проблемы обучения аутичных детей» Дефектология [Текст] / О.С. Никольская. - М., 2006.
12. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2000. – (Особый ребенок). – 336 с.
13. Педагогика и психология инклюзивного образования [Электронный ресурс]: учебное пособие / ред. Д. З. Ахметова. - Электрон. текстовые дан. - Казань: Познание, 2013. - 204 с
14. Федеральный закон № 273 «Об образовании в РФ» [Электронный ресурс]. - URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (17.12.2018).
15. Шилов, В.С. Инклюзивное образование: российская специфика [Текст] / В.С. Шилов // Социальная педагогика. – 2008. - №4. - С. 53-55.

16. Шматко, Н.Д. Инновационные формы воспитания и обучения детей с нарушением слуха [Текст] / Н.Д. Шматко // Воспитание и обучение с нарушениями развития. - 2009. -№6. - С.16-25.
17. Щербакова, Ю. В.Специальная психология: учеб. пособие [Текст] / Ю. В. Щербакова. – М.: РИОР, 2006. – 80 с.

УДК 159.9

АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Б.А. Тадыкина, студентка 3 курса
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
baiaru.tadykina@yandex.ru

Аннотация. Автор статьи рассматривает актуальность развития коммуникативных умений у дошкольников с общим нарушением речи. Именно в дошкольном возрасте формируются речевые средства общения и основные способы их применения в деятельности. Речь является сложным и специфическим образованием, которое играет особую роль в развитии психических процессов. Речевая активность необходима ребёнку в познании окружающего мира, получении новой информации, её усвоения. Речь перестраивает все психические процессы ребёнка. Поэтому мы ставим перед собой цель исследования: изучение психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с нарушением речи

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, коммуникативные умения, общее нарушение речи, психолого-педагогическое сопровождение.

ACTUALITY OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE ABILITIES IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH DISORDERS

B.A. Tadykina

Annotation. The author considers the relevance of the development of communication skills in preschool children with General speech disorders. It is in preschool age that speech communication means and the main ways of their application in activity are formed. Speech is a complex and specific education, which plays a special role in the development of mental processes. Speech activity is necessary for the child in the knowledge of the world, obtaining new information, its assimilation. Speech rearranges all the mental processes of the child. Therefore, we set ourselves the goal of the study: the study of psychological and pedagogical support for the development of communication skills in preschool children with speech disorders

Keywords: preschool children, communication skills, General speech disorder, psychological and pedagogical support.

Ориентация современной психологии и педагогики на гумманизацию образовательного процесса выдвигает в число актуальных проблем создание оптимальных условий развития личности каждого ребенка, его личностного самоопределения. Особенно остро эта проблема назрела в отношении детей с нарушениями речи**.** По данным психолого-педагогических исследований, процесс личностного развития и самоопределения этих детей затруднен и не смотря на значительный интерес и многочисленные исследования, изучение детей с нарушением речи в различных аспектах в плане преодоления речевых нарушений, незрелости отдельных психических функций в проблеме преодоления общего недоразвития речи у детей, в аспекте коммуникативных особенностей до настоящего времени остается еще много нерешенных теоретических и практических вопросов. «… Охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия» является одной из основных задач дошкольного образования согласно ФГОС ДО [2].

Поэтому мы ставим перед собой цель исследования: изучение психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с нарушением речи.

Задачи исследования:

1) Проанализировать проблему развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с нарушением речи.

2) Выявить психологические особенности развития детей дошкольного возраста с нарушением речи.

3) Определить основные направления психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с нарушением речи.

4) Рассмотреть методы развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с нарушением речи.

Объект исследования: коммуникативные умения у детей дошкольного возраста с нарушением речи.

Предмет исследования: психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с нарушением речи.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования материалов для решения практических задач в работе с детьми дошкольного возраста с нарушением речи.

Проанализировав проблемы коммуникативных умений у дошкольников с нарушением речи в психолого-педагогической литературе мы сделали выводы что, в дошкольном возрасте формируются речевые средства общения и основные способы их применения в деятельности. Речь является сложным и специфическим образованием, которое играет особую роль в развитии психических процессов. Речевая активность необходима ребёнку в познании окружающего мира, получении новой информации, её усвоения. Речь перестраивает все психические процессы ребёнка: формируется произвольность психических процессов, регуляция и планирование собственной деятельности; на основе развития обобщений развиваются восприятие и воображение, словесно-логическое мышление, совершенствуется мнестическая функция.

Выявили что, причинами психологических особенностей развития детей дошкольного возраста с нарушением речи являются такие нарушения как:

– нарушения правильного протекания психофизического механизма речи является воздействием на организм внешнего (экзогенного) или внутреннего (эндогенного) вредоносного фактора, их взаимодействие;

– неблагоприятные условия окружающей среды, в которых воспитывается ребёнок.

Определение причин нарушения речи необходимо рассматривать в единстве действия биологических и социальных факторов в процессе формирования речи. Нарушения речи в раннем и дошкольном возрастах следует отличать от отклонений, связанных с возрастными особенностями формирования речи и подражания безграмотной речи окружающих.

Кроме того, мы рассмотрели организацию психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных умений у дошкольников с нарушением речи в ДОО. На что направлена психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с нарушением речи в ДОО, и какие методы можно использовать для развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с нарушением речи в ДОО. «Чтобы сделать процесс социальной адаптации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья эффективнее ставится вопрос о психолого-педагогическом сопровождении этого процесса» [1, с. 313].

Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи направлено на решение задач предупреждения возникновения проблем в развитии ребенка; содействия ребенку в решении актуальных задач развития, в освоении программ обучения, преодоления проблем социализации; развития психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов.

Изучив направление психолого-педагогического сопровождения, выявили что включение детей с различными нарушениями речевого развития в процесс обучения нормально развивающихся сверстников является актуальной многоаспектной проблемой, решение которой требует знания особенностей сопровождения таких детей.

В качестве эффективных методов для развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с нарушением речи в ДОО, выступают сюжетно-ролевые, коммуникативные игры, упражнения, беседы, разыгрывание и решение «проблемных ситуаций», ритмические и интонационные игры со словом и др. Мы отметили, что работа по формированию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста способна обогатить социальный опыт детей и возможно устранить большую часть проблем в общении.

Таким образом, мы пришли к выводу, что проблема формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с нарушением речи является актуальной. Эта проблема привлекала и привлекает представителей педагогики, логопедии, социологии, психологии. Диагностика и сущность формирования коммуникативных умений получила свое развитие в трудах Л.Д. Давыдова,

Н.В. Кузьминой, Б.Д. Эльконина и др. Несмотря на то, что проблеме социального и коммуникативного становления и развития дошкольников уделяют внимание в своих работах многие исследователи, аспект, связанный с определением сущности этих умений, подходов, принципов, условий их формирования у дошкольников с общим недоразвитием речи, разработан слабо.

Продолжая работу над темой исследования, мы планируем в ближайшие два года организацию и проведение эксперимента, а также составление и апробацию Программы по развитию коммуникативных умений у дошкольников с нарушением речи в условиях ДОО.

Список использованной литературы:

1. Лизунова Г.Ю., Таскина И.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации [Текст] / Г.Ю. Лизунова, И.А. Таскина // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества / под ред. Г. Ю. Лизуновой. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2017. - С. 312-317.

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ: http://base.garant.ru/70512244/#ixzz5eN82Qtw3 (дата обращения 01.11.2018).

УДК 376

ПОМОЩЬ ВОЛОНТЕРОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-СРЕДОВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИХ СЕМЬЕЙ В РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ЦЕНТРЕ

А. Л. Такачакова, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»,
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
takachakova.alena@mail.ru
Е.Ю. Кудрявцева, кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»,
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
ekudris@mail.ru

Аннотация: в статье представлен опыт работы волонтеров с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их семьями в реабилитационном Центре. Рассматриваются виды деятельности волонтеров при реализации социально-средовой реабилитации.

Ключевые слова: реабилитация, волонтер, дети с ограниченными возможностями.

ASSISTANCE TO VOLUNTEERS IN THE IMPLEMENTATION OF SOCIAL AND ENVIRONMENTAL REHABILITATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES AND THEIR FAMILIES IN A REHABILITATION CENTER

A. L. Takachakova, E.Yu. Kudryavtseva

Abstract: the article presents the experience of volunteers with children with disabilities and their families in a rehabilitation Center. The types of activity of volunteers in the implementation of social and environmental rehabilitation.

Keywords:rehabilitation, training,children with disabilities.

«Благотворительность – это, прежде всего, мощный источник духовного и эмоционального обогащения самих благотворителей. В современных российских условиях она необходима как воздух».
Георгий Полтавченко

Признание у ребенка тяжелого диагноза является для родителей событием экстремальным, исключительным по своей травмирующей силе, когда уровень стресса настолько высок, что сопровождается дезадаптационными процессами в сфере психического или физического здоровья [1, с. 2]. Проблема воспитания и развития «особого» ребенка во многих случаях становится непосильной для семьи, родители оказываются в психологически сложной ситуации: они испытывают боль, горе, чувство вины, нередко впадают в отчаяние. К данным семьям следует подходить с гуманистических позиций, ориентировать родителей на опережающую подготовку ребенка к жизни, вырабатывать у них умение мыслить категориями будущего, формировать позитивные перспективы не только развития детей, но и семьи в целом.

Дети с ограниченными возможностями здоровья и их семьи нуждаются в социальной и психолого-педагогической поддержке: они фактически изолированы от общества, их круг общения ограничен ближайшим окружением. Для реализации социально-средовой реабилитации специалисты Центра осуществляют выезды в парки культуры и отдыха, музеи, игровые площадки. Проводят праздники и культурно-досуговые мероприятия. Когда создаем праздничное и радостное настроение детям и их семьям, они приближаются ещё на один шаг в пути к адаптации, принятии самого себя и трудностей мира, в котором они живут.

Главными помощниками в реализации социально-средовой реабилитации семьям с детьми с ограниченными возможностями здоровья в Центре являются волонтеры – студенты ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», БПОУ РА «Горно-Алтайский педагогический колледж», БПОУ РА «Медицинский колледж». Одним из инструментов в решении многих сложных проблем, стоящих перед детьми с ограниченными возможностями здоровья и их семьей выступает волонтерство. С целью подготовки волонтеров к оказанию услуг по социально-средовой реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья и их семьям специалисты Центра проводят тренинг

«Мы вместе можем больше». Где студенты совместно со специалистами составляли план действий в помощи «особым» семьям, пробовали представить себя на месте детей с особенностями развития через проведение интерактивных упражнений. Мозговым штурмом вырабатывали рекомендации для проведения праздников и творческих занятий с детьми и семьями, формулировали правила общения с детьми. Тренинг «Мы вместе можем больше» призван познакомить волонтеров с особенностями работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их семьями, формировать у них ряд социальных установок, необходимых для эффективного общения с особыми детьми. А так же ведется работа с барьерами и стереотипами, которые подразумевают анализ существующих стереотипов к детям с ограниченными возможностями здоровья и подходов к пониманию проблем «особых» детей. На воспитание уважения и признания равенства, отказ от доминирования и насилия, а также формирование желания и готовности принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе единогласия.

Волонтеры в Центре оказывают помощь специалистам в организации занятий, мастер-классов, Дней открытых дверей, сопровождают детей в процессе реализации реабилитационных мероприятий и проведении культурно-досуговых мероприятий. Их помощь особенно необходима мало мобильным детям и одиноким семьям. Семьи нуждаются в помощи постоянно: сопроводить на занятия или к врачу, поговорить по душам — оказывается значительной поддержкой для них, добавляет сил и уверенности в завтрашнем дне.

Рассмотрим примеры помощи волонтеров. Ко дню празднования Всероссийского дня матери психологи совместно с волонтерами провели тренинг для родителей с элементами релакс-терапии «Сила материнской любви». Тренинг проходил в группах по 8-9 человек, всего приняло участие 43 человека, из них 8 волонтеров. Волонтеры оказали большую помощь в следующих организационных моментах: встречали родителей, во время проведения тренинга вели присмотр детей, организовав, увлекательные игры. Трое волонтеров помогали психологам: вовремя включали музыку, проектор, раздавали рабочий материал для определенных упражнений.

В рамках работы родительского клуба «Открытое сердце» волонтеры помогали специалистам в реализации следующих задач: психолого-педагогическое просвещение родителей; повышение социальной и культурной компетентности родителей; вовлечение родителей в совместную с детьми деятельность; пропаганда интересного опыта семейного воспитания, лучших семейных традиций, здорового образа жизни; оказание индивидуальной помощи в решении трудных проблем семейного воспитания. Помогали родителям изготавливать «Книжки-малышки» - мягкие развивающие игрушки своими руками, был организован волонтерами выезд на природу, где проводили веселые состязания, сопровождали детей стационарного сопровождения в экскурсию в пожарную часть, в музей камня и т.д.

Для детей сограниченными возможностями здоровья и их семьям в Центре ежегодно проводятся культурно-массовые мероприятия в честь празднования дня Защитников Отечества, Международного женского дня, Дня защиты детей

и др. Был организован Новогодний праздник «Мой первый хоровод» для детей от рождения до трех лет, где волонтеры играли роли Деда-Мороза и Снегурочки. Для маломобильных детей провели настоящий праздник: Дед-Мороз и Снегурочка в канун нового года ездили по домам дарили детям подарки, читали стихи, пели песни, было обслужено 12 семей.

Неоценима помощь волонтеров в реализации социально-средовой реабилитации семьям с детьми с ограниченными возможностями здоровья в Центре. Совместная работа волонтеров, родителей и специалистов приводят к тому, что дети становятся более общительными, открытыми и все активнее включаются в мероприятия. Общаясь со студентами, дети получают любовь и внимание, видят позитивные образцы поведения. Но и сами волонтеры получают больше, чем их подопечные – включаясь в деятельность, они начинают чувствовать себя нужными, способными творить, нести добро, переживать свое живое участиев позитивном изменении социальной жизни. Взаимодействуя между собой в процессе деятельности, волонтѐры приобретают умение работать в команде, учатся разрешать конфликты, ответственно подходить к делу и проявлять инициативу.

Список использованной литературы:

1. Афанасьева Р.А. Сопровождение семей, имеющих людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности в целях повышения качества жизни [Текст] / Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). Педагогические науки. 2015. - №7(16). – С.9-11.

2. Богдановская, В.И. Об инклюзивном добровольчестве как ресурсе по формированию культуры здорового образа жизни. [Электронный ресурс]. URL:http://zabgu.ru/files/html_document/pdf_files/fixed/Ob_inklyuzivnom_dobrovol%27chestve/Bogdanovskaya_V.I._Ob_inklyuzivnom_dobrovolchestve....pdf (дата обращения: 26.06.2018).

3. Гученок Е.С., Шалагинова К.С. Подготовка волонтеров – социальных кураторов к работе с детьми и молодежью с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // Академия педагогических идей «Новация». – 2017. – № 12 (декабрь). – АРТ 149-эл. – 0,2 п. л. – URL: http://akademnova.ru/page/875548.

4. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в различных условиях интеграции. Сб. науч. – метод. Материалов [Текст] / Под ред. О.Е. Булановой, Э.И. Леонгард. – М.: Федеральный институт развития образования, 2012. – 145 с.

5. Ульенкова, У.В., Лебедева, О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии; учебное пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений [Текст] / У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева. – М.: Академия, 2002. – 176 с.

УДК 376

ОРГАНИЗАЦИЯ РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА БАЗЕ БЮДЖЕТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ «РЕСПУБЛИКАНСКИЙ РЕАБИЛИТАЦИОННЫЙ ЦЕНТР ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ»

А. Л. Такачакова, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»,
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
takachakova.alena@mail.ru
Е.Ю. Кудрявцева, кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»,
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
ekudris@mail.ru

Аннотация: в статье рассмотрены особенности организации ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья на примере «Республиканского реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями» Республики Алтай. Описана организация работы Службы ранней помощи и особенности организации психолого-педагогического сопровождения данной категории детей.

Ключевые слова: ранняя помощь, дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение, Служба ранней помощи, психолого-педагогическая коррекция, инклюзивная среда.

ORGANIZATION OF EARLY HELP TO CHILDREN WITH DISABILITIES OF HEALTH ON THE BASIS OF THE BUDGETARY INSTITUTION OF THE REPUBLIC OF ALTAI «REPUBLICAN REHABILITATION CENTER FOR CHILDREN AND TEENAGERS LIMITED TO THE CHILDREN AND CHILDREN OF CHILDREN»

A. L. Takachakova, E. Y. Kudryavtseva

Abstract: in article features of the organization of the early help to children with limited opportunities of health on the example of "The republican rehabilitation center for children and teenagers with limited opportunities" of Altai Republic are considered. The organization of work of Service of the early help and feature of the organization of psychology and pedagogical maintenance of this category of children is described.

Keywords: the early help, children with limited opportunities of health, psychology and pedagogical maintenance, Service of the early help, psychology and pedagogical correction, the inclusive environment.

В настоящее время остро стоит вопрос о своевременном выявлении детей с различными патологиями на ранних этапах развития, о своевременном получении ими комплексной помощи, способствующей удовлетворению их особых потребностей. Это связано с ростом числа новорождённых с патологией, с наличием нарушений натального и постнатального периода, с увеличением количества детей-инвалидов в Российской Федерации. В структуре причин инвалидности отмечаются психические расстройства и расстройства поведения, врожденные аномалии, деформации и хромосомные нарушения, болезни нервной системы.

По данным официальной статистики, численность детского населения в Российской Федерации неуклонно сокращается, а распространенность патологии и заболеваемость среди детей ежегодно увеличивается на 4-5%. Доля здоровых новорожденных за последние годы снизилась с 48%до 26%. Число новорожденных с проблемами в состоянии здоровья, физиологической незрелостью составляет 74%, детей с неврологической патологией – до 86%. Не более 10% детей дошкольного и 4% детей подросткового возраста можно считать абсолютно здоровыми (А.А. Баранов, Л.С. Намазова-Баранова, О.И. Маслова, Г.В. Яцык и др.) [6, с.3].

В последние годы в России получены результаты многолетних научных исследований,которые ярко высвечивают потребность и актуальность создания системы ранней диагностики икоррекции отклонений в развитии (Е.Р. Баенская, Е.А. Екжанова, Е.В. Кожевникова, С.Б. Лазуренко, И.Ю. Левченко, Н.Н. Малофеев, Г.А. Мишина, Р.Ж. Мухамедрахимов, О.Г. Приходько, Ю.А.Разенкова, Е.А. Стребелева, Л.И. Фильчикова, Н.Д. Шматко и др.).

В различных регионах страны накоплен опыт региональных практик и инициатив, существуют службы ранней помощи, работающие с детьми с проблемами в развитии. Вместе с тем во многих регионах страны остается острая потребность в создании соответствующих служб.

Изучение опыта работы коррекционных учреждений различных регионов Российской Федерации показывает, что в образовательных учреждениях часто недооценивается важность лечебно-восстановительных мероприятий, в том числе медикаментозной терапии; в медицинских учреждениях отмечается отсутствие или недостаток психолого-педагогического сопровождения ребенка.

Ранняя помощь - комплекс медицинских, социальных и психолого-педагогических услуг, оказываемых на межведомственной основе детям целевой группы и их семьям, направленных на раннее выявление детей целевой группы, содействие их оптимальному развитию, формированию физического и психического здоровья, включению в среду сверстников и интеграции в общество, а также на сопровождение и поддержку их семей и повышение компетентности родителей (законных представителей) [6, с. 22].

При наличии у ребенка выраженных нарушений функций организма и (или) значительных ограничений жизнедеятельности, приводящих к тому, что ребенок не может быть в полном объеме включен в систему получения образовательных услуг, возможно продолжение оказания таких услуг до достижения ребенком возраста 7 - 8 лет;

Целевой группой для оказания ранней помощи являются семьи с детьми в возрасте от 0 до 3 лет, у которых имеются отставание в физическом или умственном развитии, нарушения здоровья, с высокой вероятностью приводящие к задержкам развития.

Основные критерии отнесения ребенка к категории нуждающихся в ранней помощи:

- возраст ребенка в диапазоне значений от рождения до 3-х лет;
- наличие интеллектуальных, сенсорных, эмоциональных, двигательных, речевых недостатков развития, их сочетаний или риска их возникновения;
- наличие потребности в специальном комплексном сопровождении;
- семьи, осуществляющие воспитание и уход за детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми группы риска раннего возраста.

Лишь 5% новорожденных рождаются практически здоровыми и относятся к 1 группе здоровья. В остальных случаях дети страдают отклонениями в состоянии здоровья от пограничных форм между нормой и болезнью до различных нарушений, которые могут стать причиной инвалидности [1, с. 6].

По данным бюджетного учреждения здравоохранения Республики Алтай «Медицинского информационно-аналитического центра» за 2017 год в Республике Алтай проживают 12 322 ребенка в возрасте от рождения до 3 лет, из них 1570 детей нуждаются в раннем вмешательстве. Анализ первичной инвалидности по классам болезней показал, что в структуре преобладали болезни нервной системы –33% детей; на втором месте врождённые аномалии развития – 18% детей; на третьем психические болезни – 15% детей [3, с. 9].

Распоряжением Правительства Республики Алтай №532-р от 29 сентября 2017 года принята Концепция развития ранней помощи в Республике Алтай и утверждены состав республиканской рабочей группы по внедрению системы ранней помощи в Республике Алтай и план мероприятий («дорожная карта»).

Согласно приказу № П/ 266 Министерства труда, социального развития и занятости населения Республики Алтай г. Горно-Алтайска от 4 июля 2016 годав БУ РА «Республиканский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» была организована работа Службы ранней помощи «Чалын». Получателями услуг Службы ранней помощи «Чалын» являются дети от рождения до 3 лет с особыми потребностями, вызванными медицинскими, биологическими и социальными факторами и их семьи.

Главная направленность деятельности Службы ранней помощи – комплексный междисциплинарный подход к образованию, социализации и реабилитации детей с ОВЗ. Необходимо объединение усилий всех специалистов (медиков, специальных педагогов, психологов, социальных работников), которые должны быть направлены не на подмену семьи, а на развитие ее собственного потенциала. Обязательным условием является раннее включение родителей ребенка с отклонениями в развитии в коррекционно-развивающий процесс. Первые годы жизни ребенка – самый значимый период для развития потенциала семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Специальный педагог и психолог должны убедить родителей и привести их к

пониманию жизненной необходимости ранней коррекционно-развивающей работы в параллели с медицинской помощью. Именно родители являются основными заказчиками образовательных, медицинских и социальных услуг, они же – равноправные партнеры специалистов в реализации намеченных перспектив и оценке результативности работы.

Система ранней дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с ОВЗ представляет собой специально организованное образовательное пространство, в котором центральное место занимает взаимодействие ребенка и взрослого в условиях коррекционно-развивающей среды, создающей благоприятные условия для компенсации полиморфных нарушений различных функциональных систем (моторики, психики, речи), качественного изменения возрастных новообразований, образования и социальной адаптации, изменения отношений между ребенком и окружающим.

Первый этап организации работы Службы ранней помощи (далее Службы) было оборудование помещений согласно стандартам раннего вмешательства: создание кабинета первичного приема и кабинета индивидуальных и групповых занятий. Составление локальных документов: положение, которое регулирует деятельность службы ранней помощи, должностные инструкции специалистов, графики работ и приема семей и их детей и др. Специалисты были обучены организационным основам введения ранней помощи.

В Службу могут записаться родители детей от рождения до трех лет тремя способами: по направлению с поликлиники, по направлению муниципальных образований всех районов и самостоятельно. Для всех обратившихся за помощью детей до трех лет проводится скрининговая диагностика профиля развития по всем сферам жизни по шкале KID и (или) RCDI, за два года работы Службы всего проведено – 316 скрининговой диагностики (KID-108, RCDI-208). Результаты скринига учитываются при проведении первичного приема.

Следующим этапом работы Службы является первичный прием, во время которого междисциплинарная команда специалистов проводит наблюдение за ребенком в максимально естественных ситуациях в присутствии родителей. Первичный прием проводят для того, чтобы выяснить, нуждается ли ребенок и его семья в раннем вмешательстве или нет. Количество проведенных первичных приемов за 2016-2018 года составляет 270 детей и их семей [4, с. 22].

Количество семей, обратившихся и получивших помощь в Службе (2016-2018 гг.), составляет 519 [4, с. 23]. Для них были разработаны реализованы индивидуальные программы ранней помощи.

Цель программ ранней помощи – раннее выявление проблемы или нарушения в развитии ребенка и оказание соответствующей помощи. Такие программы оказывают помощь семье с момента рождения ребенка до момента поступления в дошкольное учреждение, а иногда и параллельно с посещением детского сада. На основе анализа проблем и потребностей семьи и ребенка команда специалистов составляет индивидуальную программу ранней помощи ребенка и его семьи, которая направлена на достижение конкретной цели.

Занятия проходят в оборудованных кабинетах. Содержание и интенсивность индивидуальной программы определяют врач-педиатр, невролог, педагог-психолог, логопед, учитель-дефектолог. С учетом показаний и противопоказаний дети проходят курс физиотерапии, медицинского массажа, занятия по лечебной физкультуре, посещают занятия логопеда, дефектолога и педагога-психолога. Семьи, включенные в программу ранней помощи, сопровождаются куратором. Для родителей специалисты службы ранней помощи проводят консультации, обучающие семинары. С целью активной социализации детей организуются познавательно-развивающие мероприятия.

Командный подход к проведению мероприятий по ранней помощи детям от рождения до трех лет, активное включение родителей в работу по развитию их детей позволяет получать положительные результаты. Реабилитационная работа проводится в тесном сотрудничестве с родителями, которым оказывается информационно-психологическая и практическая помощь. Через такое взаимодействие, как мать и дитя, ребенок развивается быстрее. Исчезает понятие: «необучаемый ребенок», ведущим направлением в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья является психолого-медико-социальное сопровождение индивидуального образовательного маршрута каждого ребенка. Правильная организация работы Службы приводит к положительным результатам из 519 детей и их семей (улучшение 389, незначительные улучшения 130, без изменений 0 [4, с. 23]:

– 12% детей стали лучше говорить, у них увеличился словарный запас;
– 8% детей стали лучше контролировать свои эмоции;
– 7% детей приобрели новые санитарно-гигиенические навыки (научились пить из кружки, стали проситься в туалет, начали убирать за собой игрушки и посуду и т.п.);
– у 22% детей повысился уровень самостоятельности;
– у 13% детей наблюдается снижение уровня тревожности;
– улучшение статомоторных функций наблюдается у 22 % детей.

Динамические изменения, отражающие эффективность реализации индивидуальной программы сопровождения ребенка и семьи, отслеживали с помощью анализа анкеты, которые заполняют родители. Для этого проводили отдельные встречи специалистов и родителей. Изменения, произошедшие с родителями и членами семей в целом за время пребывания в службе ранней помощи [4, с 23]:

– у 21% наблюдается повышение способности понимать лучше потребности своего ребенка;
– у 16% - повышение способности принимать своего ребенка таким, каким он есть;
– у 27% - улучшение собственного эмоционального состояния;
– у 37% - улучшение эмоционального климата в семье.

Кроме этого, родители в анкетах отмечают другие улучшения и положительные результаты:

– соблюдение режима дня;
– улучшение аппетита;
– нормализация суточных ритмов;
– использование новых упражнений для физического развития малышей;
– аккуратность при приеме пищи;
– научились своими руками создавать развивающие игрушки, тренажеры (на развитие мелкой моторики рук, утяжелители, модули, развивающие «Книжки-малышки» и др.). География семей получивших помощь в Службе «Чалын» охватила каждый район республики Алтай (Таблица 1).

Таблица 1. География семей получивших раннюю помощь в Службе «Чалын» в Республике Алтай

	География семей получивших помощь в Службе ранней помощи Чалын	Первое полугодие 2016 г	Первое полугодие 2017 г.	Второе полугодие 2017 г.	Первое полугодие 2018 г.	Итого получили помощь
1 г.Горно-Алтайск	обратились сами - город Горно-Алтайск	117	16	124	56	***389***
	напр. УСПН города Горно-Алтайска	0	12	8	7	
	напр. неврологи городской поликлиники	0	39	8	2	
2село Майма	напр. Реабилитологмайминской поликлиники	0	5	2	-	***20***
	напр. УСПН Майминского района	0	6	3	4	
3	напр. УСПН Улаганского района	0	3	1	1	***5***
4	напр. УСПН Чемальского района	0	2	2	6	***10***
5	напр. УСПН Шебалинского района	0	1	2	4	***7***
6	напр. УСПН Онгудайского района	0	2	1	5	***8***
7	напр. УСПН Турачского района	0	0	3	4	***7***
8	напр. УСПН Чойского района	0	1	1	6	***8***
9	напр. УСПН Усть-Канского района	0	27	2	18	***47***
10	напр. УСПН Усть-Коксинского района	0	3	2	4	***9***
11	напр. УСПН Кош-Агачского района	0	3	2	4	***9***
	Итого	***117***	***120***	***161***	***121***	***519***

Таким образом, развитие Службы ранней помощи позволит сократить число детей с ОВЗ, которые по достижении школьного возраста смогут без дополнительной поддержки учиться в общем образовательном потоке. Именно те де-

ти успешны в инклюзии, которые прошли раннюю коррекционно-развивающую помощь с рождения, а не только в детском саду, могут успешно обучаться в обычной школе, дружить со своими сверстниками, быть«как все».Коррекционно-развивающие мероприятия, начатые в раннем возрасте, значительно снижают риск инвалидизации и формируют развитие основных базовых навыков, которые повышают качество жизни детей раннего возраста и их семей. Предоставление квалифицированной междисциплинарной семейно-центрированной помощи ребенку и семье способствует оптимальному развитию и адаптации в обществе ребенка с особыми потребностями.

Список использованной литературы:

1. Войтенко, Р.М. Клинико-экспертная психология. Руководство для клинических психологов и врачей [Текст] / Р.М. Войтенко. – СПб, 2010. – 259 с.

2. Войтенко, Р.М., Крицкая, Л.А. Концепция реабилитологии. Психологический аспект индивидуальной программы реабилитации [Текст] / Р.М. Войтенко, Л.А. Крицкая // Науч.издание «Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья»: Коллект. монография подготовлена к Междун. научно-практ. конфер. «Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья», 5-6 дек. 2011 / Редактор А.М. Щербакова. – М.: 2011. – С.15-26.

3. Распоряжение Правительства РФ от 31.08.2016 N 1839-р «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года».

4.Сборник Правительство Республики Алтай. Материалы межрегиональной конференции. Ранняя помощь детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям в Республике Алтай: реальность и перспективы [Текст]. - Горно-Алтайск, 2017. – 24 с.

5. Шошмин, А.В., Мартынова, Н.В., Бесстрашнова, Я.К., Зима Т.В. Основы управления реабилитационными ресурсами [Текст] / А. В. Шошмин, Н. В. Мартынова, Я. К Бесстрашнова, Т. В.. Зима. - СПб: Из-во ФГУ «СПб НЦЭПР им. Г. А. Альбрехта», 2009. - 96 с.

6.Методические рекомендации «Организация и содержание ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. - URL: http://school-kurakino.ru/wp-content/uploads/2017/06/Metod-rekomendacii-ovz.doc (дата обращения 15.12.2018) (дата обращения: 10.12.2018).

УДК 376

РОЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНКЛЮЗИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

А.В. Телесов, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
aleksandr-teleso@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в вузе. Описаны принципы инклюзивного высшего образования, его психолого-педагогического сопровождения лиц со специфическими образовательными требованиями.

Ключевые слова: инклюзия, инвалид, ОВЗ, студент, психолого-педагогическое сопровождение, профессиональное образование.

INCLUSION IN HIGHER EDUCATION, THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT

A.V. Telesov

Abstract. The article deals with the issues of education of disabled people and persons with disabilities in high school. The principles of inclusive higher education, its psychological and pedagogical support of persons with specific educational requirements are described.

Keywords: inclusion, disability, disabilities, student psycho-pedagogical support of vocational education.

В соответствии с Конституцией РФ «каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении» [1]. Однако на практике существует определенная группа граждан, которая реализует данное право только при соблюдении определенных условий. К ней относятся инвалиды и люди с ограниченными возможностями здоровья. Получение высшего образования для этой группы является фактором их успешной социализации. В отличие от остальных граждан для этой группы возможно только инклюзивное высшее образование, которое позволяет интегрировать в социум инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время среди способов организации обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья инклюзия определена как самый гуманный способ и потому лежит в основе долгосрочной образовательной политики Российской Федерации. Стало достаточным новшеством в учреждениях высшего образования интегрирование студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Данный вопрос все еще слабо разработан на практике в РФ, хотя и есть теоретические изыскания по данной тематике и богатый опыт зарубежных стран по возможности инклюзии инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в высшее образование. Изучение зарубежного опыта показывает, что только во второй половине XX в. при элиминировании дискриминации в ряде западноевропейских стран и США была сформирована новая культурная норма - уважение к различиям людей (расовым, этническим, культурным, лиц с ОВЗ, и прочим) [2].

Благодаря этим нововведениям в сознании социума было сформировано принципиально новое отношение к инвалидам и людям с ограниченными возможностями здоровья. Теоретик-историк образования Н. Н. Малофеев выявил ряд ключевых этапов в ходе развития интеракции между социумом, государством и инвалидами.

Весь процесс можно разделить на ряд ключевых этапов:

1) неприятие и агрессия;

2) терпимость и партнерство;

3) интеграция.

На последнем этапе важно отказаться о делегирования прав в пользу обеспечения равных возможностей. Социум стремиться к интеграции инвалидов в социум. При этом важно обеспечить инвалидам равные возможности, что и остальным гражданам участия во всех сферах социальной жизни [3].

Социальная модель осознания инвалидности зафиксирована Конвенцией ООН 2006 г. Согласно Конвенции инвалидность рассматривается как результат социальных взаимодействий человека с нарушениями здоровья и целого ряда барьеров, которые препятствуют его интеграции в жизнь социума [4]. Из вышесказанного следует, что причина инвалидности, по сути, не само заболевание, а организационные и физические барьеры, которые создает социум, и, кроме того, сложившиеся в обществе стереотипы.

Медицинская интерпретация вопроса базируется на том, что проблема заключена в самом инвалиде. Решение проблемы - это медицинское вмешательство и терапия для максимально возможного уменьшения нарушений. С точки зрения медицины необходимо поместить инвалида в специально созданные лечебные учреждения на долгосрочной основе с изоляцией инвалида от общества и общества от инвалида. С точки зрения социологов, основные проблемы - барьеры, которые возникают вокруг человека. Сейчас сформировалась принципиально новая система отношения к инвалидам. Данная система предполагает, что формируется не только комплекс мер социальной защиты, но и интегрирование людей-инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья во все области социальной жизни. Однако интеграция невозможна без получения высшего образования, которое является залогом квалифицированного труда с высоким уровнем оплаты. Это свидетельствует о тесной взаимосвязи уровня образования человека-инвалида и его вовлеченности в жизнь социума.

Все вышесказанное объясняет особый акцент, который как педагогическое сообщество, так и гражданский социум делают на инклюзии в высшем образовании. Инклюзия в образовании полностью корреспондируется с новой образовательной идеологией, элиминирующей дискриминацию людей-инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья и декларирующей равное отношение ко всем людям вне зависимости от их особенностей (том числе здоровья). Новая идеология образования предполагает создание условий для лиц со специфическими образовательными требованиями. Инклюзия социальная невозможна без реализации механизма образовательной инклюзии. Анализ зарубежного опыта свидетельствует, что инклюзивное образование является максимально гуманным [5].

Бесспорным является тот факт, что качество ежедневных коммуникаций может быть повышено при условии совместного обучения с инвалидами и людьми с ограниченными возможностями здоровья [6]. Инклюзия в образовании стала одним из ключевых векторов государственной образовательной стра-

тегии, в том числе и в отношении высшего образования. Сильным толчком развития инклюзии в образовании стало присоединение России к Конвенции ООН о правах инвалидов.

Для людей-инвалидов в нашей стране, в отличие от зарубежных стран, особо актуальна проблема высшего образования и устройства на работу по окончании учебного заведения. Особо острой эта проблема становится в настоящее время, когда наблюдается значительное увеличение людей-инвалидов. Согласно Конвенции ООН страны-участницы берут на себя обязательство по развитию инклюзивного образования, том числе высшего.

К сожалению, сейчас инклюзия в высшем образовании развивается медленнее, чем в общем. По данным Федеральной службы государственной статистики, в стране отмечается устойчивый рост детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, которые получают общее образование [7]. Однако, по данным Министерства образования и науки РФ, лишь 3% детей-инвалидов заканчивают школу и продолжают обучение в вузе [8].

Как в советский, так и постсоветский период реализация образования инвалидов строилась на коррекционном принципе. Такой подход предполагал сепарацию людей-инвалидов от общества и ограничение возможных направлений профессионального образования. Лишь в 90-х гг. прошлого века произошел коренной перелом в отношении социума к инвалидам и принципиальное изменение статуса инвалидов в социуме. Именно в этот период впервые осознали, что обучающимся с особыми требованиями к организации образовательного процесса необходимо предоставить равные права с остальными обучающимися и организовать паритетные возможности получения, как среднего, так и высшего образования.

Современная социальная политика государства стратегирована на гарантирование инвалидам получения образования на всех уровнях, в том числе высшем, и последующего трудоустройства. Достижение этой цели невозможно без инклюзии в образовании, в особенности в высшем образовании [9]. Таким образом, инклюзия - это ключ к успешной социализации людей-инвалидов.

В истории развития образования инвалидов и лиц ограниченными возможностями здоровья в нашем государстве можно выделить несколько этапов. В первой половине XX в. общераспространенной практикой предоставления образования инвалидов была их принудительная изоляция в соответствующих образовательных учреждениях. На этом этапе инвалид рассматривался как больной, которому, в первую очередь, требовались медицинское лечение и уход. Вторым этапом, который продлился вплоть до конца 80-х гг., была образовательная интеграция. Данная концепция предполагает, что инвалид принимает сложившиеся нормы и правила в образовании, приспосабливается к ним и ведет себя в соответствии с ними. С середины 90-х гг. прошлого века, на третьем этапе, развитие получает образовательная инклюзия. В начале XXI в. теория инклюзии трактует инклюзивное образование как образовательный процесс, приспосабливающийся к потребностям обучаемого. Принципиальная разница между инклюзией и интеграцией заключается в том, что первая - это как социальная, так и культурная технология, а вторая - исключительно образовательная.

На современном этапе развития инклюзивного образования особо остро стоит проблема инклюзивного обучения в системе высшего образования.

Современная система профессионального образования среднего и высшего уровня может быть только инклюзивной. Исключительно возможной стратегией предоставления молодым людям-инвалидам истинной свободы профессионального самоопределения и, как следствие, достижимость последующей социализации является инклюзия в образовательное пространство высшего учебного заведения во всех возможных вариантах.

При организации инклюзивного образования в высшей школе возникает множество проблем, которые могут быть решены посредством организации психолого-педагогического сопровождения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Главным приоритетом инклюзивного образовательного процесса является психолого-педагогическая поддержка инвалидов.

Психолого-педагогическое сопровождение - специфическая психологическая помощь, рассчитанная на долгосрочную перспективу, процесс, обеспечивающий формирование условий, способствующих выходу из состояния отчуждения и изоляции и созданию активных социальных контактов.

Психолого-педагогическое сопровождение студентов-инвалидов в инклюзивном обучении нацелено на обучение их самостоятельности в решении возникающих личных проблем посредством глубокого самопознания и адекватного восприятия окружения. Сутью такого сопровождения является переход от уровня психологического просвещения на уровень психологической грамотности, психологической культуры всех субъектов процесса.

Как одна из главных составляющих системы профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья психолого-педагогическое сопровождение обеспечивает реализацию ряда основных принципов педагогического процесса:

• личностной ориентации субъект-субъектного образования,

• непрерывности образования,

• активного взаимодействия со студентом с целью изменения его мотивации,

• обеспечения учета психологических и физиологических особенностей обучаемых,

• своевременной коррекции нарушений процесса социализации,

• профессиональной ориентации студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Психолого-педагогическое сопровождение инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в организации профессионального обучения ориентировано на интеграцию их в образовательную среду. Благодаря психолого-педагогическому сопровождению упрощается адаптация на всех этапах: от подготовки абитуриента к поступлению до начала трудовой деятельности и успешной интеграции в трудовой коллектив.

Перечислим центральные задачи психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании:

• формирование у студентов учебных компетенций и навыков обучения,

• адаптация на первом курсе к условиям вуза, образовательному процессу, вузовскому коллективу преподавателей и студентов,

• формирование мотивации к самообразованию, самосовершенствованию, освоению профессии,

• совершенствование личностных характеристик, значимых для будущей профессии,

• психологическая подготовка студента к реализации будущей специальности.

Психолого-педагогическое сопровождение является цикличным процессом, состоящим из четырех последовательных стадий: мотивационно - диагностической, проектировочно - вариативной, исследовательской и рефлексивно-аналитической.

Первая стадия - это проведение первичной экспертизы всех основных элементов психолого-педагогического сопровождения.

Вторая стадия – стратегирование полного комплекса психолого-педагогического сопровождения в рамках индивидуальных образовательных программ, которые разрабатываются образовательными учреждениями, и формирование индивидуальных образовательных траекторий.

Третий этап представляет собой реальные активные действия всех субъектов инклюзивного образовательного процесса по реализации программы психолого-педагогического сопровождения, базирующейся на индивидуальной образовательной программе, где обозначены направления действий этих субъектов, методы и формы.

Основной компонентой заключительного этапа является анализ эффективности функционирования субъектов инклюзивного образовательного процесса и оценки эффективности всех первых двух этапов психолого-педагогического сопровождения студента.

Обязательной и неотъемлемой составляющей системы психолого-педагогического сопровождения является консультирование по всем аспектам трудоустройства: предоставление информации о наличии рабочих мест в организациях-работодателях, сотрудничающих с образовательным учреждением, о требованиях, выдвигаемых работодателями, и о возможности адаптации к ним, о перспективах профессионального роста, о задачах и функциях службы занятости.

Назовем технологии психолого-педагогического сопровождения студентов в инклюзивном образовательном процессе:

• постановка целей, задач и функций эффективной реализации конкретной профессиональной деятельности с учетом возможностей профессионального становления обучаемого с определенными особенностями здоровья и инвалидностью;

• создание прогнозной профессиограммы и формирование прогнозных моделей деятельности и личности будущего специалиста;

• выбор методик диагностических процедур профессионализации обучаемых с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью;

• разработка технологий развития профессионально-личностного потенциала обучаемого с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, требующегося для эффективной трудовой деятельности;

• организация психологического содействия в преодолении трудностей объективного и субъективного характера;

• разрешение сложных конфликтов, формирование эмоционально позитивных взаимоотношений;

• создание среды поддержки посредством координации общих усилий руководства, психологов, педагогов, учебно-методической службы образовательной организации.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение лиц с определенными особенностями здоровья и инвалидностью в качестве абитуриентов, студентов, будущих специалистов нацелено на содействие личности в самореализации, обеспечение удовлетворенности учебной деятельностью и профессиональной самоактуализации в течение всей жизни.

Исходя из вышесказанного, необходимо выявить единое научное решение проблемы инклюзии, с использованием положительного мирового опыта в разработке научно-методического обеспечения процесса инклюзии сообразно практике высшего образования.

Список использованной литературы:

1. Конституция Российской Федерации (в действующей редакции).

2. Жаворонков, Р. Н. Технология высшего инклюзивного образования инвалидов, применяемая в Соединенных Штатах Америки [Электронный ресурс]. - URL: http://www.vash-psiholog.info/psih/20317 (дата обращения 03.12.18).

3. Малофеев, Н. Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии [Текст] / Н. Н. Малофеев. - М.: Изд-во «Экзамен», 2003. - 256 с.

4. Конвенция о правах инвалидов / Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 г.

5. Твардовская, А. А. Инклюзивная стратегия - вектор образования [Текст] / А.А. Твардовская // Сборник научных трудов VIII Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика» (10-11 июня 2014 г.) / под ред. А. И. Ахметзяновой. Вып. 8. Казань: Отечество, 2014. С. 35-37.

6. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) [Текст] / под ред. С. К. Бондыревой. - М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та, 2002. - С. 186.

7. Положение инвалидов. Детская инвалидность [Электронный ресурс]. - URL: http://www.gks.ru (дата обращения 03.12.18).

8. Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации: проблемы отрасли и общества [Электронный ресурс]. - URL: http://www.smolin.ru (дата обращения 03.12.18).

9. Ахметзянова, А. И. Организация инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Казанском федеральном университете [Текст] / А.И. Ахметзянова // Образование и саморазвитие. 2014. № 2(40). С. 208-212.

10. Федеральный закон «О ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов» от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ.

УДК. 376

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ИХ ТРУДОУСТРОЙСТВА В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ (НА ПРИМЕРЕ МАЙМИНСКОГО РАЙОНА)

М.И. Фёдорова, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»,
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
Rita-rabota04@mail.ru
Е.Ю. Кудрявцева, кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»,
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
Ekudris@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема о готовности общества принять в «трудовые ряды» нового сотрудника с ограниченными возможностями здоровья. Психологическая и социальная атмосфер коллектива, в котором трудятся инвалиды. Указаны задачи руководителя по созданию благоприятной психологической среды в рабочей группе.

Ключевые слова: инвалид - полноправный член общества, «доступная среда», социальные контакты,психологический климат компании, конфликтная ситуация, психологическая обстановка, трудовой коллектив.

FEATURES OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL ESCORT OF PERSONS WITH LIMITED OPPORTUNITIES OF HEALTH IN THE COURSE OF THEIR EMPLOYMENT IN ALTAI REPUBLIC (ON THE EXAMPLE OF THE MAYMINSKY AREA)

M.I. Fyodorova, E.Y. Kudryavtseva

Abstract: the article deals with the problem of the company's readiness to accept a new employee with disabilities into the "labor ranks". Psychological and social atmosphere of the team, which employs people with disabilities. The tasks of the head to create a favorable psychological environment in the working group are indicated.

Keywords: disabled person - a full member of society, "accessible environment", social contacts, psychological climate of the company, conflict situation, psychological situation, labor collective.

В настоящее время уже достаточно уделяется внимания по психолого-педагогической помощи и сопровождению семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья начиная с рождения, воспитания в детском саду, инклюзивного обучения в школе и учебных заведениях средне-

специального и высшего звена. Однако проблема трудоустройства и психологической помощи гражданам с ограниченными возможностями здоровья в трудоспособном возрасте в нашей стране освещается мало. А ведь период от рождения до окончания учебного заведения не такой длинный – всего17 – 25 лет, а потом начинается длинный период самореализации.

Трудоустройство лиц с ограниченными возможностями (далее - ОВЗ) сегодня является значимой проблемой социума, требующей внимания и разработки новых средств решения.

Изучаемая тема является актуальной, так как она затрагивает интересы не только самих граждан с ограниченными возможностями здоровья, но и руководителей организаций, а также сотрудников коллектива.

Перед обществом стоит несколько задач:

1. Формирования у работодателей заинтересованности в приеме на работу лиц с ОВЗ;

2. Оказание помощи в трудоустройстве лиц с ОВЗ через общественные организации;

3. Осуществление социально-профессиональной адаптации и интеграции инвалидов и лиц с ОВЗ при участие психологов предприятий или руководителей компаний.

Решение проблем трудоустройства выпускников вузов неразрывно связано с проблемами занятости лиц с ОВЗ. Оптимизация проблем занятости молодых лиц с ОВЗ требует применения методов и технологий, применяемых при трудоустройстве всех выпускников ВУЗов в сочетании с применением особых направлений работы, с реализацией новых социально-реабилитационных проектов, а также с технологическим и педагогическим переоснащением учебного процесса [1].

Проблема инвалидности обрела масштабные рамки. В России больше 12 млн. человек имеют различные заболевания [2].

Размер финансового и социального снабжения инвалидов на сегодняшний день, остается достаточно низким, вопреки тому, что, начиная с 2008 года, после запуска программы «Доступная среда» для лиц с ограниченными возможностями, государство проделало огромную работу, благодаря которой, постепенно, социальное и финансовое обеспечение инвалидов стало улучшаться.

Важным фактором социальной адаптации лиц с ОВЗ в обществе, является их приспособленность к жизни в социуме здоровых людей.

Сложность адаптационной работы с гражданами с ограниченными возможностями здоровья проявляется по следующим причинам:

У инвалида из-за проблем со здоровьем возникают преграды, которые приводят к снижению качества его жизни и лишают его полноценного сосуществования в обществе;

Отсутствуют довольно интенсивные социальные контакты, которые приводят к торможению их интеллектуальных способностей;

Отсутствует доступная психологическая, правовая и информационная помощь, которые приводят к утрате или неиспользованию инвалидами тех потенциалов интеграции в общество, которыми они располагают.

Одно из важных условий социализации – это внедрение в сознание здоровых людей идеи равноправных возможностей для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Процесс адаптации инвалидов к обществу имеет свои особенности, которые зависят от пола и возраста инвалида, вида патологии, особенностей его социального положения [4].

Европейский и отечественный опыт демонстрирует, что зачастую, инвалиды, даже, имея большой потенциал для оживленного участия в жизни общества и даже возможность работать, не могут их осуществить [4, 5].

Наряду с этим, возникает такое понятие, как «неготовность» большинства здоровых людей к близкому контакту с инвалидами в условиях жизни.

Существенным показателем социально-психологической адаптации инвалидов является отношение инвалидов к своей собственной жизни после перенесенного заболевания, или будучи уже рожденным с ним. Больше половины таких людей оценивают качество своей жизни как неудовлетворительное и считают свое состояние безвыходным, не имеющим перспектив. Причём понятие удовлетворённости или неудовлетворённость жизнью в большинстве случаев, сводится к нестабильному или недостаточному финансовому состоянию инвалида, неимению возможности реализовать свои замыслы, свои способности, которые он может развить в себе.Чем ниже доходы человека с ОВЗ, тем безнадежнее его отношение на свою жизнь и тем ниже его самомнение [5].

Многие люди с ОВЗ не имеют высшего образования. Из числа трудоустроеных не все удовлетворены своей заработной платой, а те, кто не трудоустроены, вынуждены жить лишь на одну пенсию.

На основании Закона РА №68-РЗ от 15.11.2013 «О внесении изменений в статью 1 Закона Республики Алтай «Об установлении в Республике Алтай квоты для приема на работу Инвалидов», появилась возможность трудоустроить граждан с ограниченными возможностями здоровья на предприятия и в организации, не превышающие численность 35 человек (2% от общего числа сотрудников).

Задача трудоустройства граждан с ОВЗ была поставлена перед Министерством труда, социального развития и занятости населения Республики Алтай, которые в свою очередь делегировали полномочия на «Центры занятости населения Республики Алтай».

7 сентября 2017 года Глава Республики Алтай, Александр Бердников провел в режиме видеоконференцсвязи рабочее совещание с руководителями органов государственной власти и главами районов по вопросу повышения уровня занятости инвалидов.

По данным министерства труда, социального развития и занятости населения, в регионе проживает 22,7 тыс. инвалидов, из них около 8 тыс. человек – инвалиды трудоспособного возраста.

Из восьми тысяч трудоустроены и занимаются производительным трудом только пятая часть, около 1,5 тыс. человек.

Министерство труда, социального развития и занятости населения региона тесно взаимодействует с Медико-социальной экспертизой по обмену информа-

цией, ведению персонифицированного учета инвалидов, что позволяет получать информацию о работающих, неработающих инвалидах в разрезе муниципалитетов, о заболеваниях, возрасте, уровне образования и так далее. Кроме того, ведется мониторинг исполнения работодателями требований о выделении рабочих мест для трудоустройства инвалидов в рамках квоты в соответствии с республиканским законодательством.

На 1 июля 2017 года работодателями создано 373 рабочих места для инвалидов в счет установленных квот, из них 343 рабочих места уже заняты. Есть работодатели, которые еще не создали рабочие места для трудоустройства этой категории граждан.

Однако отмечается отрицательная тенденция снижения количества предприятий, организаций с численностью свыше 35 человек, которые подпадают под квотирование рабочих.

В рамках изменения федерального законодательства около 40% предприятий выпали из числа организаций, подпадающих под квотирование из-за наличия условий труда, которые относятся к вредным и опасным.

По данным Министерство труда, социального развития и занятости населения Республики Алтай в первом полугодии 2017 года инвалиды в поиске работы стали обращаться чаще на 37%, уровень трудоустройства увеличился на 14,6%, это почти в два раза больше по сравнению с 2016 годом.

Увеличение уровня трудоустройства, связано с проведением в 2017 году профориентационной работы, мероприятий по социальной адаптации людей с инвалидностью, а также предоставлением государственной поддержки на самозанятость граждан. Так, в 2016 году из республиканского бюджета на организацию самозанятости инвалидов было выделено 500 тыс. рублей, в 2017 году – 600 тыс. рублей.

В Республике Алтай планируется предусмотреть льготы для представителей бизнес-сообщества, которые будут создавать рабочие места для инвалидов, заниматься их вовлечением в производственную деятельность.

В связи с этим главам муниципальных образований предстоит выявить всех инвалидов трудоспособного возраста, желающих работать или открыть собственное дело, подготовить и принять программы по увеличению сферы занятости этой категории граждан с привлечением бизнес-сообщества, крупных сельхоз товаропроизводителей.

При этом среди граждан с ограниченными возможностями проводится анкетирование, чтобы выявить тех, кто испытывает потребность трудиться, а также для создания условий для реализации их прав и способностей.

Информацию о проделанной работе представляем на примере Майминского района.

С целью гарантированного трудоустройства граждан с ОВЗ в счет квоты, руководителям предприятий были направлены информационные письма о необходимости предусмотреть рабочие места для граждан указанной категории. В свою очередь отдел труда Администрации Муниципального образования «Майминский район» провел (и в настоящее время проводит) анкетирование граждан с ОВЗ на предмет выявления потребности в трудоустройстве.

На 01.11.2017г. в анкетирование приняли участие 209 человек, которые поделились на 3 категории:

- не желаю работать вообще (пользуются льготами);
- трудоустроены;
- желают работать.

Анализ анкет граждан с ОВЗ Майминского района. Общее число респондентов 209 человек.

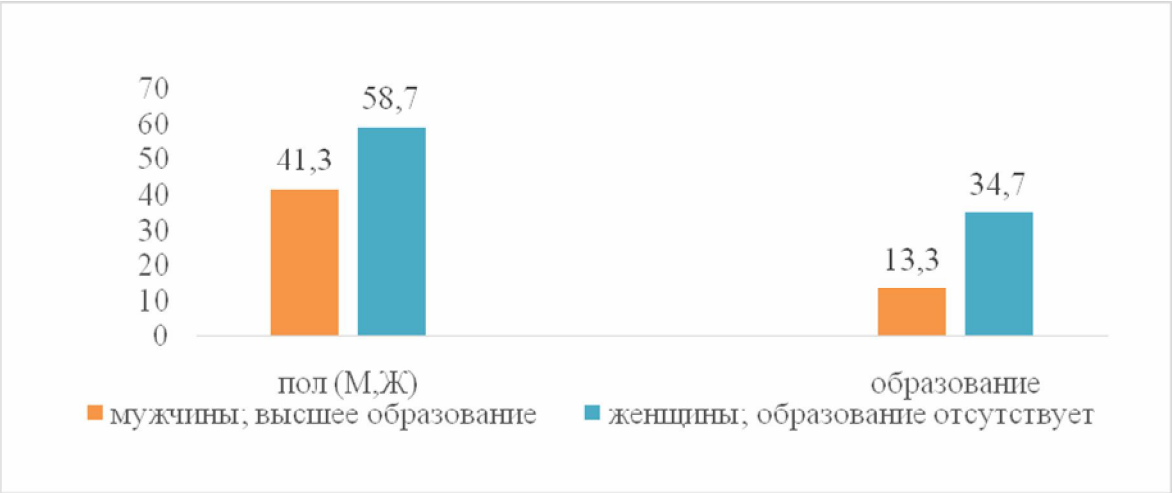


Рисунок 1 – Диаграмма 1 - Не желают работать

Из категории не желающих работать, всего 75 человек, из них:
- 44 (58,7%) женщины;
- 31(41,3%) мужчина;
- 10 (13,3%) человек имеют высшее образование;
- 26 (34,7%) человек не имеют образование вообще.

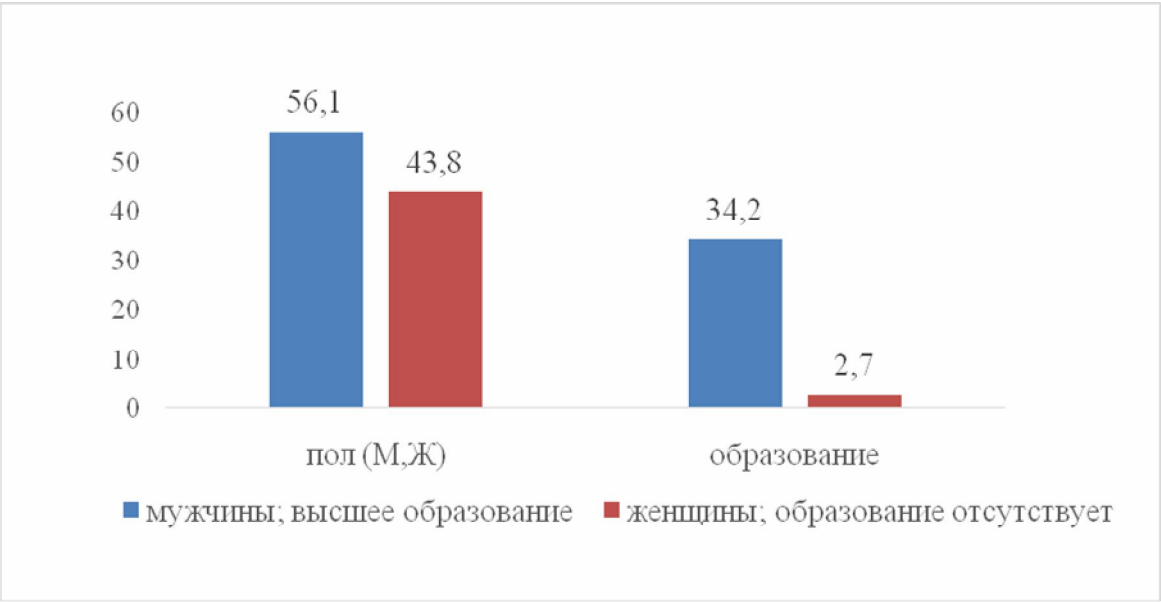


Рисунок 2 – Диаграмма 2 - Трудоустроенные

Из категории трудоустроенных, всего 73 человека, из них:
- 32(43,8%) женщины;
- 41 (56,1%) мужчина;
- 25 (34,2%) человек имеют высшее образование;
- 2 (2,7%) человека не имеют образование вообще.

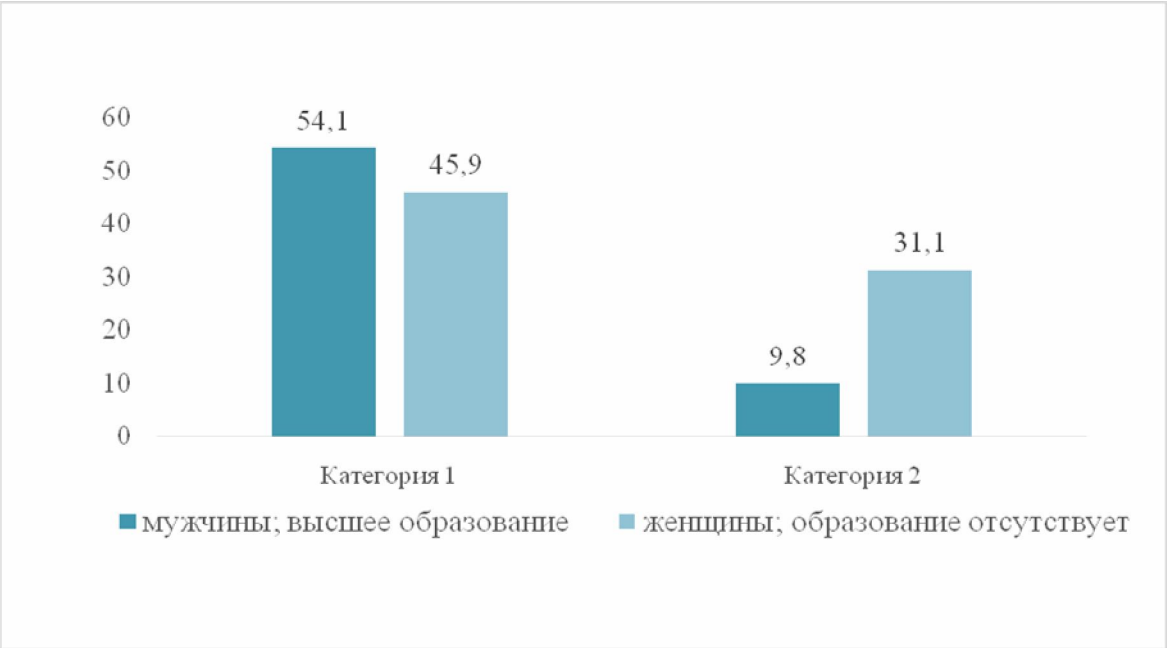


Рисунок 2 - Диаграмма 3 - Желают работать

Из категории желающих работать, всего 61человек, из них:
- 28 (45,9%) женщин;
- 33 (54,1%) мужчины;
- 6 (9,8%) человек имеют высшее образование;
- 19 (31,1%) человек не имеют образование вообще.

Из общего числа респондентов 22,5% не имеют образование вообще, а 19,6% имеют высшее образование. Таким образом, большее число опрошенных имеет среднее техническое или профессиональное образование.

Проведя анализ трудоустроенных граждан, имеющих инвалидность, мы пришли к выводу, что большинство из них имеет высшее образование. Трудоустроены они часто не на квотируемые места, а просто на вакантные места на предприятие. Можно сделать вывод, что, несмотря на различные меры и программы, разработанные государством, проблема трудоустройства граждан с ограниченными возможностями здоровья, остается их личной проблемой.

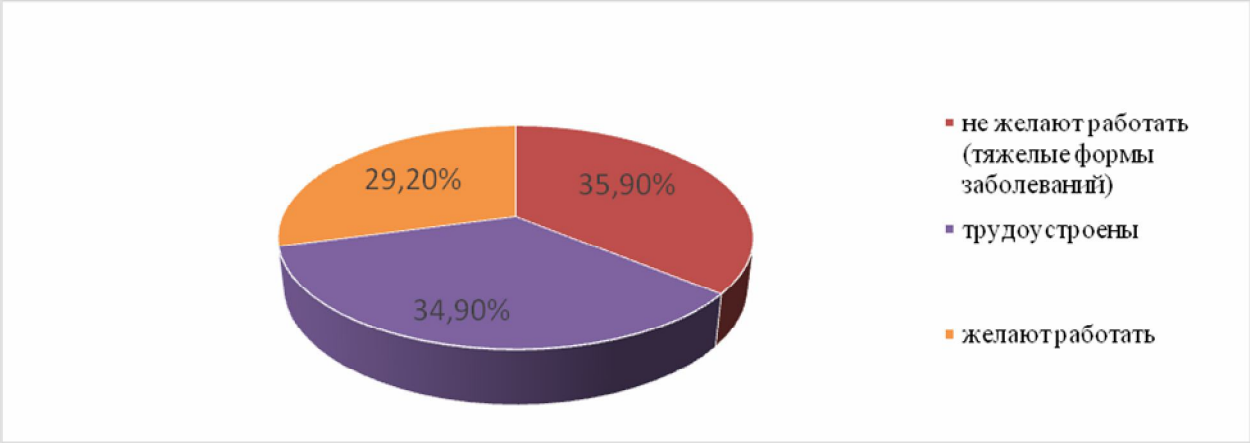


Рисунок 4 - Диаграмма 4 - Общий вывод после обработки анкет граждан с ОВЗ Майминского района

Из числа трудоустроенных граждан, преобладающее большинство занимают мужчины и граждане, имеющие высшее образование.

Из категории желающих получить работу, такое желание преобладает у мужчин, не зависимо от их образования. Скорее всего- это связано с большей потребностью в самореализации и ответственностью за финансовое содержание семьи.

Психологическое состояние рабочего коллектива определяется по взаимоотношениям в группе и доминирующем в ней настроении. Для оценки взаимоотношений используются такие понятия как «социально-психологический климат», «психологическая атмосфера», «социальная атмосфера», «климат организации», «микроклимат».

Создание благоприятной психологической атмосферы в коллективе, в котором все сотрудники имеют одинаковые физические возможности это не столь проблематично, но как вести себя руководителю и сотрудникам, когда в коллективе появляется коллега с ограниченными возможностями здоровья?

Часто сложности социально-психологического контакта сотрудников-инвалидов возникают со здоровыми коллегами и руководителями. Это обусловлено сложившимся образом инвалида как страдающего, неполноценного, лишенного возможностей. Кроме того, физически здоровые коллеги, не имеющие ограничений в труде и жизни, могут испытывать неловкость, сочувствие и жалость. Все это может заставить коллектив избегать прямых контактов с новым сотрудником, что, конечно, дестабилизирует самого инвалида и ухудшает социально-психологический климат в компании.

Нежелание коллектива принять нового сотрудника в «свою команду» приводит к конфликтным ситуациям либо изменению общей психологической обстановке в группе. Неблагоприятный социально-психологический климат распространяется на все сферы трудовой деятельности: в поведении команды появляется пессимизм, раздражительность, скука, высокая напряженность и конфликтность отношений в группе, неуверенность, неприятие, непонимание, враждебность, подозрительность, недоверие друг к другу, нежелание вкладывать

усилия в совместный продукт, в развитие коллектива и организации в целом, неудовлетворенность от рабочего дня.

Негативно настроенные работники, могут думать, что они работают не так хорошо, раз в коллектив принимают сотрудника с ограниченными возможностями здоровья.

У сотрудника с ограниченными возможностями здоровье в ответ на такое поведение появляется боязнь ошибиться в выполнении задания или произвести плохое впечатление, страх испортить былые показатели команды.

Хороший руководитель может предотвратить такое поведение коллектива и нейтрализовать социальный «вакуум». Менеджер по персоналу или руководитель, должен заранее собрать коллектив на небольшое совещание и рассказать, что доброжелательные контакты с коллегами – важная часть трудовой адаптации не только инвалида, но и каждого нового сотрудника. «Вхождение в коллектив» пойдет намного быстрее и мягче, если сослуживцы будут сами активно инициировать разговоры с новичком, как формальные, так и неформальные.

Благоприятный социально-психологический климат характеризуют оптимизм, радость общения, доверие, чувство защищенности, безопасности и комфорта, взаимная поддержка, теплота и внимание в отношениях, межличностные симпатии, открытость коммуникации, уверенность, бодрость, возможность свободно мыслить, творить, интеллектуально и профессионально расти, вносить вклад в развитие организации, совершать ошибки без страха наказания.

Сегодня трудоустройство инвалидов – отличный способ расширить горизонты, причем не только своего бизнеса!

Любой работник может сделать весомый вклад в развитие компании, используя собственные навыки, способности и таланты, реализовать творческий потенциал.

Эмоциональный комфорт и дружеская атмосфера в коллективе, способствуют осознанному желанию работать на престиж организации [3].

С целью определения психологической обстановки внутри рабочей группы, в которой трудятся сотрудники с ограниченными возможностями здоровья, был проведен анализ поведения коллег. В эксперименте приняли участие два коллектива с общем количеством сотрудников 88 человек, из которых в четырех отделах трудятся сотрудники с ограниченными возможностями здоровья. Эксперимент показал, что все четыре группы отличаются характером поведения:

Таблица 1. Анализ рабочих групп методом наблюдения (на примере Майминского района)

№ группы	Количество сотрудников в группе	Пол группы	Возраст членов группы	Средний возраст группы	Количество сотрудников с ОВЗ или физическими отклонениями	Форма ограничения
1	5	мужчины, женщины	ровесники (разница в 3-5 лет)	от 25 до 30 лет	2	по зрению, девушка вынуждена ходит в парике
2	3	женщины	сотрудник с ОВЗ на 10-12 лет старше	от 33 до 45 лет	1	протез ноги
3	6	мужчины	сотрудник с ОВЗ на 8-12 лет моложе	от 26 до 60 лет	1	психические отклонения
4	4	мужчины	ровесники (разница в 1-3 года)	от 57 до 60 лет	1	Общее заболевание

Анализ 1-ой группы: Поведение среди сотрудников доброжелательное, недуг коллег не воспринимается как ограничение по состоянию здоровья или основание для особенного поведения. Коллеги часто собираются в неформальной обстановке и практически дружат отделом.

Анализ 2-ой группы: Сотруднику с ОВЗ не требуется организация специального рабочего места, однако психологическую атмосферу создает именно она. Все сотрудники отдела настроены таким образом: к отделу относятся не с должным уважением, не оценивают заслуги перед коллективом, от порученной работы стараются отстраниться либо перепоручить другим отделам. Коллеги в отделе не поддерживают дружескую атмосферу, в неформальной обстановке не общаются, отношения выстраивают сугубо деловые в рамках рабочего дня.

Анализ 3-ей группы: Сотрудник с ОВЗ попытался установить свои правила поведения, однако остальные сотрудники восприняли его как «инородное тело», выстроили взаимоотношения как вынужденные. В неформальной обстановке не общаются, совместные мероприятия не проводят.

Анализ 4-ой группы: Поведение среди сотрудников доброжелательное, некоторые даже не догадываются, что их коллега с ОВЗ. В неформальной обстановке не общаются, но поддерживают дружеские отношения.

Поведение остальных сотрудников в адрес коллег с ОВЗ не отличается от общего поведения внутри всего трудового коллектива.

Анализ групп показал, что «психологический климат» коллектива не определяется по половому признаку, а в данном эксперименте можно заметить, что разница в возрасте оказывает влияние на поведение сотрудников. Так же можно предположить, что чем сложнее проблемы со здоровьем у одного из сотрудников, тем сложнее выстроить стабильные, доброжелательные отношения в коллективе. Психологический климат компании - это сложная, на первый взгляд не видимая «субстанция». Однако для руководителя компании, психологическая атмосфера в коллективе, должна быть одна из основных составляющих качественного управления.

До тех пор, пока обществом не будут сделаны взвешенные шаги к сближению - социализация инвалидов в обществе здоровых людей, состояться не может [5].

Залог успеха социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья к полноценной жизни в современном обществе – это тесное взаимоотношение инвалидов со здоровыми людьми.

Список используемой литературы:

1. Гарькин, И.Н. «Трудоустройство лиц с ограниченными возможностями здоровья» // [Электронный ресурс]. – URL: http://lawinrussia.ru/content/trudoustroystvo (дата обращения 15.10. 2018).

2. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/ (дата обращения 18.11.2018).

3. Заборова, Е.Н. Социологический анализ городского социального пространства [Текст] / Е.Н. Заборова // Автореф. дис. на соиск. уч. степ.докт. социол. наук. Екатеринбург, 2007. 38 с.

4. Петрова, Л.Е. К вопросу о понятии «социальное самочувствие» [Текст] / Л.Е. Петрова // Молодые социологи о социальных проблемах молодежи. Сборник тезисов и материалов студентов и аспирантов вузов Урала к X Уральским социологическим чтениям «Молодежь – будущее России». – Екатеринбург, 2010 г. 56 с.

5. Ярская-Смирнова, Е.Р. Социальное конструирование инвалидности [Текст] / Е.Р. Ярская-Смирнова // Социол. исслед. 2014. № 4.

УДК 616.8

НЕЙРОПСИХОЛОГИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ВАЖНОСТЬ ОЦЕНКИ ИСПОЛНИТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ В КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Хосе Алонсо Агилар-Валера
Психолог
Испанский Центр Образования и Культуры
при Казанском Федеральном Университете
aguilarvalera.logopediaunmsm@gmail.com

Аннотация. Благодаря всё растущему стремлению наиболее точно описать связь между мышлением и мозгом, возможностям, предоставляемым методами нейровизуализация в диагностике пациентов и в научных исследованиях внутренних аспектов поведения, стало возможным расширение границ исследовательского потенциала когнитивных нейронаук. Одним из этих аспектов являются исполнительные функции (ИФ), которые были обнаружены Лурией и впоследствии были более подробно изучены Лезаком. ИФ составляют нейрокогнитивный комплекс, состоящий из когнитивного и эмоционального компонентов, ответственных за организацию информации - её расположение, мониторинг и оценку (метакогнитивные процессы), а также за сдерживание иррелевантных стимулов или поведения и саморегуляцию в определённых контекстах, что особенно важно для успешной адаптации индивидуума к конкретной ситуации. Имеющиеся теоретические и практические знания о ИФ являются результатом клинических исследований, проводившихся на пациентах с мозговыми травмами (черепно-мозговые травмы, инсульты) и в последнее время – на пациентах с нарушениями неврологического развития (синдром дефицита внимания и гиперактивности, умственная отсталость). На основе полученных данных были созданы новые прикладные методики – пробы, инструменты оценки состояния пациента, программы лечения, которые позволили специалистам не только лучше понимать природу данных нарушений, но и более точно описать нейробиологические связи между ИФ. Особого внимания заслуживают те их аспекты, которые играют главную роль в развитии социальных навыков и эмоционального контроля, в частности – саморегуляция.

Ключевые слова. Исполнительные функции. Саморегуляция. Клиническая и функциональная диагностика. Нейропсихологическая оценка.

NEUROPSYCHOLOGY OF SELF-REGULATION THE IMPORTANCE OF ASSESSING EXECUTIVE FUNCTIONS IN CLINICAL PSYCHOLOGY

Jose Alonso Aguilar-Valera

Abstract. Due to the growing desire to describe the relationship between thinking and the brain, the possibilities provided by neuroimaging methods in the diagno-

sis of patients and in scientific research of internal aspects of behavior, it became possible to expand the boundaries of the research potential of cognitive neuroscience. One of these aspects is the Executive functions (if), which were discovered by Luria and subsequently studied in more detail by Lezak. If constitute a neurocognitive complex consisting of cognitive and emotional components responsible for the organization of information - its location, monitoring and evaluation (metacognitive processes), as well as for the containment of irrelevant stimuli or behavior and self-regulation in certain contexts, which is especially important for the successful adaptation of the individual to a particular situation. Available theoretical and practical knowledge about if is the result of clinical studies conducted in patients with brain injuries (craniocerebral injuries, strokes) and recently-in patients with neurological development disorders (attention deficit hyperactivity disorder, mental retardation). On the basis of the data obtained, new applied methods were created – samples, tools for assessing the patient's condition, treatment programs, which allowed specialists not only to better understand the nature of these disorders, but also to more accurately describe the neurobiological connections between if. Special attention should be paid to those aspects that play a major role in the development of social skills and emotional control, in particular – self-regulation.

Keywords. Executive function. Self-regulation. Clinical and functional diagnostics. Neuropsychological assessment.

Саморегуляция необходима для контролирования собственного поведения и сдерживания той информации или стимулов, которые могут препятствовать успешной адаптации индивидуума к определённому контексту. Обычно её рассматривают как часть ИФ, так как нейрофизиологически она соответствует орбифронтальнойили вентральной префронтальной коре головного мозга. Саморегуляция играет важную роль в эмоциональной и социальной жизни, поэтому она стала объектом исследований в смежных областях науки, что позволило специалистам понять данный компонент ИФ на уровне внешнего и внутреннего поведения (A. Diamond, 2013).

Часто изменения в функционировании саморегуляции оказываются тесно связанными с дисэкзекутивными нарушениями. Последние в основном представляют собой расстройства поведения и его регулирования, характеризуются отсутствием запретов в поведении и недостаточным использованием стратегий для решения возникающих проблем.Они могут сопровождатьсядругими психическими и неврологическими патологиями, как приобретёнными, так и врождёнными (M. Servera-Barceló, 2005).

Необходимо отметить разницу между клиническим и функциональным подходами; последний показал свою практическую полезность, так как является результатом экспериментальных исследований (R. Miltenberger, 2016). Классический функциональный подход основан на оперантных принципах, опираясь на которые выбирается набор параметров, необходимых для получения определённых когнитивных, эмоциональных или социальных реакций посредством операционализации данных параметров. Это облегчило понимание внут-

ренних психологических процессов, влияющих на осуществление саморегуляции.

Обычно в случае подозренийна наличие нарушений в саморегуляции в рамках клинической психологии диагностирование сосредотачивается на эмоциональных проблемах, дисфункциональных чертах личности (которые не всегда связаны с саморегуляцией) или с выявлением наличия мозговой травмы или расстройства, на неё повлиявших. Поэтому необходимо дополнять клинические методы функциональной оценкой, так как она позволяет выявить определённые реакции и функциональные связи между переменными, ответственными за изменения в саморегуляции. В дополнение к этому может применяться нейропсихологическая оценка, в особенности в случаях, когда известно о патологическом поведении в прошлом пациента или есть причины подозревать наличие неврологической проблемы, выражающейся в непоследовательном поведении. Это происходит в случаях синдрома дефицита внимания и гиперактивности, умственной отсталости, исполнительной дисфункции, аддиктивного поведения, синдрома деменции, черепно-мозговых травм и т. д. (J. Beaumont, 2008; J. Stirling, R. Elliott, 2008). Все эти факторы необходимо учитывать при проведении диагностики, так как они позволяют разрабатывать новые инструменты и программы медицинского вмешательства и способствуют появлению новых методик, применимых в различных группах населения.

Саморегуляция. Саморегуляция – часть ИФ, которая отвечает за регулирование поведения человека и проявляется тогда, когда он находится в социуме. Саморегуляция является условием для адекватного поведения человека в ситуациях, в которых необходим самоконтроль и сдерживание иррелевантных стимулов, препятствовующих успешной адаптации субъекта к контексту. Некоторые авторы связывают данное понятие с самоконтролем. Однако, в отличие от последнего, саморегуляция объединяет в себе как когнитивные, так и эмоциональные процессы, которые сосредоточены на внутренних изменениях в человеке и влияют на принятие им решений в зависимости от ситуации с учётом их влияния на будущее (R. Barkley, 1997; M. Servera-Barceló, 2005).

Другими смежными психологическими концепциями являются эмоциональный интеллект, социальные навыки, эмоциональный контроль, модель психического состояния человека, эмпатия, обнаружение угрожающих факторов и самоконтроль.

Нейробиология саморегуляции. Нейроанатомические основы саморегуляции включены в анатомические структуры, соответствующие орбифронтальной и вентральной префронтальной коре головного мозга. Согласно результатам научных исследований, эти структуры ответственны за управление поведением, запреты в поведении и самоконтроль, и их принято считать «центром личности» (*Таблица 1*) (J. Fuster, 2008).

Таблица 1. Поведенческие функции орбифронтальной коры головного мозга

Зона префронтальной коры	**Поля Бродмана**	**Поведение**	
		Тип	**Поведение**
Орбитальная и / или вентральная	11, 12, 13, 14 и 47	Когнитивное	- Принятие решений в критических ситуациях - Сдерживание иррелевантных стимулов. - Кратковременная память*
		Эмоциональное	- Эмоциональная саморегуляция** - Эмоциональный контроль
		Социальное	- Саморегуляция социального поведения (социальные навыки).
		Моторное	- Управление моторными функциями
		Физиологическое***	- Обоняние

*Необязательно связанная с рабочей памятью. ** Связанная с другими понятиями, как, например, эмоциональный интеллект. ***Обязательно..

С точки зрения нейрофизиологииданные процессы происходят на уровне межкорковых волокон и других структур, которые функции которых зависят от коркового слоя, в котором они находятся. Эти волокна ответственны за высвобождение нейромедиаторов-катехоламинов, которые в свою очередь активируют бдительность, моторные функции, адаптивную реакцию на стресс, сдерживающий контроль, осведомленность о происходящем вокруг, управление социальным поведением и т. д. (T. Heatherton, 2011).

Так как саморегуляция связана с другими функциями, как, например, принятие решений и когнитивная гибкость, существуют смежные структуры, такие, как передние и задние вентромедиальная и медиальная кора головного мозга, которые связаны с соответствующими ей зонами головного мозга посредством ассоциативных и комиссуральных волокон. Они в свою очередь связаны с подкорковыми зонами, ответственными за активацию и исполнение моторных функций.

Нейропсихологическая оценка саморегуляции. Одной из частей протокола классической модели клинико-психологической диагностики является определение «системности» нарушения – термин, который традиционно указывает на структурные либо функциональные изменения в нервной системе, которые ведут к нарушениям во внешнем и внутреннем поведении. Однако актуальность данного термина стоит под вопросом, так как он не согласуется с последними научными достижениями в области невропатологии и нейропсихологии. В настоящее время рекомендуется использовать термины «мозговая травма» в случае, если исследование проводится среди взрослого населения, или «дисфункция», если мы говорим о детях и подростках, но в данном случае мы не включаем приобретённые нарушения.

При проведении оценки состояния пациентов обычно используют только краткие скрининг и шкалирование, при которых остаются в стороне другие аспекты, такие как функциональные связи между участвующими переменными и исследование патологических отклонений. Следовательно, необходимо использовать функциональную оценку, которая позволит выявить отсутствующие, чрезмерные и дефективные реакции, а также контексты, в которых они проявляются, и демографические факторы и другие параметры, как, например, частотность, интенсивность и величина регистрируемых реакций. Это происходит при проведении функционального анализа поведения (ФАП), который можно структурировать на основе трёхчленной модели Скиннера, или же при помощи функциональных диаграмм, которых подробно описываются существующие отношения между причинными, координирующими и посредническими переменными (S. Haynes, A. Godoy, A. Gavino, 2011).

При проведении нейропсихологической оценки саморегуляции, то есть связанных с ней расстройств, важно определить условия, в которых развился данный случай, и природу проблемы. Хотя оценка состояния значительно поможет операционному исследованию проблемы, необходимо не забывать и о рассмотрении нейрокогнитиных функций, в какой-то степени ответственных за данное нарушение. Шкалирование, тесты, нейропсихологические инструменты, являющиеся результатом экспериментальной клинической работы, должны заменить скрининг и общие опросники, что дало бы возможность лучше понимать данную проблему (Таблица 2) (A. MacNeill, D. Weeding, 2008).

Необходимо принимать во внимание и другие аспекты. Во-первых - применяемую экспериментальную модель. Настоящий анализ ограничивается исследованием саморегуляции, но существуют различные модели, которые можно использовать в качестве теоретической базы в случае поиска подхода, наиболее подходящего для проведения анализа данного конкретного случая. Среди авторов, посвятивших свои труды этой теме, следует упомянуть о Поснере и Диджироламо (1998), Дамасио (2000), Солберг и Матеер (2001) и Тирапу-Устарросе, Кордеро-Андресе, Луна-Ларио и Эрнаес-Гоньи (2017) (исследования среди взрослого населения), и Беркли (1997) и Даймонде (1998) (посвятивших работы исследованию нарушений среди детей и подростков).В их работах определяются и разъясняются основные положения, которым необходимо следовать для успешного проведения исследования исполнительных дисфункций, ответственных за недостаточную саморегуляцию поведения. При этом отмечается важность данных, полученных при нейровизуализации. Во-вторых, при проведении оценки состояния пациента необходимо учитывать специфичность исследуемой травмы или расстройства и их неврологические последствия. Это определит выбор правильного клинического инструмента, который будет использоваться в соответствии с потребностями исследуемой возрастной группы.

Таблица 2. Опросники, тесты и нейропсихологические инструменты, применяемые при клиническом изучении исполнительных функций, связанных с нейропсихологическим исследованием саморегуляции

Опросник, тест инейропсихологические инструменты	**Авторы, год разработки**	**Население**	**Оцениваемые функции**
Игровая задача Айова (Iowa Gambling Task)	Bechara (2003/2007)	Детское и взрослое	Принятие решений в критических ситуациях
Поведенческая оценка дисэкзекутивного синдрома у детей (The Behavioural Assessment of the Dysexecutive Syndrome in Children (BADS-C))	Emslie, Wilson, Burden, Nimmo-Smith & Wilson (2003/2013)	Дети и подростки	Когнитивная гибкость, последовательность исполнения, планирование, саморегуляция и адаптивное социальное поведение
Дисэкзекутивные опросники (Dysexecutive Questionnaires)	Wilson, Alderman, Burgess, Emslie & Evans (1996)	Взрослые	Преднамеренность, запреты в поведении, исполнительная память, положительные и негативные эмоции
Шкала саморегулирования (Self-Regulation Scale (SRS))	Schwarzer, Diehl & Schmitz (1999)	Взрослые	Саморегуляция.
Описание саморегуляции у подростков (The Adolescent Self-Regulatory Inventory (ASRI))*	Dias, Gracia del Castillo & Moilanen (2014)	Подростки	Саморегуляция

*Не адаптировано к клиническим случаям.

Список использованной литературы:

1. Barkley R. ADHD and the nature of self-control. N.Y.: Guilford, 1997.
2. BeaumontJ. Introduction to Neuropsychology. N.Y.: The Guilford Press, 2008.
3. Damasio A. The somatic marker hypothesis and the possible functions of PFC // The PFC: Executive and cognitive functions / Ed. A. Roberts, T. Robins and L. Weiskrantz. N.Y.: Oxford University Press, 2000. Pp. 36-50.
4. Diamond A. Executive Functions // Annual Review of Psychology. 2013. Pp. 135-168.
5. Diamond, A. The early development of executive functions // The early development of executive functions. Lifespan cognition: Mechanisms of change / Ed. E. Bialystock, F. Craik. O.: Oxford University Press, 2006. Pp. 70-95.
6. Fuster, J. The prefrontal cortex.Amsterdam: Elsevier, 2008.
7. Haynes S., Godoy A., Gavino A. Cómo elegir el mejor tratamiento psicológico. Formulación de casos clínicos en terapia del comportamiento. M.: Pirámide, 2011.
8. Heatherton T. Neuroscience of Self and Self-Regulation // Annual Review of Psychology. 2011. Pp. 363-390.
9. MacNeill A., Weeding, D.The Neuropsychology Handbook. N.Y.: Springer Publishing Company, 2008.

10. Miltenberger, R. Behavior Modification: Principles and Procedures. B.: Cengage Learning, 2016.
11. Posner M., DiGirolamo G. Executive attention: conflict, target detection, and cognitive control // The Attentive Brain / Ed. R. Parasuraman. C.: MIT Press, 1998. Pp. 401-423.
12. Servera-Barceló M. Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión // Revista de Neurología. 2005. No. 6. Pp. 358-368.
13. SohlbergMc.,Mateer C. Cognitive Rehabilitation. An Integrative Neuropsychological Approach. N.Y.: Guilford Press, 2001.
14. Stirling J., Elliott R. Introducing Neuropsychology.N.Y.: PsychologyPress, 2008.
15. Tirapu-Ustárroz J., Cordero-Andrés P., Luna-Lario P., Hernáez-Goñi P. Propuesta de un modelo de funciones ejecutivas basado en análisis factoriales //Revista de Neurología. 2017. No. 2. Pp. 75-84.

УДК 159.922

СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ВУЗЕ

В.Н. Чертолыс, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
И.А. Таскина, канд.пс.н., доцент
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
taskina-i@mail.ru

Аннотация: в данной статье рассматриваются основные направления для успешной социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья к условиям обучения в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: социализация, социальная среда, студенты с ограниченными возможностями здоровья, обучение в вузе.

SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH RESTRICTED HEALTH AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

V.N. Chertolyas, I.A. Taskina

Abstract: this article discusses the main directions for the successful socialization of students with disabilities to the conditions of education in higher education.

Keywords: socialization, social environment, students with disabilities, education at the University.

Проблема социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в настоящее время актуальна. Поступив в университет, студент сталкивается с абсолютно новыми для него методами организации процесса обучения: во-первых, высокая интенсивность освоения материала, во-вторых,

малоразвитая способность самостоятельной работы и привычка получать учебные знания в готовом виде. Особенно с этим тяжело справится студентам, имеющим проблемы со здоровьем. Ведь даже студенту – первокурснику без проблем со здоровьем сложно войти в новый процесс обучения, а студентам с ОВЗ к тому же усложняют эти процессы их физическое состояние [3].

Суть образования – посодействовать человеку в становлении его как полноценного социального индивида, полноправного гражданина и личностью с множеством граней для общества в целом. Важным является вопрос эффективности реализации психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации. «Чтобы сделать процесс социальной адаптации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья эффективнее ставится вопрос о психолого-педагогическом сопровождении этого процесса» [4, с. 313].

В этом плане именно высшее образование дает молодым людям свободу жизненного выбора и целей, духовную и материальную независимость, придает жизненную стойкость и гармонизирует их существование, что особенно важно для студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В системе высшего образования такие студенты приходят из пассивных потребителей социальных услуг в активных, и квалифицированных граждан своей страны. Такие цели не противоречат национальной доктриной образования, призванного обеспечить воспитание граждан правового, демократичного общества, уважающих права и свободы личности, способных к социализации в современных условиях, обладающих высокой нравственностью [3].

Процесс социализации студента на новом месте включает несколько ее психологических разновидностей:

• Координацию приспособления – исследование учебного заведения и окружения в нем, условий и общепризнанных норм поведения, душевное принятие и надлежащее выстраивание собственного координационного поля действий;

• Деятельностную – установление ответственности студента, прав и поступков на своем месте, обязательств, требований к качеству учебной работы;

• Профессиональную – осознание сущности своей профессиональной деятельности, места специальности в общей системе, мотивационное стремление овладеть своей профессией;

• Социально-психологическую – привыкание к студентам своей группы, налаживание деловых и личных доброжелательных отношений с ними, завоевание признания своей личности и, таким образом, самоутверждения в группе. Важным аспектом этого вида адаптации является налаживание отношения с преподавателями, администрацией;

• Бытовую – привыкание к рабочему режиму жизни, повышенным психологическим и умственным нагрузкам, решению вопросов питания, досуга, в том числе нередко и жилищных, особенно если студент иногородний [1].

Личностная адаптация студента к обучению – это сложный, длительный, а порой и болезненный процесс. В результате данного процесса кардинально ме-

няется деятельность и окружения начинающего студента, в результате чего ему приходится активно приспосабливаться к социальной среде. Ведь социально-психологическая адаптация студента сейчас ориентирована на нормы, направлена на установление социально-полезных отношений с преподавателями, одногруппниками. Она тесно связана с психологическими аспектами адаптации, т.е. можно говорить о социально-психологической адаптации (усвоение полезных стандартов поведения – участие в семинарах, дискуссиях; ценностные ориентации – порой полное несовпадение с ожидаемым, переориентация ценностей; освоение новых социальных ролей – студент, практикант; формирование мотивационной сферы, восприятие себя, своего окружения и многие другие психологические явления, состояния и образования) [2].

Важным интегрирующим фактором студентов, имеющим проблемы со здоровьем, является студенческая среда. Фактор способствующий изменению сознания инвалида, его раскрепощению, позволяющий ощущать себя полноценной частью коллектива, что способствует успешной социализации в университетской среде в целом. В России всегда было сочувственное отношение к инвалидам. В современной высшей школе к лицам, имеющим ограниченные возможности физического здоровья, должно быть гуманное отношение. Такая среда становится фактором реабилитации студентов с ОВЗ. Важно, что она полезна и студентам с нормальным физическим здоровьем, так как они учатся понимать проблемы сокурсников, сострадать и помогать.

Общее количество студентов: 123 – 100%

Количество студентов, выбравших качества №1: 93 – 75.61 %

Количество студентов, выбравших качества №2: 30 – 24.39 %

По результатам проведенной диагностики можно сделать следующие выводы: студенты 1 курса ГАГУ имеют представление о социальных компетенциях, умеют разграничивать мужское и женское, понимают психологическое и физическое различие между людьми, с которыми они обучаются в одной группе и ВУЗе. В девушках они видят такие качества, как: верность, женственность, теплота, доброта, любовь к детям, мягкость, умение понимать других, нежность, воспитанность и вежливость. Важно: душевное расположение к другим людям; желание делать добро; душевное мягкость; ласковость. А для юношей следующие качества: мужественность, честь, интеллект, активность, честность, быстрота принятия решений, сила, воспитанность, доброта и ответственность. Важно: обладанием присутствием духа в трудных ситуациях; мыслительные способности человека; правдивость; энергичность; душевное расположение к людям; чувства долга и ответственности.

Итак, обобщив все выше сказанное мы можем сказать, что социально-психологическая адаптация первокурсников представляет собой изменение, перестройку психики индивида под воздействием объективных факторов среды, процесс ломки старого и установление нового динамического стереотипа - устойчивой системы временных нервных связей, обеспечивающей определенную интенсивность и последовательность реакций организма и психики на изменение внешних и внутренних воздействий. Социально-психологическая адапта-

ция личности компенсирует недостаточность привычного поведения в новых условиях, благодаря ей создаются возможности оптимального функционирования личности в новой обстановке.

Список использованной литературы:

1. Бгажнокова, И.М. Общее и специальное образование: пути к взаимодействию и интеграции [Текст] / И. М. Бгажнокова. - // Вопросы образования. 2006.
2. Ведихова, Д. С. Развитие инклюзивного образования в России [Текст] / Д.С. Ведихова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. 2011.
3. Гладилина, Л. С. Исследование процесса социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья и развития толерантности по отношению к ним [Текст] / Л. С. Гладилина // Современный детский сад. 2011.
4. Лизунова, Г.Ю., Таскина, И.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей–инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации [Текст] / Г.Ю. Лизунова, И.А. Таскина // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества / под ред. Г.Ю. Лизуновой. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2017. С. 312-317.

УДК 159.9

СПЕЦИФИКА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ

А.А. Юрьева, магистрант
ФГБОУ «Горно-Алтайский Государственный Университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
yureva.nastiya.2304@bk.ru
К.С. Мустаева, магистрант
ФГБОУ «Горно-Алтайский Государственный Университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
musechka.ksu@mail.ru

Аннотация. На формирование личности ребенка сильное влияние оказывают культура родителей, структура семьи и атмосфера в ней. Статья посвящена проблеме детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, представлена типология родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, проведено исследование специфики детско-родительских отношений

Ключевые слова: дети с ОВЗ, детско-родительские отношения, психологический тип родителей.

THE SPECIFICS OF CHILD-PARENT RELATIONS IN FAMILIES THAT RAISE CHILDREN WITH DISABILITIES

A.A.Yureva, K.S. Mystaeva

Abstract: The culture of parents, structure of family and the atmosphere in it have a strong impact on formation of the identity of the child. Article is devoted to a

problem of the child parental relations in the families raising children with disabilities the typology of the parents raising children with disabilities is presented, the research of specifics of the child parental relations is conducted.

Key words: children with disabilities, child-parent relations, psychological type of parents.

В настоящее время семья играет важную и решающую роль в социализации, адаптации и развитии ребенка как личности. Именно в семье ребенок узнает, что такое любовь, забота, милосердие, сопереживание и чувство привязанности к родителям и другим родственникам. В процессе внутрисемейного взаимодействия развиваются когнитивные функции ребёнка, происходит становление его личности, самооценки, усвоение морально-этических норм, образцов поведения, присвоение социальных ролей и т. д. Детско-родительские отношений являются важным фактором, оказывающим влияние на все стороны развития ребенка.

Семейная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья во многом зависит от качества детско-родительских отношений. Гармоничные, соответствующие возможностям и потребностям ребенка такие взаимоотношения являются необходимым условием формирования у него готовности и способности к относительно самостоятельной жизни, а также уменьшают риск социальной дезадаптации в дальнейшем. Появление в семье ребёнка с отклонениями в психофизическом развитии создает сложную стрессовую ситуацию, дезорганизует межличностные отношения, нарушает привычный уклад жизни ее членов. В связи с этим индивидуальные особенности и характеристики личности родителей в значительной мере определяют характер социализации и успешность адаптации такого ребенка в жизни [1].

Появление в семье ребенка с ОВЗ всегда тяжелый психологический стресс для всех членов семьи. Часто семейные отношения ослабевают, постоянная тревога за больного ребенка, чувство растерянности, подавленности являются причиной распада семьи, и лишь в небольшом проценте случаев семья сплачивается. Наличие ребенка-инвалида отрицательно влияет на других детей в семье. Им меньше уделяется внимания, уменьшаются возможности для культурного досуга, они хуже учатся, чаще болеют из-за недосмотра родителей.

Как правило, увеличиваются материально-бытовые, финансовые, жилищные проблемы. Анализ литературы показал, что среди семей с детьми с ОВЗ самый большой процент составляют неполные материнские семьи. У 15 % родителей произошел развод по причине рождения ребенка-инвалида, мать не имеет перспективы вторичного замужества. Поэтому к проблемам семьи ребенка с ОВЗ прибавляются проблемы неполной семьи. Психологический климат в семье зависит от межличностных отношений, морально-психологических ресурсов родителей и родственников, а также от материальных и жилищных условий семьи, что определяет условия воспитания, обучения и медико-социальную реабилитацию.

Выделяют 3 типа семей по реакции родителей на появление ребенка с ОВЗ:

- с пассивной реакцией, связанной с недопониманием существующей проблемы;
- с гиперактивной реакцией, когда родители усиленно лечат, находят «докторов-светил», дорогостоящие лекарства, ведущие клиники и т.д.;
- со средней рациональной позицией: последовательное выполнение всех инструкций, советов врачей, психологов [4, с. 427].

Изучение особенностей детско-родительских отношений в семьях воспитывающих ребенка с ОВЗ, является актуальной и значимой проблемой в связи с необходимостью эффективной организации психолого-педагогического сопровождения семей, а так же разработки рекомендаций по развитию и воспитанию детей с разными типами психофизического развития.

Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, изучала В.В. Ткачева и выделила типы родителей и описала особенности воспитания ребенка.

1. Родители авторитарного типа.

Такие родители зачастую недооценивают или наоборот переоценивают способности своего ребенка, выдвигают к нему нереальные требования, склонны не замечать его психофизические особенности. В основном авторитарные родители излишне опекают детей, не учитывают их реальные потребности и интересы, не дают возможности проявлять самостоятельность. Родители авторитарного типа не умеют сдерживать свой гнев и раздражение, с трудом контролируют собственные поступки, склонны к участию в ссорах и скандалах. Деятельность и рекомендации специалистов обесценивают, считают, что к ним и ребенку предъявляют завышенные требования.

2. Родители невротического типа.

Родители данного типа считают, что их жизнь несчастная, загубленная рождением ребенка. В личности невротичных родителей чаще доминируют истерические, тревожно-мнительные и депрессивные черты. Будущее ребенка представляется трагическим и бесперспективным, они не верят в улучшение состояния здоровья ребенка, оправдывая свое бездействие тем, что у них нет рекомендаций по поводу того, как необходимо его воспитывать и развивать. Такие родители склонны проявлять чрезмерную опеку, повышенную тревожность, при этом отсутствует необходимая требовательность к ребенку, что часто приводит к серьезным проблемам с послушанием, закладывает основы несамостоятельности, зависимости. Повышенная тревожность родителей передается ребенку, и это становится причиной возникновения у него невротических черт характера.

3. Родители психосоматического типа.

Родители такого типа стремятся посвятить свою жизнь ребенку, направляя все усилия на оказание ему помощи, жалостливы, склонны к гиперопеке. Они, как и авторитарные родители, активно участвуют в деятельности детских образовательных учреждений, меняют профессию в соответствии с

потребностями ребенка, стремятся найти лучших специалистов. В некоторых случаях родители этого типа сами становятся хорошими специалистами в данной области. Для таких родителей характерно стремление «положить собственное здоровье на алтарь жизни своего ребенка». Порой такие родители работают со своими детьми, максимально напрягая и изнуряя себя. Родителей психосоматического типа характеризуют частые смены эмоциональных состояний: от радости до депрессии.

Представленная типология личностных особенностей родителей позволяет определить позицию семьи по отношению к ребенку. Кроме того, знание психологического портрета родителей позволяет выбрать наиболее продуктивные формы взаимоотношений специалистов с ними, а также определить набор средств, направленных на оказание психокоррекционной помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ [2].

Одну из наиболее многочисленных категорий детей с особыми образовательными потребностями составляют дети с нарушениями интеллектуального развития: умственно отсталые и с задержкой (расстройствами) психического развития. По различным данным, число таких детей за последние годы значительно выросло и составляет от 5 до 10% от общей детской популяции. При нарушениях интеллекта центральная нервная система не может обеспечить нужный фундамент для развития личностных качеств и создает преграды, тормозящие возникновение осознанного отношения к действительности как важнейшей предпосылки психологической безопасности и благополучия ребенка. Дефект, оказывая негативное влияние на социальные взаимоотношения ребенка с нарушениями интеллекта, осложняет познание им окружающего мира и затрудняет его интеграцию в социум и адаптацию к нему. Слабая структурированность механизмов психологической защиты и их незрелость снижают адаптационные возможности детей с нарушениями интеллекта. Это приводит к различным формам аномального поведения: побегам из дома и из школы, отказу от учебы, нарушениям школьной дисциплины и правил поведения в общественных местах, воровству, злоупотреблению алкоголем, наркомании, суицидному поведению, сексуальным отклонениям и другим нарушениям. В числе провоцирующих факторов при этом выступают низкий уровень развития родительской мотивации, слабое владение навыками общения с детьми, плохая организация бытовой стороны жизни ребенка, его режима. Причем значительное число родителей множественные неудачи в семейной, профессиональной и иной сферах, серьезные личностные проблемы переносят на ребенка, который и так находится в атмосфере переживания собственного неуспеха, беспомощности и безнадежности.

Психологическая оторванность от родителей (или их законных представителей), отсутствие психологической культуры у последних, их собственное душевная несостоятельность могут стать серьезным барьером для обеспечения психического благополучия. В связи с этим, необходимо проводить целенаправленную работу с родителями: обследовать и изучать их внутреннее состояние, выявлять наиболее проблемные стороны их жизни, оказывать

консультативную и психологическую помощь. В первую очередь, следует уделять внимание матерям детей со сниженным интеллектом, так как именно для них характерны высокий уровень тревожности и обостренное чувство одиночества, негативно отражающиеся на психическом здоровье ребенка [3].

С целью изучения специфики детско-родительских отношений было организованно исследование 12 семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (из них 5 семей, имеющих ребенка с умеренной умственной отсталостью, 7 с легкой умственной отсталостью). Из 12 семей 5 (42%) являются неполными, в них воспитанием занимается одна мать (дети из этих семей имеют умеренную умственную отсталость). Средний возраст детей 13-15 лет, средний возраст родителей 33-35 лет. Их пяти неполных семей в одной отца не было изначально (умер), в четырех семьях развод произошел через некоторое время после рождения больного ребенка.

Исследование было организовано на базе МОУ «Сейкинской СОШ». В ходе исследования использовались тест «Психологический тип родителя» (В.В. Ткачёва), «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии» (В.В. Ткачёва), «Опросник самоотношенеия (ОСО)» (В.В. Столин, С.Р. Пантилеев) [5].

Родителям предлагалось ответить на вопросы в письменной форме. При необходимости ответы конкретизировались и прояснялись в процессе беседы. Выбранные методы позволяли оценить тип родительского поведения (авторитарный, психосоматический, невротичный), а также способности родителей к социализации своего ребенка, что предполагало обработку результатов по трем шкалам: «эмоциональное принятие – отвержение ребенка»; «рациональное понимание – непонимание проблем ребенка»; «адекватное – неадекватные формы взаимодействия». Кроме того, выбранные методы позволяли выявить уровни самоотношения родителей по ряду факторов.

Таблица 1. Психологический тип родителей детей с ОВЗ и выраженность характеристик отношения к ребенку (в %)

Тип родителей	Категории детей	
	Лёгкая умственная отсталость	Умеренная умственная отсталость
Авторитарный тип	25 %	0
Психосоматический тип	16,6 %	16,6 %
Невротический тип	16,6 %	25%

Из таблицы 1 можно увидеть, что при легкой умственной отсталости чаще встречается авторитарный тип родителей (25%), а психосоматический и невротический типы одинаково (16,6%). При умеренной умственной отсталости преобладающим является невротический тип (25%), это связано с особенностями детей (менее социализированы, часто болеют, почти не могут обходиться без

помощи взрослых). Авторитарный тип не встречается у родителей воспитывающих данную категорию детей.

Таблица 2. Выраженность характеристик отношения родителей к ребенку с ОВЗ (в %)

Характеристики	Категории детей	
	Лёгкая умственная отсталость	Умеренная умственная отсталость
Эмоциональное принятие ребенка	41,6 %	16,6 %
Рациональное понимание проблем ребенка	25 %	8,3 %
Адекватные формы взаимодействия с ребенком	25 %	25%

Как видно из таблицы, у родителей воспитывающих детей с ОВЗ отсутствует выраженное положительное отношение к ребенку. Они не всегда принимают ребенка таким, какой он есть, не признают его индивидуальность. Эмоциональное принятие ребенка в целом выражено достаточно слабо, особенно у родителей, воспитывающих детей с умеренной умственной отсталостью. Нередко родители испытывают по отношению к ребенку раздражение, злость, досаду, даже иногда ненависть, не верят в его будущее, низко оценивают его способности и нередко своим отношением третирует ребенка. Результаты по шкале «Рациональное понимание-непонимание проблем ребенка» говорят о том, что у большинства родителей отсутствует понимание проблем ребенка, они не знаю, что могут сделать, чтобы помочь ребенку, либо не хотят этого знать. Определение степени адекватности форм взаимодействия показало, что адекватно взаимодействуют с детьми крайне ограниченный круг родителей воспитывающих детей с ОВЗ.

Результаты тестирования по опроснику самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантилеева показывают, что родители, вопситывающие детей с ОВЗ имеют наиболее низкие результаты по шкалам «ожидаемое отношение от других» (фактор III), самоинтерес – уверенность в интересности для других (фактор IV), «представляемое отношение других» (фактор 2), самопринятие (фактор 3), самоинтерес – для себя (фактор 6). В целом результаты показывают, что большинство родителей, воспитывающие детей с ОВЗ демонстрируют неуверенность в себе, боязнь осуждения. Они боятся и, следовательно, стремятся избегать социальных контактов, что может негативно сказываться на детях. Родителям детей с ОВЗ может казаться, что им нечем заинтересовать собеседника. В большинстве случаев родителям трудно принять своих детей, их нарушение, и как следствие, родители перестают принимать и себя. Зачастую из ответов ро-

дителей детей с ОВЗ становилось ясно, что они не интересны даже для самих себя.

Обобщение полученных в ходе исследования сведений позволило констатировать, что в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, присутствуют изменения внутрисемейной атмосферы, деформация психологического типа родительского поведения, искажения отношения родителей к ребенку, его проблеме и себе самому. Также имеются глубокие эмоциональные переживания родителей по поводу неполноценности ребенка, их желание чрезмерно опекать ребенка, освобождая от посильных обязанностей. Чрезмерная родительская опека лишает детей с ОВЗ самостоятельности, возможности наладить отношения в более широком круге общения [5].

Список использованной литературы:

1. Гринина, Е.С., Рудзинская, Т. Ф. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Е.С. Гринина и др. // Изв. Сарат. ун-та. Психология развития. – Саратов – 2016, вып. 2 (18). – С. 163-164.

2. Дудник, А.Ю. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ [Текст] / А.Ю. Дудник // Сфера знаний: структурные преобразования и перспективные направления развития научной мысли. – Казань. – 2018. – С.74-75

3. Кисляков, П.А., Шмелева, Е.А. Психологическое благополучие семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / П.А. Кисляков и др. // Образование и наука, № 1. – 2017. – С. 146

4. Лизунова, Г.Ю., Гудочкина, Д.В., Актуальность работы с родителями в условиях инклюзивного образования [Текст] / Г.Ю. Лизунова и др. // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества. Материалы Межрегиональной научной конференции 14 декабря 2017 г. / под ред. Г. Ю. Лизуновой. – Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2018. – С. 426-427

5. Самофал, Р.А., Леханова, О.Л., Голицина, Н.В. Специфика детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ [Текст] / Р.А. Самофал и др. // Материалы VIII всероссийской научно-практической конференции / под редакцией О.А. Денисова. – Череповец, 2014. – С. 82-83

УДК159.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Н.Я. Яшева, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
yasheva.n@mail.ru
М.П. Долговых, к.пс.н., доц.
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
rita.dolgovyh.70@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам психолого-педагогического сопровождения детей с умственной отсталостью в условиях дошкольных образовательных организаций. Среди детей с ограниченными возможностями психофизического развития особые проблемы возникают с теми, которые страдают умеренной умственной отсталостью. Эти дети нуждаются в постоянной помощи на всех этапах своего развития. Чтобы помощь была эффективной, важно создать необходимые условия, среду, в которой будет осуществляться коррекционно-развивающая работа, направленная на достижение определенной социально-трудовой реабилитации и адаптации детей в условиях семьи, в коллективе сверстников и в обществе. Также необходимо обеспечить преемственность уровней образования.

Ключевые слова. Умственная отсталость, интеллектуальные нарушения, ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью, олигофрения, идиотия, имбецильность.

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

N.Y. Yasheva, M.P. Dolgovyh

Annotation. This article is devoted to the issues of psychological and pedagogical support of children with mental retardation in preschool educational institutions. Among children with disabilities, special problems arise with those who suffer from moderate mental retardation. These children need constant assistance at all stages of their development. To help be effective, it is important to create the necessary conditions, an environment in which correctional and developmental work will be carried out, aimed at achieving a certain social and labor rehabilitation and adaptation of children in the family, in the peer group and in society. It is also necessary to ensure the continuity of educational levels.

Keyword. Mental retardation, intellectual disabilities, GEF for students with mental retardation, oligophrenia, idiocy, imbecility.

Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с умственной отсталостью, далее ФГОС, определяет систему новых требований к структуре, результатам, условиям реализации адаптированной общеобразовательной программы образования (далее АОП). В рамках ФГОС психолого-педагогическое сопровождение предполагает системно-деятельностный подход, который заключается в комплексной диагностике всех обучающихся, осуществлении коррекционно-развивающей работы с учащимися, имеющими нарушения устной и письменной речи, консультирование родителей (законных представителей) обучающихся, педагогов, самих детей, участие в профилактически-просветительской работе.

Целью организации психолого-педагогического сопровождения в дошкольных образовательных учреждениях является комплексное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся и коллективов в образовательном процессе, способствующего развитию личности дошкольника, подержанию и укреплению психологического здоровья детей, их нравственного, умственного и эмоционального развития, формированию способности к успешной социализации в обществе, в последующем к профессиональному и личностному самоопределению в условиях введения ФГОС.

Задачи организации психолого-педагогического сопровождения: формирование учебной мотивации, стимуляция сенсорно-перцептивных и интеллектуальных процессов, гармонизация психоэмоционального процесса, формирование позитивного отношения к своему «Я», повышение уверенности в себе, развитие самостоятельности, формирование навыков самоконтроля, развитие способности к эмпатии, сопереживанию, формирование продуктивных видов взаимоотношений в среде, повышение социального статуса ребёнка в коллективе, формирование и развитие навыков социального поведения.

Основные направления деятельности Служб психолого-педагогического сопровождения в дошкольных организациях:

Планирование содержания и осуществление непрерывного образовательно-коррекционного процесса;

Формулирование задач обучения, воспитания, коррекции нарушений развития и социальной адаптации обучающихся с ОВЗ, различными формами умственной отсталости;

Организовывание деятельности обучающихся с ОВЗ, различными формами умственной отсталости по реализации задач обучения, воспитания, коррекции нарушений развития и социальной адаптации (в индивидуальной или групповой форме) в соответствии с их возрастом, особыми образовательными потребностями и индивидуальными особенностями;

Разработка и реализация совместно с родителями (законными представителями) индивидуального образовательного маршрута обучающегося;

Применение в образовательном процессе современных образовательных технологий;

Использование форм, методов и средств текущего контроля и мониторинга, позволяющие оценить достижение обучающимися планируемых результатов образования, коррекции нарушений развития, социальной адаптации, определять дальнейшие траектории образования с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей обучающихся разных категорий с ОВЗ, различными формами умственной отсталости;

Комплексное сопровождение обучающихся с ОВЗ, различными формами умственной отсталости в организациях здравоохранения, социальной защиты, культуры, спорта, взаимодействие со средствами массовой информации, общественными организациями для пропаганды толерантного отношения к лицам с ОВЗ, различными формами умственной отсталости, их семьям;

Ведение нормативной документации, включая электронный документооборот.

Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики.

Итак, умственная отсталость принадлежит к психическим отклонениям в развитии ребенка. Под этим понятием подразумевается органическое поражение центральной нервной системы, в результате которого идет снижение познавательной деятельности. Умственная отсталость не означает буквально, что у человека мало ума, просто психика развивается по-другому, личностные качества становятся иными. При этом значительные отклонения наблюдаются в интеллекте, физическом развитии, поведении, владении эмоциями и волей.

Данные дети нуждаются в постоянной помощи на всех этапах своего развития. Чтобы помощь была эффективной, важно создать необходимые условия, среду, в которой будет осуществляться коррекционно-развивающая работа, направленная на достижение определенной социально-трудовой реабилитации и адаптации детей в условиях семьи, в коллективе сверстников и в обществе. Возможности ребенка с умеренной умственной отсталостью крайне ограничены. Тем не менее, при систематическом, целенаправленном, комплексном взаимодействии педагогов, психологов, врачей, родителей и наличии научно обоснованных программ воспитания и обучения положительная динамика реальна. Для этого нужно знать актуальные и потенциальные психофизические возможности ребенка. Установление «стартового» уровня развития позволит его регулировать и воздействовать на формирование тех процессов, которые в этом в большей мере нуждаются, выбирать адекватные педагогические технологии. Возможно, что какие-то дети не освоят письмо, счет (с учетом программы), но они научатся другим видам продуктивной деятельности, что также важно для социальной адаптации.

Задача коррекционной работы – формирование тех качеств личности ребенка, которые важны не только на данной возрастной ступени, но и являются необходимой основой дальнейшего развития. Следовательно, основная коррекционная работа должна быть направлена на развитие познания ребенком окру-

жающей действительности на основе предметной деятельности. Для этого необходимо, прежде всего, выявить степень зрелости ребенка, от которой зависит продуктивность всех видов его деятельности. Важно знать не только глубину и структуру дефекта, но и психосоматическое здоровье ребенка, его работоспособность, чтобы правильно определить объем индивидуальной нагрузки и организовать режим дня (чередование занятий с отдыхом, гигиенические мероприятия, предупреждение эмоциональных перегрузок и т.д.).

Основные признаки умственной отсталости у детей следующие:

- низкая познавательная активность;
- плохо развитая моторика;
- недоразвитость всех видов речи: неправильное произношение слов;
- невозможность построения предложений, бедный словарный запас;
- замедленные мыслительные процессы, а зачастую и их полное отсутствие;
- продуктивная деятельность заключается в подражании, поэтому все игры элементарные; предпочтение отдает легкому труду, так как волевые усилия могут отсутствовать;
- эмоционально-волевая сфера инфантильна, возможны резкие изменения настроения без каких-либо причин;
- возбудимость довольно высокая или, наоборот, низкая;
- в восприятии мира наблюдаются значительные трудности, что обусловлено тем, что такие дети не могут выделить главное, не понимают процесса составления целого из частей, которые размещены внутри, плохая ориентация в пространстве;
- концентрация внимания не продолжительная, переключаемость на другие - предметы и операции замедленная;
- память произвольная, в основном сосредоточена на внешних признаках предмета, чем на внутренних.

По времени проявления признаков умственной отсталости определяют две формы болезни:

Олигофрения- поражение коры головного мозга в пренатальный, натальный и постнатальный (только до 3-летнего возраста) периоды, в результате которого наступает психическое или умственное недоразвитие.

Деменция- органическое поражение головного мозга в результате перенесенного заболевания или травмы после периода нормального развития центральной нервной системы.

Умственная отсталость классифицируется не только по времени появления, но и по глубине поражения. Также имеет место поражения мозга.

Исходя из этого существуют следующие степени умственной отсталости:

Идиотия - это тяжелая (глубокая) форма умственной отсталости. Такие дети не могут осмыслить окружающий мир. Речевые функции у них довольно ограничены.

У таких детей наблюдаются нарушения: координации движений, моторики, поведения, эмоций.

Такие дети необучаемые. Главная задача- это научить их элементарным навыкам самообслуживания. В поведении таких детей наблюдается вялость, заторможенность, иногда возможно двигательное беспокойство.

Имбецильность-это умеренная степень умственной отсталости.

Дети с таким диагнозом:

- понимают обращенную к ним речь;
- могут овладеть определенными простейшими трудовыми навыками;
- могут повторять автоматические действия после продолжительного обучения;
- имеют относительно развитую речь.

При этом у них довольно неустойчивое внимание, наблюдаются значительные нарушения в поведенческой сфере. Такие дети практически не обучаемы. Они безразличны к результатам своей работы. Очень привязываются к людям которые их воспитывают.

Таких детей можно научить как правильно себя вести, элементарным посильным трудовым действиям, самообслуживанию в меру их возможностей, ориентировке в быту.

Большое внимание необходимо уделять развитию у таких детей психических функций, а также познавательной деятельности насколько это будет возможно. Поэтому коррекционные занятия - это основа их обучения, в результате которых некоторые дети овладевают элементарными навыками чтения, счета и письма, знаниями о себе и окружающем их мире. Являются недееспособными лицами.

Дебильность-это легкая умственная отсталость. Дети с таким диагнозом характеризуются:

- конкретным наглядно-образным мышлением;
- наблюдательностью;
- упрямостью;
- неумением обманывать;
- довольно развитой фразовой речью.

При этом лексический запас бедный, письменная речь, как и мелкая моторика нарушена, плохо ориентируется в пространстве, психические процессы приторможены, эмоционально-волевая сфера слабая.

Дети с таким диагнозом, как дебильность обучаются по адаптированной основной образовательной программе. Основными задачами обучения являются:

- обучение их чтению, письму, счету;
- расширение знаний об окружающем мире;
- обучение выполнения элементарных трудовых действий;
- проведение коррекционных занятий, которые призваны развивать у них познавательные интересы соответственно интеллектуальным возможностям.

Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с умственной отсталостью в условиях дошкольной образовательной организации:

Ребенок с нарушениями в развитии в большей степени нуждается в своевременном и целенаправленном психолого-педагогическом воздействии, чем его нормально развивающиеся сверстники. Ранее начало коррекционной работы с умственно отсталым ребенком позволит максимально скорректировать дефект и предотвратить вторичные отклонения. Необходимо определить пути коррекционно-развивающей работы дошкольником и оказать педагогическую поддержку его родителям.

Важно выбрать для него удобное место во время организованной деятельности, чтобы ребенок все время находился в поле зрения воспитателя или помощника воспитателя, чтобы в случае затруднений ему легко было оказывать помощь.

Воспитание осуществляется предельно индивидуально, с учетом всех особенностей развития данного ребенка, в процессе сотрудничества педагога и ребенка, детей в группе.

Воспитание нераздельно связано с коррекционной работой, присутствует во всех элементах жизнедеятельности ребенка.

Отбор методов воспитания и обучения определяется возрастными и индивидуальными особенностями детей, а также степенью выраженности нарушения развития, спецификой вторичных отклонений в развитии, участием семьи в образовательной деятельности.

Наиболее доступны для детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии практически-действенные методы воспитания. Метод приучения и упражнения используется при формировании навыков социального поведения, навыков самообслуживания и хозяйственно-бытовых умений, навыков самооргнаизации.

Этот и другие практически-действенные методы (игра, образовательные ситуации) применяются в сочетании с различными информационными методами.

Воспитание таких детей обусловлено определенными трудностями. Но главным в их жизни является не количество знаний, которыми они должны овладеть. Первостепенным для них являются другие ценности. Им необходимо тепло, любовь и понимание близких им людей. Вырастая в комфортных условиях, они смогут обучиться определенным трудовым навыкам. Проводя систематически с ними время в разговорах, рассказывая и читая познавательные книги, они будут постоянно развиваться, а не деградировать.

Ребенку необходима регулярная специализированная помощь учителя-дефектолога, учителя-логопеда.

В связи с тем, что родители, воспитывающие детей с умственной отсталостью недостаточно проинформированы об особенностях развития, воспитания и обучения, то им необходимы консультации педагогов-психологов, учителей-дефектологов.

Немаловажную роль на начальном этапе играет коррекция психологического состояния матери.

Специалисты также продемонстрируют методы и приемы работы с ребенком и в последующем родители смогут принимать активное участие в воспитательном процессе.

В содержании обучения детей данной категории приоритетным является личностно-ориентированное взаимодействие педагога с ребенком, основанное на тщательном психолого-педагогическом изучении ребенка и его возможностей. Для получения необходимых сведений о ребенке используются следующие методы изучения: наблюдения в игровой, трудовой, учебной и др. видах деятельности; естественный эксперимент (включение заданий диагностического характера в структуру занятий); анализ продуктов деятельности. В каждом конкретном случае выбирается тот или иной метод или их совокупность. Форма изучения может быть индивидуальной или групповой.

В связи с увеличением количества детей с интеллектуальными нарушениями в дошкольных образовательных организациях соответственно, возрастают требования к психолого-педагогическому сопровождению данной категории детей, а также к компетентности специалистов осуществляющих сопровождение.

Психолого-педагогическое сопровождение строится на принципах гуманизма, доступности, научности, защиты прав и интересов детей. Инклюзия помогает развивать у здоровых детей терпимость к недостаткам «особых» детей.

Задачи дальнейшей работы с ребенком по всем линиям развития определяются в связи с полученными о ребенке данными, которые представлены педагогом в виде заключения об особенностях и динамики развития ребѐнка

Для реализации цели психолого-педагогического сопровождения требуется разработка индивидуальной программы.

Только в тесном взаимодействии всех участников педагогического процесса возможно успешное формирование социализации и адаптации в обществе детей с умственной отсталостью.

Список использованной литературы:

1. Герцан, Ю.Ю. Педагогческое сопровождение детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями [Текст] / Ю.Ю. Герцан // Научно-методический электронный журнал «Концепт»-2016. Т.46. - С.95-98. – URL: http://e-koncept.ru/2016/76388.htm. (дата обращения: 06.12.2018).

2. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возраст [Текст]/ В.В. Лебединский Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М., 2003. – 144 с.

3. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 года №1599 «Об утверждении ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения).

4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С РАЗНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ НАСЕЛЕНИЯ

УДК 316.62

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СОЛИДАРНОСТИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

П.А. Вольхина, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
polina_volkhina1212@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена понятию бытовой солидарности. В статье рассматриваются теоретические подходы исследования понятия солидарности, приводятся принципы социальной солидарности, направления социальных технологий формирования социальной солидарности в молодежной среде. Определена актуальность формирования солидарности в молодежной среде.

Ключевые слова: солидарность, социальная солидарность, молодежь, молодежная среда, общественная активность, социальная активность.

FORMATION OF SOCIAL SOLIDARITY AMONG YOUNG PEOPLE

P.A. Volkhina

Abstract. Article is devoted to a concept of household solidarity. In article theoretical approaches of a research of a concept of solidarity are considered, the principles of social solidarity, the direction of social technologies of formation of social solidarity are given in young people. The relevance of formation of solidarity among young people is defined.

Keywords: solidarity, social solidarity, youth, young people, public activity, social activity.

Россия является многонациональной страной, на территории которой проживают многие этносы, носители различных культурных особенностей, вероисповедания, традиций. В условиях социокультурного разнообразия российского общества необходимо осмысление основ общественной солидарности, поскольку разнородность культурного наследия народов может иметь как взаимообогащающий, так и деструктивный характер.

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что современному российскому обществу, как в целом, так и отдельным его составляющим – государству, семье, индивиду – следует осознавать свою уникальность, гармонично существуя при этом среди отличных от его происхождения, элементов социума. Россия в силу своих территориальных, экономических, политических, идеологических, культурных особенностей подвержена более других государств общественной разрозненности и внутриполитической нестабильности, поэтому

государству в различных сферах необходимо формировать, внедрять и поддерживать благоприятный социальный климат, что без осмысления основ общественной солидарности не представляется возможным.

В общественном дискурсе социальная солидарность рассматривается прежде всего сквозь призму коллективных целей и интересов, сплачивающих граждан в рамках общностей разного уровня — от малых групп до страны в целом. Солидарность трактуется как способность граждан к объединению ради достижения общих целей. Важной составляющей солидарности является также духовно-нравственная общность, нормативно-ценностная и культурная идентичность. В ряде случаев солидарность связывается с тождественностью ментальных и поведенческих характеристик членов сообщества. В рамках рассмотрения понятия социальной солидарности представлен также ее деятельностный аспект — взаимопомощь и поддержка, оказываемые друг другу членами сообщества.

В качестве базы формирования солидарных социальных отношений важно рассматривать молодежную среду, которая выступает наиболее активной, мобильной и динамичной частью общества, свободной от стереотипов и предрассудков предыдущих лет и обладающая рядом характерных социально-психологических качеств: неустойчивость психики, внутренняя противоречивость, низкий уровень толерантности, стремление выделиться, отличаться от остальных, существование специфической молодежной субкультуры.

В связи с неустойчивостью иерархии ценностей молодежи в условиях постоянно изменяющейся социально-экономической, социально-политической и социально-культурной ситуации в современном обществе важно рассматривать формирование бытовой солидарности именно в этой среде, уделяя ей наибольшее внимание. Ускорение темпов развития общества обусловливает возрастание роли молодежи в общественной жизни. Включаясь в социальные отношения, молодежь видоизменяет их и под воздействием преобразованных условий совершенствуется сама.

Современным исследованиям солидарностей молодежи посвятили свои работы такие авторы как Г.А. Сабирова, Е.Л. Омельченко, которые считают, что молодежные солидарности строятся на схожих практических основаниях (потребность в саморазвитии, социальности, различные практики экономических отношений, освоение города и личный рост). При этом, солидарности различаются по своему идейно-ценностному наполнению (это является самым очевидным вектором солидаризации): на патриотические, нонконформистские, религиозные и другие ценности), а также по формату социальности: на жесткие и гибкие, толерантные структуры, индивидуалистические или коллективистские способы обобществления.

Е.Л. Омельченко выдвинула теоретическую идею о солидарностях как новом этапе трансформации молодежных субкультур, формирующемся в первые десятилетия XXI в., где автор придает большое значение поиску специфических черт молодежи в повседневных идентичностях. Разработанная Е.Л. Омельченко «Концепция культурной нормализации молодежи» свидетель-

ствует о необходимости применять жизненно-стилевой подход к анализу молодежной повседневности и от теоретических дискуссий «вокруг изменений нарратива идентичностей и стилей самопрезентаций в период поздней современности» перейти к тому, как исследовать различия, формирующиеся в молодежной среде под влиянием меняющейся действительности [4].

В изменяющихся условиях увеличиваются формальная независимость индивида и диапазон личностного планирования, что порождает разрозненность в обществе, разрушение идеологии, провоцирование конфликтов.«Социальная солидарность, в свою очередь, в качестве элементарного условия и предпосылки всякой социальной связи, выполняет свою основную функцию - это воспроизводство социальной системы на любом ее иерархическом уровне – от социальных групп до общества в целом. Солидарность скрепляет как малые, так и большие социальные группы, обеспечивая при этом историческое воспроизводство их структур» [8, с. 23].

Общечеловеческая солидарность предполагает единство усилий в отказе от насильственных методов разрешения проблем, от всех форм разжигания человеческой розни – расизма, национализма, религиозного и идеологического догматизма, в переходе к конструктивному сотрудничеству стран и народов на основе взаимного уважения их интересов и прав на свободное развитие и материальное благополучие. Солидарность выступает одним из главных условий и причин социальной динамики.

По мнению современных исследователей И. С. Буханько, Т. А. Гоноховой и др., основными принципами солидарности выступают: взаимопомощь и поддержка; добрососедство; коллективизм; сплоченность; единение; общность; ответственность; любовь к малой Родине [6].

Вышеназванные принципы, как правило, должны прививаться человеку в семье, школе, вузе и в дальнейшем сопровождать его на протяжении всей сознательной жизни. Однако в настоящее время большинство молодых людей все чаще стремятся к индивидуализму и обособленности. Наряду с социальным расслоением современного российского общества, в условиях социально-экономических трудностей (безработица, отсутствие инфраструктуры, низкий уровень оплаты труда и т.д.) в молодежной среде появляются социально-психологические трудности: разобщенность, отсутствие ответственности за собственное благополучие, зависть, лень, индивидуализм, отчуждение, отсутствие взаимопомощи и поддержки со стороны соседей и односельчан, угасание любви к малой Родине.

В связи свыше изложенным, представляется необходимым проведение работы по развитию и формированию принципов бытовой солидарности как среди молодежи среде, так и в обществе целом.

В социальной теории и практике, как в России, так и за рубежом существует ряд направлений работы с различными группами населения – это социальный контроль и социальная профилактика, социальная терапия и социальная реабилитация, социальная помощь и социальная защита, социальное страхова-

ние и социальное обслуживание в сфере быта, социальное попечительство и социальное посредничество, социальное проектирование и др. [8].

Формирование солидарности включает в себя и психологические аспекты работы по преодолению «стереотипов в отношении себя», обучению отдельных людей технологиям психологической самозащиты и поддержания собственной социальной самооценки, чтобы формировать и укреплять лидерские качества, необходимые для достижения целей.

Важно отметить, что в современной России социально-гуманитарные технологии и программы, направленные на развитие бытовой солидарности не могут быть сведены только к добровольческим проектам оказания гуманитарной помощи (в т.ч., юридической и психологической). Очевидно, что первоочередная задача, на решение которой направлено использование социально-гуманитарных технологий связана с предупреждением ситуаций, проявляющих социальную напряженность; с непрерывным мониторингом социальных настроений (агрессия, апатия, образ «чужого»), доминирующих в конкретном регионе или местном сообществе; со снижением общего уровня социально-экономической и политической напряженности.

«Социально-образовательные технологии развития бытовой солидарности характеризуется направленностью на применение образовательных форм сельских жителей. Важная черта социально-образовательных технологий – преимущественно детская и молодежная целевая аудитория, ориентация на «новое поколение» [6, с. 90].

Комплексный подход, при котором «образование» не сводится к обучению через специализированные институты социализации, позволяет делать упор на уважение автономии личности, одновременно с этим развивать моральную и правовую ответственность людей за свои действия по отношению друг к другу и территории, на которой они живут.

Совокупность технологий, используемых для формирования бытовой солидарности в молодежной среде, условно можно разделить на направления: формирование духовых и культурных основ бытовой солидарности; укрепление института семьи и семейных отношений как основы формирования бытовой солидарности; развитие и консолидация институтов гражданского общества и обеспечение гражданского участия; укрепление взаимного доверия между органами власти и населением; развитие партнерства государства и гражданского общества на основе совершенствования системы оказания услуг населению; утверждение принципов социальной защищенности, поддержки и ответственности как оснований достижения общественного согласия; совершенствование экономической основы бытовой солидарности и общественной активности молодежи.

Таким образом, формирование и развитие социальной солидарности в молодежной среде станет возможным при активном участии и взаимодействии каждого отдельного индивида, социальных групп и государства. При этом растет интерес к исследованию принципов бытовой солидарности как основы формирования общественной активности исследуемой социальной группы.

Социальная активность является сложным феноменом и может выступать как качеством личности, так и определенной целенаправленной деятельностью, инициативностью и, наконец, сущностью человека. Социальная активность сегодня – это широкое понятие, которое определяет совокупность связей человека с социальной средой.

По мнению Г.А. Караваева, подлинная социальная активность есть всегда внутренне, то есть личностно, мотивированная деятельность человека [1].

Т.Н. Мальковская считает критерием социальной активности личности «превращение деятельности из внешней необходимости во внутреннюю потребность» [8].

В заключение отметим, что интерес к социальной солидарности прослеживается практически сразу, с появлением науки об обществе. В работах классиков заложены исходные базовые методологические основания изучения данного социального явления. Определены основные области поиска, описания и применения знаний о солидарности в практической, чаще всего управленческой, деятельности. Даже, несмотря на то, что они не приведены, казалось бы, в систему и не связаны между собой, однако при этом известны основные составляющие социальной солидарности: люди, среда, в которой они производят деятельность, и связи между ними, что приводит к изучению конкретных практик. Солидарность – это не искусственно созданным конструкт, а реально существующий социальным феномен, который изменяется и требует дальнейшего изучения.

Современные исследователи предлагают ко вниманию выявленные принципы солидарности и современные технологии внедрения этих принципов как в молодежную среду, так и в общество в целом, которые должны учитываться при формировании молодежной политики государства и в создании гражданского общества.

Список использованной литературы:

1. Караваев, Г.А. Внутренний мир и социальная активность личности (из опыта работы). Всякая активность есть деятельность? Что мы исследуем: деятельность или активность? [Текст] / Караваев Г.А., Васильева Н.В. // Вопросы преподавания философии и общественных наук. - 2001. - С. 64 – 69.

2. Окара, А.Н. Социальная солидарность как основа нового «миростроительного» проекта [Электронный ресурс]: Перспективы. Фонд исторической перспективы. - URL: http://www.perspektivy.info/print.php?ID=51931 (10.12.2018).

3. Омельченко, Е.Л. Солидарности и культурные практики российской молодежи начала XXI века: теоретический контекст [Текст] / Е.Л. Омельченко, Г.А. Сабирова // Социологические исследования. – 2013. – № 10. – С. 52–61.

4. Парсонс, Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения [Текст] / Т. Парсонс // THESIS. – 1993. Вып. 2. С. 5–29.

5. Ромашкина, Г.Ф. Формирование органической солидарности в молодежной среде [Текст] / Г.Ф. Ромашкина // Образование и наука: Социологические исследования. – 2014. - № 9. – С. 69-84.

6. Сопровождение повышения общественной активности сельских жителей через формирование принципов бытовой солидарности (на примере Республики Алтай): монография

[Текст] / Т.А. Гонохова, И.С. Буханько, Л.В. Кыпчакова, М. И. Свидерских, Е. О. Усольцева – Горно-Алтайск, РИО ГАГУ, 2017 – 138 с.

7. Социальная активность. Философский словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edudic.ru/fil/1160/# (07.12.2018).

8. Технология развития бытовой солидарности и повышения общественной активности сельских жителей на примере Республики Алтай: монография [Текст] / И.С. Буханько, Т.А. Гонохова, Л.В. Кыпчакова, М.И. Свидерских, Е.О. Попова. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2016. – 169 с.

9. Хоконов, А. А. Социальная солидарность как базисный фактор развития гражданского общества [Текст] / А.А. Хоконов // Экономика и социум: современные модели развития. – 2016. - № 12. – С. 114-124.

УДК 316.62

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ДЕТЕЙ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ ПОСРЕДСТВОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.В. Домашова, ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»,
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
lenus9habarova@mail.ru
К.Ю. Штырняева, студентка
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
ksuxaferst@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена теме формирования ценностных ориентаций у детей из неполных семей посредством социокультурной деятельности, рассмотрены основные формы и методы работы при организации процесса по формированию ценностных ориентаций.

Ключевые слова: ценностные ориентации, неполная семья, социокультурная деятельность, аффилиативные ценности, волонтеры.

THE FORMATION OF VALUABLE ORIENTATIONS OF CHILDREN FROM ONE-PARENT FAMILIES THROUGH SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES

E.V. Domashova, K.Yu. Shtyrnyaeva

Abstract. The article is devoted to the formation of value orientations in children from single-parent families through socio-cultural activities, the main forms and methods of work in the organization of the process of formation of value orientations.

Keywords: value orientation, single-parent families, socio-cultural activities, affiliative values, volunteers.

В настоящее время к неполным семьям, относят семьи, которые состоят из одинокого родителя с несовершеннолетним ребенком (детьми). Как правило, такие семьи сталкиваются с определенными трудностями в выполнении своих семейных функций.

Развитие ребенка в неполной семье, оказывает влияние на формирование ценностных ориентаций, а особое влияние оказывает на развитие аффилиативных ценностей. Ценностные ориентации ребенка формируются на основе ориентаций семьи, в которой он воспитывается, и эти ценности он переносит на взаимоотношение с окружающими. Но, в редких случаях ценностные ориентации семьи не «копируются» ребенком.

Среди технологий социальной работы с неполными семьями выделяют социокультурную деятельность, как одну из эффективных технологий при формировании ценностных ориентаций у детей данной категории семей.

Социально-культурная деятельность – это деятельность, направленная на сохранение и передачу культурных ценностей, а также развитие, самоутверждение и самореализацию личности и группы посредством их приобщения к этим ценностям [2].

Процесс формирования ценностных ориентаций средствами социокультурной деятельности строится на традиционных и специально обусловленных принципах. К традиционным принципам относят:

- принцип научности;
- принцип системности и целостности;
- принцип доступности;
- принцип сознательности и активности [3, с. 312].

К группе специально обусловленных принципов, относят:

- принцип систематичности;
- принцип преемственной и взаимной связи социально-культурной деятельности и жизни;
- принцип развития инициативы и самореализации;
- принцип полифункциональности;
- принцип индивидуального подхода [3, с. 313].

Данные принципы подразумевают многоуровневый подход к процессу формирования ценностных ориентаций подростков, которые в свою очередь определяют методы и содержание социокультурной деятельности.

К функциям реализации системы формирования ценностных ориентаций у подростков из неполных семей, которые отражают наиболее существенные стороны социально-культурной деятельности, относят:

− функцию формирования общественного сознания;
− функцию социализации;
− семейно-ценностную функцию;
− коммуникативную функцию;
− адаптационную функцию;
− функцию воспроизводства семейных отношений;
− социально-культурную функцию;

− регулятивную функцию [3, с. 312].

Данные функции направлены на активизацию социокультурной связи в сфере семейно-бытовых отношений, на развитие определенных черт и свойств личности подростка, на социализацию в соответствующих видах деятельности общественной организации. Использование этих функций создает возможность для процесса формирования ценностных ориентаций у подростков из неполных семей.

При социальной работе, в рамках социокультурной деятельности, специалист может воспользоваться такими технологиями как:

1) технология информационно-познавательной и просветительской деятельности; данная технология направлена на просвещение, информирование, разъяснение;

2) технология организации самодеятельного творчества и любительских объединений; данная технология включает в себя комплекс методов, которые позволяют достичь целенаправленной регуляции художественно-творческой, художественно-педагогической и коммуникативной деятельности участников групповых форм работы, и тем самым направить ребенка на самосовершенствование личности;

3) технология организации отдыха, развлечения; данная технология направлена на организацию игровой, развлекательной, физкультурно-оздоровительной деятельности [6].

Как правило, при работе с детьми из неполных семей используются различные формы и методы социокультурной деятельности [6, с.159-160].

К методам социокультурной деятельности относят: наглядные, словесные, объяснительно-иллюстративные методы. Используют данные методы, при процессе формирования ценностных ориентаций, которые направлены на развитие самосознания детей, понимания собственных переживаний и внутренних процессов как разрушительного, так и созидательного порядка.

К организационным формам социокультурной деятельности относят:

- массовые формы; выражаются в разработке и проведении фестивалей, праздников, выставок.

- групповые формы; используются при работе с группами детей, а также их семей, например при работе в семейных клубах, межсемейных вечерах, семейных конференциях, клубах самодеятельных инициатив.

- индивидуально-личностные формы; проводятся индивидуальные консультации с ребенком, либо с одним из родителей, кроме этого проводятся тренинги, тестирования с самопроверкой, творческие самопрезентации.

Наиболее распространенными формами социокультурной деятельности являются праздники, семейные клубы, вечера. Мероприятия, которые проводятся в рамках данных форм, направлены на создание у детей, из неполных семей чувства радостного настроения, с помощью развлечений дети «уходят» от повседневности.

При организации процесса формирования ценностных ориентаций специалисты привлекают к работе и волонтеров, которые по возрасту будут старше.

Это важно, так как приобретаемый опыт общения с волонтерами способствует формированию уважительного доброжелательного и заботливого отношения к другим детям, уважения к старшим, а также умения понимать состояние и мотивы поступков других и правильным образом реагировать на них. Работа с волонтерами рассматривается как один из процессов адаптации детей из неполных семей в обществе.

Среди различных социокультурных средств наиболее используемыми волонтерами являются: свободное общение, общение на различные темы, игры с использованием технических средств, а также в процессе работы занимаются творчеством.

Таким образом, можно сделать вывод, о том, что социокультурная деятельность является одним из эффективных средств по формированию ценностных ориентаций. Процесс формирования ценностных ориентации, посредством социокультурной деятельности, дает возможность оценить готовность к жизнедеятельности с активной социальной позицией детей из неполных семей. Данная деятельность способствует положительной динамики развития ценностных ориентаций, поведения ребенка.

Список использованной литературы:

1. Алиева, Д.К. Роль семьи в формировании ценностных ориентаций у подрастающего поколения // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2014. №3. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-semi-v-formirovanii-tsennostnyh-orientatsiy-u-podrastayuschego-pokoleniya (дата обращения: 26.12.2018).

2. Антипова, Е.И., Анфёрова, М.Е. Значение социокультурной деятельности в социальной работе с неполными семьями // Инновационная наука. 2016. №11-3. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-sotsiokulturnoy-deyatelnosti-v-sotsialnoy-rabote-s-nepolnymi-semyami (дата обращения: 26.12.2018).

3. Беляева, А.Б. Модель формирования ценностных ориентаций подростков из неполных семей в социально-культурной деятельности общественной организации // Социально-экономические явления и процессы. 2014. №1-2. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-tsennostnyh-orientatsiy-podrostkov-iz-nepolnyh-semey-v-sotsialno-kulturnoy-deyatelnosti-obschestvennoy (дата обращения: 26.12.2018).

4. Кудзиева, Ф.С. Механизмы становления ценностных ориентаций подрастающего поколения в условиях трансформации семьи // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Социология. Политология. 2014. №2. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-stanovleniya-tsennostnyh-orientatsiy-podrastayuschego-pokoleniya-v-usloviyah-transformatsii-semi (дата обращения: 26.12.2018).

5. Мантрова, М.С., Степаненко, Н.А. К вопросу изучения ценностных ориентаций подростков из благополучных и неблагополучных семей // АНИ: педагогика и психология. 2017. №1 (18). - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-izucheniya-tsennostnyh-orientatsiy-podrostkov-iz-blagopoluchnyh-i-neblagopoluchnyh-semey (дата обращения: 26.12.2018).

6. Методология социально-культурной деятельности и современные социокультурные практики: коллективная монография [Текст] / А.В. Андреева и др.; под ред. О.Ф. Морозовой. - Красноярск: СФУ, 2014. - 129 с.

УДК 364.2

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПОЯВЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «КАЧЕСТВО ЖИЗНИ» НАСЕЛЕНИЯ

Д.И. Козловская, магистрант
по направлению подготовки «Социальная работа»,
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
Россия, г. Москва
KSN2811@mail.ru

Аннотация. Социальные проблемы общества становятся все более универсальными по содержанию. Целостное, многостороннее понятие «качество жизни» складывается из ряда философских, экономических, психологических, экологических и медицинских аспектов человеческого бытия. Исследуемая категория носит динамический характер, изменяясь во времени и пространстве. Для оценки качества жизни разработаны показатели и критерии, получившие название социальных индикаторов.

Ключевые слова: социальные проблемы общества, качество жизни, социальные индикаторы, потребности людей, уровень жизни.

HISTORICAL BACKGROUND OF THE EMERGENCE OF THE CONCEPT «POPULATION LIFE QUALITY»

D.I. Kozlovskaya

Abstract. Social problems of society are becoming more universal in content. The holistic, multilateral concept of "quality of life" is made up of a number of philosophical, economic, psychological, environmental and medical aspects of human existence. The category under study is dynamic, changing in time and space. To assess the quality of life, indicators and criteria have been developed, called social indicators.

Keywords: social problems of society, quality of life, social indicators, people's needs, standard of living.

Негативные социально-экономические процессы, геополитические конфликты в ранее сравнительно спокойных регионах, рост неконтролируемой миграции - уже не проявления кризиса, а новая реальность, в которой приходится существовать миллионам людей, в том числе в России. Социальные проблемы общества становятся все более универсальными по содержанию. Глобализация затрагивает проблемы миграции, поддержки безработных и незанятого населения, реабилитации инвалидов и т.д. С этими проблемами сталкиваются все страны. Однако причины появления этих проблем несут национальный и конкретно исторический отпечаток, также, как и пути их решения [5].

Целостное, многостороннее понятие «качество жизни» складывается из ряда философских, экономических, психологических, экологических и медицинских аспектов человеческого бытия. Отдельные стороны явления становились объектом изучения в разные периоды развития цивилизации, начиная с античных времен, в частности философ Аристотель в своих работах рассматривал феномен деятельного счастья. Одни ученые наделяли термин«качество жизни»исключительно объективными признаками жизнедеятельности в определенных условиях, другие - субъективными оценочными характеристиками. Начало интереса к маркерам социальной сферы положено известным итальянским криминологом и социологом А. Ничефоро в работе «Мера жизни: статистический метод применения в области естественных наук, социальных наук и искусства» (1919 г.). Некоторые исследователи считают, что впервые понятие появилось в 20-е годы XX века. Предтечей изучаемой парадигмы можно считать концепцию общественного благосостояния, разработанную английским экономистом А. Пигу.

Ученый определяет уровень благосостояния по трем признакам:

– росту среднего реального дохода на душу населения;

– перераспределению доходов, с целью сокращения неравенства: то есть изъятию или добровольной передаче части доходов одних лиц другим, более нуждающимся;

– стабильному росту реальных доходов.

Однако по официальной версии зарождение термина в современном понимании и его научная разработка относится к шестой декаде прошлого столетия. Недостаток исходной социальной информации выявил социолог Р. Бауэр, проводивший исследования для NASA о последствиях реализации космической программы США. Результаты научного интереса к данной проблеме были отражены в монографии «Социальные индикаторы».

Следует отметить, что политическая воля в отношении разработки научного обоснования детерминанты, оценочных показателей и научных подходов, принадлежит представителям высшей государственной власти США на рубеже 60-70 годов XX века. Этапами реализации государственной программы по поддержке исследований в области социальных маркеров стали: учреждение Центра социальных исследований по координации работы с социальными индикаторами, издание специального журнала«Social Indicators Research» и распространение индикаторов для анализа социального положения на международном уровне.

Завершение индустриального этапа общественных отношений и становление новых социально-экономических условий характеризуется активным развитием информационного и инновационного сектора экономики, высвобождением основной части экономически активного населения в промышленности и перетеканием его в сферу услуг и производства знаний, интеллектуальных (информационных) технологий. Смена формаций обусловлена ростом потребления ограниченных ресурсов, совершенствованием технологических процессов и производительных сил, позволяющих обеспечивать необходимый объем това-

ров посредством использования высоких технологий и снижением в производстве человеческого участия.

После второй мировой войны экономика США стала активно развиваться. Несмотря на циклически происходящие кризисы, в период с 1961 по 1966 год в стране наблюдался устойчивый рост промышленного производства (индекс роста за указанный период превысил 42%). К концу шестого десятилетия потребность в работниках, занятых в производящей сфере, сокращается, происходит постепенный переход к постиндустриальной фазе социально-экономического развития. Одновременно возникает дефицит кадров, квалификация которых соответствует требованиям научно-технического прогресса. Актуальность привлечения рабочей силы смещается в сторону формирования слоя качественно новых высококвалифицированных специалистов. Изменение принципов государственного функционирования потребовало пересмотра целевых установок, корректировки политических, экономических и социальных задач. По мнению ряда, ученых именно в этот период выявляется потребность в показателях, которые позволили бы объективно оценивать существенные условия жизни граждан.

Идея о необходимости соответствия качества жизни американских граждан количеству производимых в стране товаров принадлежит 35-му президенту США Дж.Ф.Кеннеди в «Докладе о положении нации». Следующий президент - Л.Джонсон, в 1964 году обозначил государственный «заказ на разработку данного понятия» [7], предлагая в качестве цели развития общества не накопление частных капиталов, а повышение качества жизни американцев. Таким образом, Л.Джонсона можно считать основоположником рассматриваемого термина.

Результатом глобальных всесторонних исследований стало понимание того, что экономический рост как таковой не является гарантией обеспечения благосостояния общества. Переход к информационному обществу, как правило, сопровождается социально-политическим кризисом. Государства, избравшие в качестве приоритетного направления для выхода из кризисной ситуации критерий качества жизни, заняли лидирующие позиции в мировом рейтинге. Примером может служить не имеющая значительных природных ресурсов Япония, избравшая приоритетом государственной поддержки сферу образования и парадигму мотивации к труду. Благодаря концепции развития, принятой в Южной Корее, на сегодняшний момент по гражданской активности, образованию и профессиональным навыкам, а также личной безопасности страна занимает одно из первых мест в мире.

Первая математическая модель, позволившая «посчитать» мировую динамику, разработана американским инженером Дж. Форрестером. Взгляд Дж. Форрестера на качество жизни ограничивался уровнем качества питания, экологической ситуации, плотности населения и стрессовых ситуаций.

Многообразие явлений человеческой жизни, объединяющихся в рассматриваемое понятие, объясняется тем, что потребности людей, обеспечивающие «нормальность» на субъективном уровне, не являются универсальными. Кроме того, они изменяются во времени и пространстве, представители разных поко-

лений (или регионов) имеют различное представление о существенных обстоятельствах жизни, определяющих достаточную степень свободы и достоинства личности, являющихся отражением качества жизни. Очевидно, что поддерживать на одинаково высоком уровне все показатели затруднительно. Обеспеченность материальных потребностей населения мегаполисов, например, не гарантирует экологическую или личную безопасность и исключает достижение приемлемого уровня плотности населения. Только совокупное регулирование всех направлений жизни на государственном уровне обеспечивает сбалансированность и благосостояние общества.

Под воздействием популярности математических методов в середине прошлого века появляется идея количественной оценки социальных явлений. Разработчики социально-экономических индикаторов Бэнкс и Тэрнерв1962 году создают первую систему анализа и исследования социальных процессов статистическими методами. Термин социальные индикаторы введен в оборот американским международником Брюсом Рассетом в 1964 году в книге «Мировой справочник политических и социальных индикаторов».

Классификация социальных индикаторов позволяет использовать однообразные подходы к исследованию внешних и внутренних факторов, влияющих на качество жизни, проводить сравнительный анализ показателей на региональном, государственном и международном уровнях, с целью научного обоснования регулирования проблем, сдерживающих рост качества жизни.

Аспекты благополучия отдельных социальных групп и всего населения страны можно определить посредством оценки следующих индикаторов:

– уровня жизни, отражающего степень обеспечения потребностей населения материальными и духовными ценностями, исходя из уровня экономического развития территории;

– качества жизни, как степени реализации экономических усилий государства, выражающихся в демографических показателях, результатах обеспеченности медицинскими, образовательными, культурными, экологическими условиями функционирования и реализации личности, безопасности, возможности участвовать в социальной и общественной жизни, свободе национального и религиозного самоопределения;

– образа жизни, представляющего собой совокупность привычек, приверженность определенным традициям, выраженную в стереотипах поведения и взаимодействия индивида с окружающими и обществом. По мнению П.А. Шевцова «образ жизни как сложная категория позволяет комплексно и во взаимосвязи рассматривать основные сферы жизнедеятельности людей: их труд, быт, общественно-политическую жизнь и культуру, выявлять причины их поведения, обусловленного укладом, уровнем и качеством жизни» [8].

В России «теория качества жизни прошла путь от абсолютного отрицания (1960-е годы), через приравнивание друг к другу понятий «качество жизни», «уровень жизни», «образ жизни» (1970-е годы), к современному этапу концептуального развития» [6], когда понятие «качество жизни» становится неотъемлемой частью экономической политики в 1990-х годах прошлого века. Иссле-

дования Е.И. Капустина позволили доказать, что «детальное рассмотрение теоретических и методологических проблем» [2] перечисленных социально-экономических понятий в их взаимосвязи и отличительных особенностях позволяет доподлинно отразить модификацию благосостояния.

К периоду появления и научной разработки понятия качества относится рождение еще одной важной социально-экономической категории – человеческий капитал. В 50-е–60-е годы, благодаря представителям «чикагской школы» Т. Шульцу и Г. Беккеру, формируется самостоятельное научно-экономическое направление.

Под человеческим капиталом стали понимать совокупность знаний, навыков, здоровья, которые целенаправленно используются индивидом «в той или иной сфере общественного производства, содействуя росту производительности живого и овеществленного труда, и эффективности производства, и тем самым влияют на рост заработков (доходов) работника, используемых на удовлетворение своих растущих потребностей, формирующих качество жизни» [1]. На сегодняшний день человеческий капитал признается определяющим фактором экономического роста. По мнению исследователей «несомненным приоритетом государственной социально-экономической политики становятся проблемы его формирования, накопления и воспроизводства» [3].

В качестве интегрального индикатора используется также индекс развития человеческого потенциала, разработанный в рамках одноименной концепции. Индикатор объединяет три индекса: дохода, образования и долголетия. «Начиная с 1997 года, индекс развития человеческого потенциала рассчитывается и для регионов России, методика расчетов и результаты ежегодно публикуются» [1]. Значения, которые может принимать индикатор, лежат в пределе от 0 до 1 (0,8 – нижняя граница для стран с высоким уровнем развития).

Исторической предпосылкой к концентрации внимания на изучении процессов общественного прогресса послужила девальвация довоенной концепции, уравнивавшей понятия социального развития и экономического роста, и сводившей оценку социальных показателей до количественных аспектов. Появление понятия «качество жизни» и его научная основа была заложена в 60-е годы XX века. «Заказчиком» изучения и разработки данной категории выступил государственный аппарат Соединенных штатов Америки.

Таким образом, многоаспектность парадигмы «качество жизни» обусловлена включением в него целого комплекса факторов: медицинских, демографических, образовательных, состояния окружающей среды, безопасности и возможности реализации личностного потенциала человека. Исследуемая категория носит динамический характер, изменяясь во времени и пространстве. Для оценки качества жизни разработаны показатели и критерии, получившие название социальных индикаторов. Многообразие подходов к изучению понятия - математические, социологические, экономические - привело к появлению целого ряда научных концепций качества жизни.

Список использованной литературы:

1. Газизов, К.К. Взаимосвязь человеческого капитала и качества жизни: автореферат. [Текст] / К.К. Газизов. – Казань, Казанский государственный финансово-экономический институт, 2011. – 10 с.
2. Гоман, Е.Ю. Краткий обзор концепций качества жизни: Компетентность [Текст] / Е.Ю. Гоман. 2012. – Выпуск № 2 (93).
3. Гурбан, И.А., Мызин, А.Л. Системная диагностика человеческого капитала регионов России: методологический подход и результаты оценки: Экономика региона, [Текст] / И.А. Гурбан, А.Л. Мызин. 2012. – Выпуск № 4 – 32-39 с.
4. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации 2011: Модернизация и развитие человеческого потенциала / под редакцией Аузана А.А., Бобылева С.Н.: Дизайн-макет, допечатная подготовка, печать ООО «Дизайн-проект Самолет». – М., ПРООН в РФ, 2011 – 146 с.
5. Козловская С.Н. Организация социальной защиты населения: проблемы подготовки кадров в условиях перехода к профессиональным стандартам. [Текст] / С.Н. Козловская. Евразийское Научное Объединение. 2018. Т.2. № 6 (40). С.106-109.
6. Симакина, М.А. Трансформация качества жизни в условиях перехода к информационному обществу: диссертация [Текст] / М.А. Симакина. – М., Московский гуманитарный университет, 2012. – 8 с.
7. Томских, М.С. Концепция качества жизни в трудах представителей постиндустриализма: Гуманитарный вектор, Серия: философия, культурология, [Текст] / М.С. Томских. 2015. – выпуск № 2 (42) -168 с.
8. Шевцов, П.А. Уровень и качество жизни населения в Российской Федерации: экономико-статистический аспект. [Текст] / П.А. Шевцов. – М., Издательство РГТЭУ, 2011. – 362 с.

УДК 364.2

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ В УСЛОВИЯХ ДЕМОГРАФИЧЕСКОГО СТАРЕНИЯ

С.Н. Козловская, канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
Россия, г. Москва
SNK4246270@mail.ru
М.Б. Антонова, студентка
по направлению подготовки «Социальная работа»,
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
Россия, г. Москва

Аннотация. В статье дан анализ современным технологиям социальной работы с пожилыми людьми. Развитие технологий социальной работы с пожилыми людьми происходит благодаря инновационной деятельности учреждений социального обслуживания населения.

Ключевые слова: технологии социальной работы, социальная работы с пожилыми людьми, старение.

MODERN TECHNOLOGIES OF SOCIAL WORK WITH OLDER PEOPLE IN CONDITIONS OF DEMOGRAPHIC AGEING

S.N. Kozlovskaya, M.B. Antonova

Abstract. The article analyzes the modern technologies of social work with the elderly. The development of technologies of social work with older people is due to the innovative activities of social service institutions.

Keywords:technologies of social work, social work with the elderly, aging.

Социальная работа с пожилыми людьми развивается благодаря инновационной деятельности, которая направлена на повышение качества услуг с учетом индивидуальных потребностей пожилых людей. Социальное обслуживание граждан пожилого возраста в России представлено различными формами с учетом потребностей пожилых людей в разных видах социальных услуг. Поиск новых технологий к обеспечению высокого качества социального обслуживания, новых форм предоставления услуг, организации деятельности учреждений социального обслуживания не прекращается благодаря активной профессиональной деятельности учреждений социального обслуживания.

Развитие технологий социальной работы с пожилыми людьми происходит благодаря инновационной деятельности учреждений социального обслуживания населения. Большинство инновационных программ и проектов направлены на предложение новых услуг гражданам пожилого возраста, при этом технология оказания социальных услуг в центрах социального обслуживания остается традиционной. Увеличение численности пожилых людей в структуре населения приводит к росту их потребностей в социальных услугах, что обусловливает необходимость изменений в деятельности учреждений социального обслуживания. Необходимо выявлять социальные проблемы пожилых людей и принимать наиболее эффективных способы по их устранению.

В связи с чем, актуально научно исследовать развитие инновационных технологий социальной работы с пожилыми людьми с условием возрастания роли учреждений социального обслуживания по организации социальной поддержки пожилых людей в современных условиях, а также разработать и внедрить новую, инновационную технологию социальной работы с пожилыми людьми, отвечающую современным требованиям и потребностям граждан пенсионного возраста.

В Российской Федерации получила развитие «концепция социального обслуживания пожилых граждан» [10]. Социальное обслуживание включает в себя «совокупность социальных услуг, которые предоставляются гражданам пожилого возраста в учреждениях социального обслуживания. За 25 лет в России сформировалась система социального обслуживания, ставшая важной частью социальной сферы и отраслью экономики. Сегодня это почти 14 тысяч социальных учреждений, в которых трудится около 600 тысяч специалистов разного профиля, где обслуживается 19 млн. человек. Получателей всех видов социаль-

ных выплат, состоящих на учете в органах социальной защиты, 3,5 млн. человек, в том числе 2,2 млн. пенсионеров, получающих социальную доплату к пенсии. Городская программа поддержки населения на 5 лет составила свыше 2 триллионов рублей» [9].

Закономерно, что, достигнув определенных результатов в новых экономических условиях развития России, возникает необходимость совершенствования технологий социальной работы, которая обусловлена целым комплексом объективных причин. «Функция выживания в критических условиях отступает на задний план перед функцией поддержания жизнедеятельности. Улучшение качества жизни, создание достойных условий существования для людей становятся приоритетами социальной работы. Наконец, в систему пришли образованные, мотивированные кадры, которые могут предоставить гражданам более сложные, высококвалифицированные, основанные на применении современных техник и технологий и, соответственно, более эффективные услуги.

Наиболее востребованными для граждан пожилого возраста являются нестационарные формы социального обслуживания, предоставляемые муниципальными учреждениями в соответствии с нормативно-правовой базой РФ. Основным типом нестационарных социозащитных служб муниципального сектора являются центры социального обслуживания, реализующие нестационарную, полустационарную формы социального обслуживания граждан пожилого возраста и срочную социальную помощь. В Москве функционирует 122 центра социального обслуживания» [5; 9]. Надомная форма социального обслуживания, предпочитается пожилыми людьми. Наиболее массовой формой социальной поддержки населения в современных условиях является срочное социальное обслуживание, несмотря на отмечаемое улучшение материального благосостояния российских граждан.

При таких условиях, среди современных технологий социальной работы с пожилыми людьми можно выделить самопомощь и взаимопомощь, которые играют важную роль в решении подобных задач. Это группы самопомощи, члены которой имеют общие проблемы, которые они сообща решают, удовлетворяют, помогая друг другу. В них могут зародиться более совершенные технологии помощи, воздействия на социальное окружение. Самостоятельное объединение социально нуждающихся, существовало в России издавна.

«Группы самопомощи - это небольшие, привязанные к определенному месту группы, члены которых, имея общие проблемы (потребности, которые они сообща решают), помогают друг другу. Такие группы, как свидетельствует практика, состоят из 5-7 человек, живущих поблизости и имеющих периодические контакты. Эти группы иногда возникают спонтанно, но чаще их организует один из наиболее активных будущих ее членов или (реже) социальный работник, оказывающий им бытовую помощь. Каждый участник такой группы не только принимает, но и осуществляет помощь, актуализируя и развивая для этого собственные ресурсы. Цель работы в группе - смягчение влияния негативных явлений, а не полное их преодоление (что невозможно), поддержка человека, а не формирование нового стиля жизни, постепенное научение позитивным жизненным навыкам, а не полное отрицание прошлых норм жизни» [3; 9].

Причины создания групп самопомощи: самореализация и развитие личности, кризисная ситуация или горе, плохие социальные условия, состояние здоровья, наличие инвалидности, принадлежность к группе «изгоев», меньшинствам и др.

Итак, человек ищет новые формы помощи, ибо государственная помощь нередко не совсем своевременна, неэффективна, к тому же, как говорят, «сытый голодного не разумеет». В группах самопомощи нет иерархической структуры, ее членам обеспечивается максимальное участие в жизни группы, которую они покидают, когда хотят. Однако группы самопомощи не панацея от всех бед, и далеко не все проблемы могут быть решены с их помощью.

«Специалисты зарубежных стран считают, что мы не должны быть «костылём» своим членам общества, мы тем самым изолируем их от общества, такая помощь недостаточна, не эффективна. Опыт такого рода групп в России настолько мал, что серьезная экспертиза пока невозможна. Однако, группы самопомощи нуждаются в специальной поддержке социальных работников, работающих в органах самоуправления» [3]. Связь «группы взаимопомощи - социальный работник» нуждается в дальнейшем анализе, равно как и характер связей со всей системой социальной защиты населения.

Необходимы искать новые пути совершенствования. Наиболее важными среди других современных технологий социальной работы с пожилыми людьми является создание клубов по интересам (как один из методов социально-психологической помощи стареющим людям). «Главной целью клубной работы является предоставление возможности выгодно и приятно проводить свободное время, удовлетворение разнообразных культурно-просветительных потребностей, а также пробуждение новых интересов, облегчение установления дружеских контактов. В целом задачей клубов является удовлетворение разных духовных потребностей людей пожилого возраста. Эффективность работы клуба зависит также от реализации программ, от влияния личности руководителя, его квалификации, отношения к делу, метода работы» [3; 4; 5]. Хорошо работающие клубы стараются наладить связи с местной общественностью путем различных форм сотрудничества.

Особой популярностью пользуются автобусные экскурсии по интересным местам, оздоровительные экскурсии. Необходима популяризация пеших прогулок, подвижных игр, танцев, профилактической гимнастики. Прежде всего, пожилой возраст - это время подведения итогов, оценки сделанного или несделанного на протяжении жизни. Насущно необходима исследовательская работа для определения природы и масштабов потребностей, обеспечения эффективности программ и их экономичности без ущерба для качества, стимулирования новых видов услуг. Система социального обслуживания является тем организационно - правовым полем, где сосредоточен весь комплекс технологий социальной работы» [10].

В современных условиях возрастает значимость становления качественно новых технологий и инструментов социальных услуг, адаптированных к специфике отечественной экономики и социальной сферы. Это важно для сферы

социальных услуг, сложившаяся система которой в России требует совершенствования. Технология социальной работы - это одна из отраслей социальных технологий, ориентированных на социальное обслуживание, помощь и поддержку граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации.

«Социальные технологии рассматриваются как способы осуществления деятельности на основе ее рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и синхронизацией и выбора оптимальных средств, методов их выполнения.

Это общее определение, его можно отнести ко всем видам человеческой деятельности, в том числе и к социальной работе как интегрированному, универсальному виду деятельности, направленной на удовлетворение социально гарантированных и личностных интересов и потребностей людей, прежде всего, социально уязвимых групп населения» [1].

Социальные технологии могут быть рассмотрены как «совокупность операций, процедур социального воздействия на пути получения оптимального социального результата. Социальная технология – важнейший элемент механизмам управления» [8]. «Социальная технология - совокупность методов и приёмов, позволяющих добиваться результатов в задачах взаимодействия между людьми, то есть, по сути, социальная технология — это структура коммуникативных воздействий, изменяющих социальные системы или ситуации» [12]. Социальная технология – это своеобразный механизм соединения знаний с условиями их реализации.

Следовательно, социальные технологии можно трактовать двояко:

1) как способы применения теоретических выводов той или иной науки в решении практических задач. Общественные науки имеют дело, прежде всего, с практическими задачами, связанными с функционированием и совершенствованием социальных объектов, под которыми в данном случае следует понимать не только группы, слои людей, отдельных индивидов, но и социальные явления, и процессы в разных сферах жизнедеятельности;

2) как совокупность приемов, методов и воздействий, которые применяются для достижения поставленных целей в процессе социального развития, для решения тех или иных социальных проблем. Это конкретная характеристика социальных технологий.

В социальных технологиях можно выделить две формы:

- программы, содержащие процедуры и операции (как способы и средства деятельности);

- саму деятельность, построенную в соответствии с такими программами, в рамках которой решается программа, с достижением результата.

Сущность социальных технологий - как система методов выявления и использования скрытых потенциалов социальной системы в соответствии с целями ее развития, социальными нормативами.

Итак, термин «социальные технологии» появился в отечественном обществознании сравнительно недавно. Это не означает, что в стране вообще не занимались социальными технологиями. Были выработаны способы применения

теоретических выводов общественных наук для решения широкого круга социальных проблем, применялись различные приемы, методы и воздействия для достижения целей социального развития общества.

«В современных условиях социальные технологии весьма разнообразны, что обусловлено многообразием социального мира, социальной жизни, её отношениями с природными явлениями. Классификация социальных технологий может осуществляться, в частности, по масштабу объекта, на который производится воздействие, по различным основаниям: видам, уровням, сферам применения и т.д.Различают социальные технологии: глобального характера, социальные технологии применительно к обществу в целом, различным сферам общественной жизни, социальной структуре, социальным институтам, процессам и явлениям» [6].

Социальные технологии существенно отличаются друг от друга по своему содержанию. Учитывая интегрированный, универсальный характер социальной работы, можно выделить собственно социальные технологии, социально-педагогические, социально-психологические, социально-медицинские и другие технологии [10].

Технологии в социальной работе во многом определяют ее эффективность. Общие, важнейшие технологии социальной работы: социальная диагностика, социальная профилактика, социальная реабилитация, социальная коррекция, социальная терапия, социальное проектирование, социальное прогнозирование, социальное консультирование. Они ориентируют на целостный подход к человеку, учет его интересов, потребностей, ценностных ориентаций, на создание общественных условий, способствующих мобилизации потенциала внутренних сил личности для решения возникших проблем и трудностей.

Реализацию технологий социального обслуживания граждан пожилого возраста на дому осуществляют государственные и неправительственные общественные организации, и учреждения, специалисты и добровольцы. «Среди учреждений социального назначения наибольшую распространённость получили территориальные центры социального обслуживания населения. Основным принципом организации социальных учреждений в Российской Федерации является территориальный принцип. Многопрофильность - характерная черта центров социального обслуживания в последние годы. Содержание работы с пожилыми людьми включает в себя вопросы, связанные со сферой здоровья, психосоциального благополучия и социальных услуг. Основные принципы с пожилыми людьми являются уважение и интерес к личности клиента, акцент на нужности и полезности его опыта и знаний окружающим людям. Важно воспринимать пожилого человека не только в качестве объекта, но и субъекта социальной работы. «Социальный работник, работающий с пожилыми людьми, должен знать психологические особенности людей этого возраста. Это поможет ему правильно построить свою работу, найти общий язык с престарелыми людьми, объективно оценить ситуацию, причины психологического дискомфорта клиента, а также реальные пути решения проблемы» [1].

«Существенное значение в условиях кризисной обстановки в России имеет адресная социальная защита пожилых людей, фактические доходы которых находятся ниже прожиточного минимума. Она оказывается в первую очередь наиболее нуждающимся: одиноким пенсионерам, инвалидам, престарелым старше 80 лет. Совершенствование пенсионного обеспечения является одним из важнейших направлений социального обеспечения в современных государствах.Пожилые люди в Российской Федерации обладают всей полнотой социально-экономических и личных прав и свобод, закрепленных Конституцией РФ, конституциями республик, входящих в ее состав, другими законодательными актами. Однако изменение социального статуса человека в старости и инвалида, связанное с прекращением или ограничением трудовой и общественной деятельности; трансформацией ценностных ориентиров, образа жизни и общения; испытанием затруднений в социально-бытовой и психологической адаптации к новым условиям, порождает серьезные социальные проблемы, которые надо решать» [2].

«Социальное обслуживание и обеспечение людей пожилого возраста представляет огромное поле деятельности для социального работника. Это приобретает все большую актуальность в последние годы и включает в себя совокупность социальных услуг» [3]. Социальное обслуживание основывается на таких принципах, как адресность, доступность, добровольность, гуманность, конфиденциальность, профилактическая направленность. На первый план выходят задачи повышения качества и расширения спектра предоставляемых социальных услуг, в том числе и платных. Вместе с тем, в современных условиях возрастает значимость становления качественно новых технологий и инструментов социальных услуг, адаптированных к специфике отечественной экономики и социальной сфере, и их совершенствованию.

Таким образом, владение современными социальными технологиями социальной работы позволяет специалистам своевременно удовлетворять жизненно важные потребности людей, обеспечивать их выживание в кризисные периоды и непосредственно воздействовать на формирование качества и уровня их жизни.

Список использованной литературы:

1. Агапов, Е.П. Методика исследований в социальной работе [Текст] / Е.П. Агапов.- М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К»; Ростов н/Д: Наука-Спектр, 2011.- С.24.

2. Беляева, Н.А. Обслуживание пожилых людей в социальном жилом доме [Текст] / Н.А. Беляева // Отечественный журнал социальной работы – 2012 – № 1 – С. 169-171.

3. Демидова, Т.Е. Современные модели социальной работы [Текст] / Т.Е. Демидова. - М.: «Экон-нформ», 2009. - С. 24.

4. Козловская, С.Н., Козловская, Д.И. Социальные инновации как основа повышения качества жизни граждан [Текст] / С.Н. Козловская, Д.И. Козловская В сборнике: Алтай-Россия: через века в будущее материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 260-летию добровольного вхождения алтайского народа в состав Российского государства и 25-летию образования Республики Алтай. 2016. С.288-291.

5. Козловская, С.Н., Шимановская, К.А. Пожилой человек как объект и субъект социальной помощи [Текст] / С.Н. Козловская, К.А. Шимановская // Профессионализм и творчество в социальной работе. Сборник научных статей. - М., 2016. С. 146-149.

6. Колчанов, П.И. Организация компьютерных курсов для людей старшего поколения на базе комплексного центра социального обслуживания населения [Текст] / П.И. Колчанов // Работник социальной службы. – 2013 – № 7 – С. 64-66.

7. Комлева, Е.Р., Пономарева, М.И. Новые социальные технологии в работе с пожилыми гражданами [Текст] / Е.Р. Комлева, М.И. Пономарева // Научно-практический журнал «Социальная работа» – 2014 – № 1 – С. 21-23.

8. Социальная работа. Российский Энциклопедический словарь. / Под общ. ред. В.И. Жукова. - М.: Союз 1997- С.59.

9. Старовойтова, Л. И., Золотарева, Т.Ф. Занятость населения и ее регулирование [Текст] / Л. И. Старовойтова, Т.Ф. Золотарева.- М.: Издательский центр «Академия», 2009. - С.92.

10. Фирсов, М.В. Технологии социальной работы [Текст] /.-Изд.2-е. – М.: Академический Проект; Трикста, 2009.-428с.

11. Холостова, Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми [Текст] / Е.И. Холостова. – М.: Дашков и К, 2012. – 265 с.;

12. Чирков, А.И., Глушкова, О.Н., Дереповская, Е.А., Шарифова, О.Ф. «Быть старости достойной суждено...» [Текст] / А.И. Чирков, О.Н. Глушкова, Е.А. Дереповская, О.Ф. Шарифова // Социальная работа. 2014 – № 1 – С. 35-38.

УДК 364.2

РОЛЬ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ДОМУ В РЕШЕНИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ПОЖИЛЫХ ГРАЖДАН

С.Н. Козловская, канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
Россия, г. Москва
SNK4246270@mail.ru
И.В. Баскакова, студентка 4 курса бакалавриата
по направлению подготовки «Социальная работа»,
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
Россия, г. Москва

Аннотация. В статье дан анализ роли технологий социальной работы на дому в решении социальных проблем пожилых граждан. Современные условия диктуют необходимость качественных изменений в области технологий социального обслуживания, переходе к инновационным и интенсивным технологиям и методам в различных направлениях.

Ключевые слова: технологии социальной работы, социальная работы с пожилыми людьми, старение, социальные проблемы.

THE ROLE OF SOCIAL WORK TECHNOLOGY AT HOME IN SOLVING THE SOCIAL PROBLEMS OF ELDERLY CITIZENS

S.N. Kozlovskaya, I.V. Baskakova

Abstract. The article analyzes the role of technologies of social work at home in solving social problems of older citizens. Modern conditions dictate the need for qualitative changes in the field of social services technologies, the transition to innovative and intensive technologies and methods in various directions.

Keywords: technologies of social work, social work with the elderly, aging, social problems.

Демографическая ситуация в стране и специфика проблем социальной защиты населения в современном мире вообще и в частности в России, диктует необходимость усиления внимания к гражданам пожилого возраста, в том числе к совершенствованию технологии социальной работы. Численность пожилого населения планеты с 1950 года возросла в 5 раз [1]. В экономически развитых странах в течение всего 20 века доля пожилых людей в общей численности населения Земли постоянно увеличивалась, в частности доля лиц старше 60 лет составляет 12-22% общей численности населения. Это связано с увеличением продолжительности жизни [1].

Уместно будет отметить тот факт, по мнению ученых, происходит старение общества. Социальная обстановка в современном мире, ориентация на молодость, на активный образ жизни, философия достижений делает этот демографический слой наиболее уязвимым, что в полной мере касается и нашей страны. В определении того, какой именно возраст называть пожилым, нет полного единодушия. В Американскую ассоциацию пенсионеров, которая провозглашает себя защитником пожилых людей, принимают всех людей старше пятидесяти.

В соответствии с классификацией, принятой ВОЗ и геронтологической ассоциацией к пожилым относятся люди в возрасте 60-74 лет, к старикам 75-89 лет, к долгожителям - люди в возрасте 90 лет и старше. Проблема старения населения является в настоящее время актуальнейшей для России. Пятая часть населения страны - лица старше 60 лет, в соответствии с документами ООН Международной организации труда (МОТ) пожилыми считаются именно лица этого возраста и старше [8]. В настоящее время общепризнанно, что старость – это длительный период, полноценный этап развития, такой же, как молодость или зрелость, имеющий возрастные задачи и возможности самоактуализации [10]. Большую роль в степени полноценности личностного развития пожилого человека и его социального функционирования играют общество и его социальные институты. Глобальное постарение населения ставит сложные задачи перед системами социальной защиты всего мира, в том числе России.

Прежде всего, российский пенсионер обладает рядом особенностей, связанных с его проживанием в стране переходного периода. Большую часть своей

жизни он провел при советском режиме, а собственный возрастной кризис переживает одновременно с идеологическим, социальным и экономическим кризисом в обществе [3]. Таким образом, помимо решения собственных возрастных задач, ему необходимо приспосабливаться к новым условиям жизни, которые не так благоприятны, как он ожидал. В силу экономической ситуации долгое время акцент в оказании помощи делался на материальное обеспечение.

Социальная политика по отношению к данной возрастай категории населения, отражает сущность любого общества и государства независимо от политического строя. Одной из целей социальной политики государства – устойчивое повышение качества жизни пожилых людей [4]. Важнейшей задачей социальной политики Российской Федерации как современного правового государства является достижение каждым человеком такого уровня здоровья, который позволит ему жить продуктивно в социальном обществе при возможной продолжительности жизни [3,4,5,6]. Как же сделать жизнь пожилого человека достойной, насыщенной, активной, как избавить его от чувства одиночества отчуждения, как восполнить дефицит общения, удовлетворить его потребности и интересы – эти и другие вопросы волнуют в настоящее время общественность всего мира [4]. В современных условиях, приоритет, прежде всего вопросам адаптации и интеграции пожилых людей в жизнь общества.

Взросление, старение каждого человека - это закономерный необратимый процесс, который надо учитывать в повседневной практике. Задача власти, общества заключается в обеспечении условий для полноценной жизни, физического и социального здоровья всех возрастных категорий граждан, включая пожилых, в том, чтобы сделать процесс перехода граждан в более старшие возрастные категории осознанным и достойным, изменить само отношение людей к процессу старения, к пожилым людям и их образу жизни.

Изменения социального статуса человека в старости, возникновение различных затруднений как социально-бытовой, так и в психологической адаптации к новым условиям диктует необходимость выработки и реализации специфических подходов, форм и методов социальной работы с пожилыми людьми, совершенствованию технологий социальной работы с данной категорией. Современные условия диктуют необходимость качественных изменений в области технологий социального обслуживания, переходе к инновационным и интенсивным технологиям и методам в различных направлениях. Особенно актуально совершенствование социальных технологий, повышение качества социальных услуг в настоящее время, т.к. предъявляются более высокие требования к организации социальной помощи пожилым людям, поскольку происходит адаптация системы социального обслуживания к новым вызовам времени и меняющимся потребностям получателей социальных услуг с целью улучшения качества их жизни.

По работе было проведено исследование, в котором приняли участие пожилые люди. Цель исследования: оценка востребованности и качества социальных услуг, предоставляемых гражданам пожилого возраста на дому.

Задачи исследования:

– определение уровня удовлетворенности качеством социального обслуживания и потребности в социальных услугах граждан пожилого возраста, обсуживающихся социальными работниками на дому;

– сравнение оценок качества услуг различными категориями пожилых граждан с дифференциацией по половому, возрастному, территориальному признакам;

– выявление проблем в практике социального обслуживания пожилых людей, прогноз развития ситуации и формулирование предложений, направленных на повышение качества социальной поддержки различных категорий граждан пожилого возраста.

Число опрошенных граждан - 38 человек. Единицы опроса - граждане мужского и женского пола от 55 лет и старше. Метод сбора первичной информации - стандартизированный опрос (анкетирование), предполагающий закрытые и отрытые вопросы. Данные, полученные в результате мониторинга, приводят к выводу, что главным фактором перехода на стационарное обслуживание является, во-первых, инвалидность, лишающая пожилого человека способности к самообслуживанию и требующая постоянного медицинского ухода, а во-вторых, преклонный возраст, вызывающий большие ограничения в жизнедеятельности и, как правило, сопряженный с инвалидностью и одиночеством.

В связи с этим интересно проследить, как распределились ответы на вопрос анкеты: «Если Вы находитесь на домовом обслуживании, хотели бы Вы перейти на стационарное обслуживание?». Число респондентов, желающих перейти на стационарное облуживание с обслуживания на дому в 5 раз меньше. Это может говорить о том, что пожилым людям, особенно женщинам, комфортнее жить и получать услуги в привычных домашних условиях. Женщин, желающих перейти с обслуживания на дому на стационарное примерно в два раза меньше, чем мужчин.

Для выявления оценки удовлетворенности социальными услугами и степени нуждаемости в них участникам социологического опроса были заданы вопросы, касающиеся основного спектра социальных услуг, значимых для пожилых людей обоего пола. Ниже описаны результаты опроса по 23 услугам и сформулированы некоторые выводы объяснительного и прогностического характера.

Приступая к анализу, следует отметить, что уровень удовлетворенности пожилых граждан - как мужчин, так и женщин - предоставляемыми им системой социальной защиты услугами достаточно высок. В среднем у опрошенных получателей услуг он составляет 91%. Такая высокая оценка пожилыми гражданами качества работы социальной защиты может показаться завышенной, однако эти результаты подтверждаются нижеприведенными данными, в которых дается анализ ответов на предмет удовлетворенности и нуждаемости по каждой из 23 социальных услуг, среди которых выделяются: социально-бытовые, социально-медицинские, социально-правовые, социально-психологические, социально-педагогические, услуги, а также услуги, связан-

ный с организацией культурного досуга пожилых. Услуги скомпонованы в блоки в соответствии с их видами. Начнем наш анализ с блока социально- бытовых услуг.

Социально-бытовые услуги. Структура услуги «Покупка и доставка на дом продуктов питания» в гендерном разрезе: данной социальной услугой, пользуются 66,5% человек. Как правило, это граждане, получающие социальное обслуживание на дому.

Анализ ответа на вопрос: «Оцените, пожалуйста, Вашу удовлетворенность оказанием услуги в приготовлении пищи (мытье, обработка, нарезка картофеля, овощных, мясных и рыбных блюд и пр.)». Данной услугой пользуются 44,8% Из них 16% мужчины и 44% женщин. Удовлетворены услугой 44,6%. Не удовлетворены услугой 3%. Выбрали ответ «Услуга не предоставляется, но я нуждаюсь в ней - 8%.

Примечательно, что рассматриваемая услуга (помощь в приготовлении пищи) женщинами востребована в большей мере, чем мужчинами. Они нуждаются в этой услуге в гораздо больше, чем представители сильного пола (11/0), что может говорить о большей требовательности, притязательности женщин в плане приготовления пищи, ее вкусовых качеств по сравнению с мужчинами.

Анализ ответа на вопрос: «Оцените Вашу удовлетворенность социальной услугой - содействие в организации ремонта жилых помещений (вызов сантехника, плотника, электрика, плотника и др. специалистов). Услуга предоставляется 43,1% - 15% мужчинам и 43% женщинам. Услугой удовлетворены – 57%. Услугой не удовлетворены 1,2%. Выбрали ответ «Услуга не предоставляется, но я нуждаюсь в ней 41,8%.

Обращает на себя внимание, что неудовлетворенность данной услугой и нуждаемость в ней в большей мере проявляют женщины, что вполне объяснимо как с точки зрения здравого смысла, так логики науки.

Анализ ответа на вопрос: «Оцените, пожалуйста, содействие в уборке жилых помещений (влажная уборка, чистка ковров, дорожек, пылесосом/вручную и пр.)». Данной услугой пользуются - 86,5% - 34% мужчин и 76% женщин. Удовлетворенность услугой выказывают 79%. Не удовлетворены качеством услуги 1%. Выбрали ответ: «Услуга не предоставляется, но я нуждаюсь в ней» всего 20%.

Обращает на себя внимание, что данная услуга весьма востребована, а неудовлетворенных ею среди женщин значительно больше, чем среди мужчин. Вероятно, пожилые женщины предъявляют больше требований к социальным работникам в отношении наведения чистоты и порядка в жилом помещении, когда сами не в силах справляться с его поддержанием, тогда как для большинства пожилых мужчин эта проблема не является столь актуальной, так как многие из них отличаются непритязательностью в рассматриваемом отношении. Это подтверждается гендерными исследованиями, в которых доказывается, что то, чему придают значение женщины, для мужчин может представляться несущественным, и наоборот.

Анализ ответа на вопрос: «Оцените, пожалуйста, Вашу удовлетворенность социальной услугой по сдаче вещей в стирку, химчистку, ремонт и обратную их доставку». Данной услугой пользуются 67,6% - 30% мужчин и 52% женщин. Удовлетворенность услугой выказывают 60,1%. Не удовлетворены качеством услуги 7 человек, из них 1 мужчина и 6 женщин. Выбрали ответ: «Услуга не предоставляется, но я нуждаюсь в ней» всего 26 %.

Есть основания полагать, что относительно низкая востребованность этой услуги не столько связана с практикой социальной работы, сколько с высокими для пенсионеров цены на услуги прачечных и химчисток, однако при всем при этом женщины чаще прибегают к этой услуге.

Анализ ответа на вопрос: «Оцените, пожалуйста, Вашу удовлетворенность социальными услугами по обеспечению ухода с учетом состояния здоровья (смена белья, кормление, измерение температуры и пр.). Данной услугой пользуются 71,5%. Удовлетворенность услугой проявляют 70,9%. Не удовлетворены качеством услуги 8 человек. Из них 8 женщин и 0 мужчин. Это отношение 8/0 уже в социально-медицинском аспекте подтверждает наш вывод, что женщины в большей мере проявляют заботу о себе и, соответственно, более критически относятся к предоставляемым социальным услугам. О том, что мужчины, в отличие от женщин, нередко попустительски относятся к своему здоровью свидетельствуют исследования различных авторов. Выбрали ответ: «Услуга не предоставляется, но я нуждаюсь в ней» 11 человек - 9 женщин и 2 мужчины. Это соотношение 9 к 2 (9/2) подтверждает вышесказанное.

Анализ ответа на вопрос: «Оцените, пожалуйста, Вашу удовлетворенность услугой по содействию в обеспечении техническими средствами реабилитации». Данной услугой пользуются 34,5%. Удовлетворенность услугой выражают 33,7%. Не удовлетворены качеством услуги 11 человек. Из них 3 мужчины и 8 женщин. Выбрали ответ: «Услуга не предоставляется, но я нуждаюсь в ней» всего 16 человек. Из них 2 мужчины и 14 женщин. Соотношение 2/14 свидетельствует в пользу того, что женщины заботятся о своем здоровье, осознают значимость здорового образа жизни в большей степени, чем мужчины.

Относительная не востребованность рассматриваемой услуги может объясняться высокой стоимостью некоторых современных технических средств реабилитации, а также недостаточной информированностью респондентов по данному вопросу в сочетании с недооценкой значения средств реабилитации для повышения качества жизни. Сегодня актуализируется информационно-просветительский, и маркетинговый аспект в деятельности, связанной с оказанием рассматриваемой услуги. Важно преодолеть дефицит информированности об этой услуге, скорректировать оценку ее значения для пожилого человека, стабилизации/повышения качества его жизни.

Тезис о необходимости формирования потребностей в новых социальных услугах у пожилых людей, а также создания условий для удовлетворения их потребностей подтверждается работами известного социолога Зигмунда Баумана, в частности исследованием, которое называется «Общество потребления», лейтмотивом которого выступает идея о том, что формировать потребности не менее важно, чем удовлетворять их.

Анализ ответа на вопрос: «Оцените, пожалуйста, Вашу удовлетворенность услугой по приобретению и доставке лекарственных средств по назначению врача». Пользуются данной услугой -87,6%. женщин. Таким образом, эта услуга относится к числу самых востребованных. Удовлетворенность услугой выказывают 86,0%. Не удовлетворены качеством услуги 1,6%. Выбрали ответ: «Услуга не предоставляется, но я нуждаюсь в ней» - 27 человек. Из них 6 мужчин и 21 женщина.

Анализ ответа на вопрос: «Оцените, пожалуйста, Вашу удовлетворенность содействием социальных центров в госпитализации, сопровождении в медицинские учреждения в экстренном и плановом порядке». Данной услугой пользуются 989 человек 79,6% от общего числа респондентов. Удовлетворены качеством услуги 77,6%. Неудовлетворенность услугой выразили - 50 человек. Из них 18 мужчин и 32 женщины. Ответ «Услуга не оказывается, но я в ней нуждаюсь» выбрали 30 человек - 25 женщин и 5 мужчин.

Как видно, число неудовлетворенных и нуждающихся женщин в медико-социальных услугах значительно превышает число мужчин, что лишний раз подтверждает установленную в результате анализа мониторинга тенденцию и требует адекватных мер со стороны системы социальной защиты, прежде всего, формированию мотивации у мужчин в отношении «заботы о себе». Особую значимость здесь приобретает дифференцированный и личностно- ориентированный подход с учетом половых различий граждан. В этой связи существенно, что введение в действие Федерального закона № 442 - ФЗ предусматривает предоставление социальных услуг на основе индивидуальной программы социального обслуживания. «Индивидуальная программа является документом, в котором указаны форма социального обслуживания, виды, объем, периодичность, условия, сроки предоставления социальных услуг, перечень рекомендуемых поставщиков социальных услуг, а также мероприятия по социальному обслуживанию...» (Федеральный закон № 442 - ФЗ, гл. 4, ст.16).

Анализ ответа на вопрос: «Оцените, пожалуйста, Вашу удовлетворенность содействием социальных центров в обеспечении книгами, газетами, журналами». Данная услуга достаточно востребована, ею регулярно пользуются 73,1%. Удовлетворенность услугой проявляют 71,6%. Не удовлетворены качеством услуги 21 человека - 11 мужчин и 10 женщин. Выбрали ответ: «Услуга не предоставляется, но я нуждаюсь в ней» всего 20 человек. Из них 1 мужчина и 19 женщин, что наводит на мысль о том, что женщины в большей степени, чем мужчины, обладают таким качеством как читательская активность, они живо интересуются событиями, происходящими в мире, стране, области, что является одним из важных условий не только социальной компетентности, но и *психического и физического здоровья человека.*

Анализ услуги «содействие в получении установленных действующим законодательством льгот и преимуществ». Данной услугой регулярно пользуются 73,7%. Удовлетворены данной услугой 20 мужчин и 65 женщин - разрыв колоссален. Объясняться он может большей степенью доверия женщин к социальным службам и специалистам, оказывающим эту услугу, по сравнению с муж-

чинами. Неудовлетворенность качеством услуги выразили 10 человек - из них 3 мужчины и 7 женщин. Выбрали ответ «Услуга не предоставляется, но я нуждаюсь в ней» - 22 человека, из них 17 женщин и 5 мужчин, что подтверждает высокий уровень доверия женщин к специалистам, оказывающим социально-правовые услуги.

Анализ ответа на вопрос «Оказание психологической помощи: общение, выслушивание, поддержка, создание хорошего настроения». Данной социальной услугой пользуются 87,2%. Эта одна из самых востребованных услуг, о чем дополнительно свидетельствуют ответы респондентов на открытые вопросы, в которых выражается просьба или даже требование, суть которого сводится к необходимости проявления внимания к нуждам пожилым людей. Это требование выражено в 34 анкетах. Удовлетворенность качеством услуги проявляют 85,1%. Не удовлетворены качеством услуги 29 человек. Из них 14 мужчин и 15 женщин. Выбрали ответ: «Услуга не предоставляется, но я нуждаюсь в ней» всего 35 человек. Из них 9 мужчин и 26 женщин.

Анализ ответа на вопрос об удовлетворенности обучением пользованию техническими средствами реабилитации. Данной услугой пользуются 24,7%. Такие низкие показатели востребованности услуги могут быть связаны с несформированностью у респондентов потребности в этой услуге, а также недоступностью стоимости ряда современных технических средств реабилитации для многих пенсионеров. Очевидно, требуются специальные мероприятия, направленные на формирование потребности в данной услуге, осознание важности современных средств реабилитации для поддержания и улучшения здоровья пожилых людей. Удовлетворенность услугой проявляют 24,3%. Не удовлетворены качеством услуги 5 человек. Из них 1 мужчина и 4 женщины. Выбрали ответ: «Услуга не предоставляется, но я нуждаюсь в ней» всего 26 человек. Из них 5 мужчин и 21 женщина, что позволяет сделать предположение, что женщины, глубже осознают ценность рассматриваемой услуги в системе социальных услуг.

Главным источником информации для граждан пожилого возраста о возможности получения социального обслуживания на дому являются работники социальной защиты: 39,4% мужчин и 47,6% женщин узнали о возможности и особенностях получения социального обслуживания на дому и в условиях стационара от специалистов социальных служб, что свидетельствует о достаточно эффективной деятельности системы социальной защиты в плане информирования пожилых людей о формах своей деятельности, о качественной рекламе услуг, которые ими могут быть оказаны пожилым людям.

Уровень удовлетворенности пожилых граждан - как мужчин, так и женщин - предоставляемыми им системой социальной защиты услугами достаточно высок. В среднем у опрошенных получателей услуг он составляет 91%, что подтверждается анализом ответов респондентов на предмет удовлетворенности по 23 социальным услугам, среди которых выделяются: социально-бытовые, социально-медицинские, социально-правовые, социально-психологические, социально-педагогические, услуги, а также услуги, связанные с организацией культурного досуга пожилых.

Из результатов следует, что абсолютным лидером по востребованности являются социально-психологические услуги, второе место занимают социально-бытовые, третье - социально-медицинские, четвертое - социально-правовые, пятое - услуги по организации досуга и, наконец, шестое - социально-педагогические.

Относительная не востребованность ряда социальных услуг объясняется:

а) неактуальностью некоторых из них в условиях города;

б) дефицитом информированности них и условиях их предоставления пожилым людям;

б) недоступностью некоторых социальных услуг для пожилых людей ввиду их высокой стоимости;

в) недостаточным учетом в практике социального обслуживания гендерных различий и индивидуальных особенностей пожилых людей, что требует применения дифференцированного подхода к их предоставлению, составлению индивидуальных программ социального обслуживания.

Не может не вызывать определенную тревогу анализ услуг по обучению компьютерной грамотности и содействию в профессиональном обучении и трудоустройстве граждан пожилого возраста. Эти услуги характеризуются наименьшей востребованностью. Особенно остро стоит проблема формирования мотивации к профессиональному обучению, переобучению и трудоустройству пожилых людей. Это дает основания полагать, что должным образом не налажена система оказания социально-педагогических услуг, способствующая повышению уровня трудовой занятости пожилых граждан. Определенную негативную роль играют геронтофобические установки некоторых работодателей, которые требуют коррекции, если мы хотим сохранить стабильность в социально-экономическом развитии нашей страны.

Наиболее четко гендерные различия проявляются в оценке респондентами социально-психологических, социально-бытовых и социально-медицинских услуг. Проведенный анализ свидетельствует о необходимости учета гендерного фактора; необходимости особого внимания к пожилым мужчинам, которым, как показывают данные опроса, нередко свойственно попустительское отношение к своему здоровью, скептическое отношение к социальным службам и специалистам, оказывающим социальные услуги. Мужчин по сравнению с женщинами отличает более низкая социальная активность, а также коммуникативная и потребительская компетентность, что может быть обобщено в интегративном показателе «забота о себе». Не вызывает сомнений, что женщины глубже осознают значимость здорового образа жизни, чем мужчины, с большей заботой относятся к своему физическому и душевному здоровью; они более компетентны как потребители социальных услуг, отличаются более высоким уровнем социальной активности.

Таким образом, для определения эффективности осуществления социальной работы на дому с пожилыми людьми и выявления необходимости в разработке рекомендаций, направленных на оптимизацию социальных технологий по оказанию социальной помощи пожилым людям был опрос в форме анкети-

рования. По результатам проведенного опроса, основными проблемами граждан пожилого возраста были признаны следующие: материальные затруднения, нарушение здоровья, правовая некомпетентность, одиночество, сложности в организации досуга. С целью повышения эффективности организации социального обслуживания пожилые люди высказались за улучшение качества предоставляемых услуг, увеличение объема предоставляемой помощи, увеличение числа социальных услуг, оказание услуг на более систематической основе. Как показали результаты опроса, большинство пожилых людей удовлетворено качеством и содержанием социальной работы.

К факторам, снижающим эффективность результатов надомного социального обслуживания, отнесены: низкая оплата труда социальных работников, перегруженность работой, недостатки в законодательно- нормативной базе социального обслуживания. Особо выделены факторы, мешающие эффективному выполнению работы по надомному социальному обслуживанию, среди которых – сложности общения с пожилыми людьми. Это обстоятельство свидетельствует о необходимости повышения квалификации социальных работников в области геронтопсихологии, проблем общения, этики и деонтологии.

Список использованной литературы:

1. Альперович, В.Д. Проблема старения. Демография, психология, социология [Текст] / В.Д. Альперович. - М.: АСТ: Астрель, 2009. – С.39.
2. Асланова, О.А. Социальное самочувствие пожилых людей в современном информационном обществе [Текст] / О.А.Асланова. Общество и право. 2011. № 4 (36). С. 307-310.
3. Вавилина, Н.Д. Качество жизни граждан пожилого возраста: итоги мониторинга [Текст] / Н.Д.Вавилина // Социальная работа. – 2013 – № 3 – С. 26-29.
4. Зайцев, И.И. Социальное обслуживание граждан пожилого возраста и инвалидов [Текст] / И.И. Зайцев. – М.: Смена, 2011.
5. Козловская, С.Н., Козловская, Д.И. Социальные инновации как основа повышения качества жизни граждан [Текст] / С.Н. Козловская, Д.И. Козловская В сборнике: Алтай-Россия: через века в будущее материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 260-летию добровольного вхождения алтайского народа в состав Российского государства и 25-летию образования Республики Алтай. 2016. С.288-291.
6. Козловская, С.Н., Шимановская, К.А. Пожилой человек как объект и субъект социальной помощи [Текст] / С.Н. Козловская, К.А. Шимановская В сборнике: Профессионализм и творчество в социальной работе Сборник научных статей. – М., 2016. С.146-149.
7. Комлева, Е.Р., Пономарева, М. И.Новые социальные технологии в работе с пожилыми гражданами [Текст] / Е.Р.Комлева, М.И. Пономарева // Социальная работа. – 2014 – № 1 – С. 21-23.
8. Кононова, Л.И., Холостова, Е.И. Технология социальной работы [Текст] / Л.И. Кононова, Е.И. Холостова. Учебник для бакалавров. – М., 2015. Сер. 58 Бакалавр. Академический курс (1-е издание).
9. Соломатова, В.В., Шарановская, Ю.В. Психолого-педагогические аспекты обучения пожилых людей использованию электронных государственных и муниципальных услуг [Текст] / В.В. Соломатова, Ю.В. Шарановская. Гуманитарные науки (г. Ялта). 2017. № 4 (40). С. 63-68.

10. Холостова, Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми [Текст] / Е.И. Холостова. – М.: Издательский дом Дашков и К, 2010. – С.45.

УДК 364.2

ОЦЕНКА ФОРМИРОВАНИЯ СИНДРОМА «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

С.Н. Козловская, канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
Россия, г. Москва
SNK4246270@mail.ru
Т.М. Боровикова, студентка
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
Россия, г. Москва

Аннотация. В статье дана оценка формирования синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности специалиста социальной работы. Изучение феномена эмоционального выгорания, его симптоматики, профилактики представляется весьма актуальным в связи с прямым отношением синдрома выгорания к сохранению здоровья, психической устойчивости и профессионального долголетия специалистов, включённых в длительные межличностные коммуникации.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, синдром эмоционального выгорания, специалист социальной работы.

EVALUATION OF FORMATION OF SYNDROME OF EMOTIONAL BURNOUT IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF SPECIALIST SOCIAL WORK

S.N. Kozlovskaya, T.M.Borovikova

Abstract. The article assesses the formation of the syndrome of emotional burnout in the professional activity of a social work specialist. The study of the phenomenon of emotional burnout, its symptoms, prevention is very relevant in connection with the direct relationship of burnout syndrome to the preservation of health, mental stability and professional longevity of professionals involved in long-term interpersonal communication.

Keywords: professional activity, burnout syndrome, social work specialist.

Синдром эмоционального выгорания (англ. Burnout) – проявляющийся нарастающим эмоциональным истощением, может влечь за собой личностные изменения в сфере общения с людьми. Недавно в зарубежной и отечественной

литературе появилось понятие «эмоционального выгорания», которое, рассматривалось изначально, как аспект профессиональный деформации и определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности. Согласно современным данным, под «психическим выгоранием» понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы [2].

Исследователи отмечают взаимосвязь и взаимовлияние стресса и синдрома «эмоционального выгорания», иногда называемого синдромом «профессионального выгорания» у специалистов помогающих профессий в связи с тем, что комплекс особых психических проблем возникает у человека в связи с его профессиональной деятельностью [6]. В современной научной литературе «эмоциональное выгорание» в наиболее общем виде трактуется как долговременная стрессовая ситуация, возникающая вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности [1].

На возникновение и развитие синдрома эмоционального выгорания влияет не только стресс, но и другие причины. В 1982 году исследователи Б. Перлман и Е. Хартман выделили три основных категории факторов, инициирующих синдром «выгорания» [1]. К ним относятся: личностные, организационные и ролевые факторы.

С целью анализа организационных и личностных факторов развития синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности специалиста социальной работы было организовано исследование. С целью оценки выраженности синдрома эмоционального выгорания с специалистов центра были использованы следующие методы и методики:

Изучение документации. Была изучена отчетная документация, предоставленная администрацией, в которой отражены мероприятия, направленные на поддержание здоровья специалистов центра.

Беседа с руководителем центра. В ходе беседы обсуждались вопросы мер, предпринимаемых в учреждении для профилактики и преодоления выгорания сотрудников.

Поскольку синдром эмоционального выгорания – это психологическое состояние, выявить его можно только с использованием соответствующих диагностических методик.

Опросник выявления эмоционального выгорания. Авторами данной методики (опросника) являются американские психологи К. Маслач и С. Джексон. Она предназначена для измерения степени «выгорания «в профессиях типа «человек-человек». Данный вариант адаптирован Н.Е. Водопьяновой.

Для анализа организационных факторов эмоционального выгорания была использована Анкета «Удовлетворенность условиями работы». Анкета балы разработана с целью анализа условий профессиональной деятельности специалистов по социальной работе. В ходе разработки анкета была подвергнута экспертной оценке, в которой принимали участие специалисты по социальной работе для отбора наиболее значимых вопросов, отражающих

важные аспекты труда в данной области. В итоге в анкету вошли 10 вопросов закрытого типа [5].

Кроме того, для анализа организационных факторов эмоционального выгорания была использована Методика «Диагностика психологического климата в малой производственной группе» (В.В. Шпалинский, Э.Г. Шелест). Методика предназначена для выявления психологического климата в малой производственной группе и включает 13 пар утверждения. Каждое из них своеобразный параметр психологического климата первичного коллектива. В левой колонке суждения, соответствующие признакам здорового психологического климата, в правой - антипод каждого суждения.

Для анализа организационных факторов эмоционального выгорания была использована Методика Т. Лири. Данная методика создана Т. Лири (Т. Лиар), Г. Лефоржем, Р. Сазеком и предназначена для исследования представлений субъекта о себе и идеальном «Я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах. С помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке. Опросник содержит 128 оценочных суждений, из которых в каждом из 8 типов отношений образуются 16 пунктов, упорядоченных по восходящей интенсивности. Методика построена так, что суждения, направленные на выяснение какого-либо типа отношений, расположены не подряд, а особым образом: они группируются по 4 и повторяются через равное количество определений. При обработке подсчитывается количество отношений каждого типа.

Для диагностики личностных факторов эмоционального выгорания была использована Личностная шкала проявления тревоги (Дж. Тейлор, адаптация В.Г. Норакидзе). Методика предназначена для измерения уровня тревожности. Опросник состоит из 50 утверждений. Он может предъявляться испытуемому либо списком, либо как набор карточек с утверждениями.

Для анализа взаимосвязи между исследуемыми параметрами был использован коэффициент корреляции Пирсона. Расчеты произведены в программе Статистика 6.

На основании изучения документации и беседы с руководителем было выявлено, что в центре проводится работа по профилактике и преодолению эмоционального выгорания сотрудников:

– Организация труда. Администрация стремится контролировать равномерное распределение рабочей нагрузки для предотвращения переутомления специалистов;

– Материальное и моральное стимулирование – регулярные выплаты премий, надбавок, поощрение грамотами, письмами от администрации города.

– Обеспечение возможности наиболее успешным сотрудникам посещения санаториев.

– Организация бесплатных для сотрудников занятий йогой, ЛФК на территории центра.

– Проведение разнообразных мероприятий для сотрудников, способствующих поддержанию профессионального здоровья:

•Мероприятия по проблемам повышения эффективности организации деятельности специалистов по социальной работе;

•Развлекательные и спортивно-оздоровительные мероприятия.

•Мероприятия по профилактике нарушений здоровья – приглашение врачей, психологов (лекция, круглый стол);

•Предоставление возможности посещения психолога специалистами по социальной работе.

При этом на основе беседы с руководителем были отмечены и некоторые проблемы:

– Специальные мероприятия по поддержанию здоровья специалистов проводятся недостаточно часто, не позволяет нагрузка. В то время как работники сталкиваются со стрессовыми ситуациями ежедневно.

– Сами сотрудники проявляют малую активность по обеспечению своей безопасности, профилактике выгорания [3, 4].

В ходе диагностики эмоционального выгорания специалистов по социальной работе центра были получены результаты у 26,7% (8 чел.) специалистов по социальной работе, принявших участие в исследовании, наблюдается низкий уровень выгорания, что определено по интегральному баллу. 40% (12 чел.) характеризуются средним уровнем выгорания. И наконец у 33,7% (10 чел.) наблюдается наиболее высокий уровень выгорания. В соответствии с уровнем выгорания разделили выборку на соответствующие группы для проведения сравнительного анализа в зависимости от степени выраженности профессионального выгорания специалистов.

В группе специалистов по социальной работе с низким уровнем выгорания в целом все показатели сравнительно невысоки. Среди симптомов более других наблюдается эмоциональное истощение (18,62), в то время как уровень деперсонализации (12,25) и редукции личных достижений (10,87) невысоки. Данные специалисты могут испытывать некоторую неудовлетворенность работой, что в целом адекватно для профессиональной деятельности, связанной с людьми. В то же время - это эмоциональное состояние носит скорее ситуативный характер и напрямую связано с какими-либо ситуациями. При этом данные специалисты не склонны отстраняться от выполняемой деятельности и обесценивать результаты своей работы.

В группе по социальной работе со средним уровне выгорания более явно представлены эмоциональное истощение (31,75) и редукция личных достижений (29,75). Испытуемые нередко испытывают чувство усталости и неудовлетворенности своей работой и собой, они бывают разочарованы, однако в целом способны самостоятельно преодолевать данные состояния. Кроме того, для них характерно восприятие своих достижений как недостаточных, незначительных. Им кажется, что они делают работу, которая не стоит затрачиваемых усилий и не имеет особой ценности. Также у этих испытуемых наблюдается склонность к деперсонализации (20,75), стремление эмоционально отстраниться от работы и связанных с ней трудностей.

Наконец, у испытуемых с высоким уровнем выгорания явно представлены эмоциональное истощение (43,8), редукция профессиональных достижений (36,8) и деперсонализация (26,7). У этих специалистов наиболее выражены связанные с работой неудовлетворенность, тревога, ощущение ненужности и бесцельности выполняемой работы и стремление как эмоционально, так и физически отстраниться от деятельности, минимизировать свое присутствие.

Следовательно, специалисты по социальной работе с наиболее низким уровнем выгорания отличаются наиболее выраженным эмоциональным благополучием, включенностью в свою профессиональную деятельность и высокой оценкой результатов и значимости их труда. Эта группа специалистов наиболее сохранна с точки зрения эмоционального выгорания.

Для специалистов со средним уровнем эмоционального выгорания характерны эмоциональное истощение, недооценка значимости их трудовой деятельности. Эти специалисты составляют группу риска с точки зрения развития эмоционального выгорания в дальнейшем, если не будут приняты адекватные профилактические меры.

Наконец, для специалистов по социальной работе с выраженным выгоранием характерно явное эмоциональное истощение, обесценивание своих достижений в работе, стремлением отстраниться от профессиональной деятельности, взаимодействия с коллегами и клиентами. Эти специалисты находятся в наибольшей опасности с точки зрения нарушения их психологического здоровья.

В процессе анкетирования были получены результаты: специалисты в низким уровнем эмоционального выгорания указывают, что им нравится выбранная профессиональная деятельность (100%).Также большинство (70%) воспринимают свою профессиональную деятельность престижной. 62,5% из них, т.е. более половины, считают себя юридически защищенными, работая в своей организации, удовлетворены уровнем своего дохода и обеспечением социальных гарантий. 87,5% опрошенных в данной группе удовлетворены имеющимися условиями и оборудованием. Всего 37,5% опрошенных специалистов по социальной работе с низким уровнем эмоционального выгорания чувствую раздражение и утомление при работе с некоторыми клиентами.

При этом 50% специалистов считают, что администрация могла бы прилагать больше усилий, чтобы создать лучшие условия работы. В целом эти специалисты по социальной работе удовлетворены своей профессией и 75% не задумывались о смене профессии.

Специалисты по социальной работе со средним уровнем эмоционального выгорания отвечали несколько иначе. В частности, выбранная профессия нравится 83,3% из них. Заметно меньше, 66,7% специалистов этой группы считают свою профессию престижной, 41,7% чувствуют себя защищенными юридически и социально, а 50% удовлетворены своим доходом. Также лишь 41,7% специалистов данной группы указывают, что у них есть все необходимые условия и оборудование, чтобы качественно работать, в то время как оставшаяся часть не удовлетворена условиями труда.

Общение с клиентами часто утомляет 66,7% специалистов, вызывает раздражение у 66,7% специалистов. 75% опрошенных считают, что администрация могла бы прилагать больше усилий, чтобы создать лучшие условия работы. Не задумывались о смене профессии 58,3% специалистов со средним уровнем эмоционального выгорания.

В ходе анализа результатов анкетирования в группе специалистов социальной работы с наиболее высоким уровнем эмоционального выгорания было выявлено, что нравится профессия лишь 60% из них, в то время как оставшиеся 40% не удовлетворены ей. 50% опрошенных считают свою профессию престижной и уважаемой в обществе. Всего 40% специалистов этой группы чувствуют себя юридически защищенными, в то время как 60% считают, что организация не сможет защитить их права. Лишь 30% специалистов это группы удовлетворены уровнем своего дохода и тем, как организация обеспечивает социальные гарантии. 40% не удовлетворены условиями и оборудованием, с которым им приходится работать.

Общение с клиентами утомляет и раздражает 80%, т.е. подавляющее большинство специалистов с высоким уровнем эмоционального выгорания. 70% из них считают, что администрация прилагает недостаточно усилий для того, чтобы оптимизировать работу. Наконец, что характерно, лишь 20% специалистов данной группы задумывались над тем, чтобы сменить профессию.

Следовательно, у специалистов с низким уровнем эмоционального выгорания представлена наибольшая удовлетворенность своей профессией, условиями труда, уровнем дохода, профессия воспринимается специалистами данной группы как престижная, уровень защищенности, обеспечения социальных гарантий как достаточные.

При среднем уровне эмоционального выгорания наблюдается снижение удовлетворенности профессией как таковой, а также условиями труда, уровнем обеспечения социальных гарантий, условиями труда и работой администрации. Кроме того, по сравнению с предыдущей группой наблюдается рост усталости и раздражения в отношении клиентов, появление мыслей о смене работы.

При высоком уровне эмоционального выгорания наблюдается наибольшая неудовлетворенность специалистов собственно профессиональной деятельностью, условиями труда, работой руководства, защищенностью, а также выражены раздражение и усталость при выполнении своих профессиональных обязанностей.

В процессе диагностики социально-психологического климата были получены результаты: специалисты с низким уровнем эмоционального выгорания оценивают социально-психологический климат в коллективе как достаточно благоприятный (37,37). На работе они, как правило испытывают хорошее настроение, стремятся к общению друг с другом, делятся семейными и личными проблемами, а также готовы к участию в поддержке, помощи в разрешении проблем своих коллег. Они способны радоваться успехам друг друга, не склонны к зависти. Также они отмечают достаточно доверительные отношения с руководителем, открытость, а также ощущение безопасности на

работе. Общение с коллегами и клиентами воспринимается ими как преимущественно доброжелательное и доверительное.

Специалисты со средним уровнем эмоционального выгорания оценивают социально-психологический климат в коллективе как незначительно благоприятный (27,5). Настроение сотрудников в коллективе оценивается ими как напряженное. Для них характерны некоторая раздражительность, нервозность, тревожность. Эти сотрудники отмечают напряженность и недостаточную доброжелательность как в межличностном, так и деловом общении. К успехам коллег эти специалисты относятся скорее равнодушно, что может быть связано со стремлением отстраниться от работы. Эти сотрудники не скрытны, но и не спешат делиться своими семейными или личными проблемами. К руководителю относятся заметно более сдержанно. В данной группе деловые отношения имеют большее значение, чем межличностные.

Наконец, в группе с высоким уровнем эмоционального выгорания климат в коллективе оценивается как неблагоприятный (18,5). Эти специалисты в основном на работе находятся в нейтральном, будничном или тревожном настроении. Также они отмечают, что и другие сотрудники часто испытывают подобные состояния, что это общая атмосфера на работе. Для них характерны нервозность, раздражительность, которые проявляются как в личных, так и деловых отношениях. В коллективе отмечают зависть к успехам друг друга. Эти специалисты стремятся отстраниться от общения с коллегами, воспринимают климат как неблагоприятный.

Следовательно, специалисты по социальной работе с низким уровнем выгорания наиболее удовлетворены социально-психологическим климатов в коллективе, в то время как специалисты со средним и высоким уровнем выгорания выделяют широкий круг проблем, среди которых напряженность межличностных отношений с коллегами и руководителями, недоброжелательность, отсутствие открытости и доверия, ощущение напряженности.

В ходе диагностики межличностных отношений с коллегами и клиентами у специалистов по социальной работе нами были получены результаты: специалисты по социальной работе с незначительными признаками выгорания в межличностных отношениях склонны к альтруизму (7,4), дружелюбию (10,4) и зависимости (8,6). Эти специалисты ответственны по отношению к людям, деликатны, мягки, добры, эмоциональное отношение к людям проявляют в сострадании, симпатии, заботе, ласке; умеют подбодрить и успокоить окружающих, бескорыстны и отзывчивый. Они дружелюбны и любезны, ориентированы на принятие и социальное одобрение, стремятся удовлетворить требования, стремятся к целям микрогрупп. Они могут проявлять конформизм, принимать советы.

Специалисты со средним уровнем эмоционального выгорания в межличностных отношениях проявляют дружелюбие (10,4) и при этом эгоистичность (9,8) и агрессивность (8,7). Следует отметить, что их поведение в межличностных отношениях отличается наличием противоречий. Они могут

проявлять дружелюбие, интерес к другим и любезность и в то же время для них характерны эгоистические черты, ориентация на себя, склонность к соперничеству. Нередко они избыточно требовательны, прямолинейны, откровенны, строги и резки в оценке других, непримиримы, склонны во всем обвинять окружающих, насмешливы, ироничны, раздражительны, что негативным образом сказывается на отношениях с окружающими.

Наконец, специалисты с высоким уровнем выгорания в межличностных отношениях проявляют агрессивность (12,6) и при этом зависимость (10,6). Кроме того, для них характерны определенный эгоизм (9,8) и подозрительность (8,8). Они стремятся быть над всеми, но одновременно в стороне от всех, самовлюблены, расчетливы, независимы, себялюбивы. Также нередко трудности они перекладывают на окружающих, сами относятся к ним несколько отчужденно. Они хвастливы, самодовольны и заносчивы. Чрезмерно критичны, необщительны, испытывают трудности в отношениях из-за неуверенности в себе, подозрительны и боятся плохого отношения, замкнуты, скептичны, разочарованы в людях, скрытны, свой негативизм проявляют в вербальной агрессии. В то же время они нередко чувствуют себя беспомощными и боязливыми, нерешительными и нуждаются в руководстве. Следует подчеркнуть выраженную противоречивость построения межличностных отношений у этих специалистов. С одной стороны, они демонстрируют уверенность, независимость, даже агрессивность по отношению к окружающим и при этом в действительности не уверены в себе, нерешительны и нуждаются в поддержке. Безусловно, такие противоречивые тенденции не позволяют строить надежные и доверительные отношения с окружающими, обуславливают возникновение непонимания и конфликтов.

Следовательно, испытуемые с низким уровнем эмоционального выгорания в межличностных отношениях наиболее склонны проявлять открытость, дружелюбие и заботиться о других, что особенно значимо в деятельности специалиста по социальной работе. Испытуемые со средним и высоким уровнем эмоционального выгорания отличаются противоречивыми тенденциями в межличностных отношениях, особенно это заметно у тех специалистов, у которых уровень выгорания высок. С одной стороны, они проявляют агрессивность и эгоизм, независимость, с другой стороны склонны к зависимости и подчинению, что делает отношения конфликтными, непоследовательными и может обуславливать неудовлетворенность от взаимодействия.

Наконец, была исследована личностная тревожность специалистов по социальной работе, что представлено

В ходе диагностики тревожности испытуемых были получены результаты: показатель личностной тревожности у специалистов с низким уровнем выгорания невысок (7,6) и свидетельствует о среднем (с тенденцией к низкому) уровне тревожности. Эти испытуемые эмоционально стабильны, адекватно отражают возникновение опасных ситуаций. В целом для них характерно относительное

спокойствие, отсутствие беспокойства по мелочам, уравновешенность как черты личности.

Показатель у специалистов со средним уровнем выгорания выше и равен 19,8, что свидетельствует о среднем (с тенденцией к высокому) уровне тревожности. Состояние тревоги у этих специалистов проявляется достаточно часто и касается широкого круга ситуаций. Однако, как правило, это не мешает их нормальной жизнедеятельности, выполнению работы. Это скорее обуславливает внутренний дискомфорт, частое переживание беспокойства без ясных причин.

Наконец, показатель проявлений тревоги у специалистов с высоким уровнем выгорания равен 30,6 и указывает на высокий уровень тревожности. Эти специалисты в силу личностных особенностей большое количество ситуаций склонны относить к опасным, несущим угрозу. Они гораздо чаще, чем их коллеги с низким и средним уровнем эмоционального выгорания, чувствуют себя в опасности, что истощает их. При этом источник угрозы не всегда может быть им осознан и определен, что усиливает состояние неопределенности и тревоги.

Следовательно, наибольший уровень личностной тревожности наблюдается у специалистов с высоким уровнем эмоционального выгорания, что проявляется в постоянном беспокойстве, напряженности, восприимчивости к стрессу, ранимости. В наименьшей степени личностная тревожность представлена у специалистов с низким уровнем эмоционального выгорания.

Как показывает корреляционный анализ, общий уровень эмоционального выгорания связан с такими проявлениями в межличностных отношениях как авторитаризм ($r=0,67$, при $p\leq0,05$), эгоизм ($r=0,59$, при $p\leq0,05$) и альтруизм ($r=-0,90$, при $p\leq0,05$). Также эта прямая зависимость наблюдается и в отношении всех компонентов выгорания: эмоционального истощения, деперсонализации и редукции профессиональных достижений и авторитарности личности в межличностных отношениях. При высоком уровне выгорания наблюдаются такие проявления в межличностных отношениях как авторитаризм и эгоизм. При этом чем в большей степени представлен альтруизм, тем в меньшей степени личность склонны к выгоранию, к эмоциональному истощению, деперсонализации и редукции личных достижений.

Кроме того, было выявлено, что личностные проявления тревоги положительно связаны с эмоциональным истощением ($r=0,66$, при $p\leq0,05$), деперсонализацией ($r=0,69$, при $p\leq0,05$), редукцией личных достижений ($r=0,61$, при $p\leq0,05$) и общим уровнем эмоционального выгорания ($r=0,72$, при $p\leq0,05$). Чем более специалист склонен к состояниям тревоги и более широкий круг ситуаций воспринимает как опасные, тем о в большей степени эмоционально истощен, стремится отстраниться от работы и обесценивает свои профессиональные достижения, тем более выражено эмоциональное выгорание.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Специалисты по социальной работе с наиболее низким уровнем выгорания отличаются наиболее выраженным эмоциональным благополучием, включенностью в свою профессиональную деятельность и высокой оценкой результатов и значимости их труда. Эта группа специалистов наиболее сохранна с точки зрения эмоционального выгорания. Для специалистов со средним уровнем эмоционального выгорания характерны эмоциональное истощение, недооценка значимости их трудовой деятельности. Эти специалисты составляют группу риска с точки зрения развития эмоционального выгорания в дальнейшем, если не будут приняты адекватные профилактические меры. Для специалистов по социальной работе с выраженным выгоранием характерно явное эмоциональное истощение, обесценивание своих достижений в работе, стремлением отстраниться от профессиональной деятельности, взаимодействия с коллегами и клиентами. Эти специалисты находятся в наибольшей опасности с точки зрения нарушения их психологического здоровья.

2. У специалистов с низким уровнем эмоционального выгорания представлена наибольшая удовлетворенность своей профессией, условиями труда, уровнем дохода, профессия воспринимается специалистами данной группы как престижная, уровень защищенности, обеспечения социальных гарантий как достаточные. При среднем уровне эмоционального выгорания наблюдается снижение удовлетворенности профессией как таковой, а также условиями труда, уровнем обеспечения социальных гарантий, условиями труда и работой администрации. Кроме того, по сравнению с предыдущей группой наблюдается рост усталости и раздражения в отношении клиентов, появление мыслей о смене работы. При высоком уровне эмоционального выгорания наблюдается наибольшая неудовлетворенность специалистов собственно профессиональной деятельностью, условиями труда, работой руководства, защищенностью, а также выражены раздражение и усталость при выполнении своих профессиональных обязанностей.

3. Специалисты по социальной работе с низким уровнем выгорания наиболее удовлетворены социально-психологическим климатов в коллективе, в то время как специалисты со средним и высоким уровнем выгорания выделяют широкий круг проблем, среди которых напряженность межличностных отношений с коллегами и руководителями, недоброжелательность, отсутствие открытости и доверия, ощущение напряженности.

4. Испытуемые с низким уровнем эмоционального выгорания в межличностных отношениях наиболее склонны проявлять открытость, дружелюбие и заботиться о других, что особенно значимо в деятельности специалиста по социальной работе. Испытуемые со средним и высоким уровнем эмоционального выгорания отличаются противоречивыми тенденциями в межличностных отношениях, особенно это заметно у тех специалистов, у которых уровень выгорания высок. С одной стороны, они проявляют агрессивность и эгоизм, независимость, с другой стороны склонны к зависимости и подчинению, что делает отношения конфликтными,

непоследовательными и может обуславливать неудовлетворенность от взаимодействия.

5. Наибольший уровень личностной тревожности наблюдается у специалистов с высоким уровнем эмоционального выгорания, что проявляется в постоянном беспокойстве, напряженности, восприимчивости к стрессу, ранимости. В наименьшей степени личностная тревожность представлена у специалистов с низким уровнем эмоционального выгорания.

6. В ходе корреляционного анализа было выявлено, что при высоком уровне выгорания наблюдаются такие проявления в межличностных отношениях как авторитаризм и эгоизм. При этом чем в большей степени представлен альтруизм, тем в меньшей степени личность склонны к выгоранию, к эмоциональному истощению, деперсонализации и редукции личных достижений. Кроме того, чем более специалист склонен к состояниям тревоги и более широкий круг ситуаций воспринимает как опасные, тем о в большей степени эмоционально истощен, стремится отстраниться от работы и обесценивает свои профессиональные достижения, тем более выражено эмоциональное выгорание.

7. Следовательно, развитие синдрома эмоционального выгорания у специалистов по социальной работе связано:

– С организационными факторами – уровнем социальной защищенности, дохода, отношения с коллегами и руководством, необходимыми условия труда.

– С личностными факторами – характером построения межличностных отношений и уровнем личностной тревожности.

Список использованной литературы:

1. Барабанова, М.В. Изучение психологического содержания синдрома «эмоционального сгорания»: учебн. Пособие [Текст] / М.В. Барабанова. М.: Вестник МГУ, 2005. – 54 с.

2. Водопьянова, Н.Е., Старченкова, Е.С. Синдром выгорания [Текст] / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. - СПб: - Питер, 2015 - 258 с.

3. Козловская, С.Н. Анализ проявления профессиональных и социальных особенностей профессиональной культуры социальных работников [Текст] / С.Н. Козловская. СОТИС – социальные технологии, исследования. 2014. № 4 (66). С 23-29.

4. Козловская, С.Н. Теория и практика социальных коммуникаций [Текст] / С.Н. Козловская. - М., 2013.

5. Козловская, С.Н., Старовойтова, Л.И. Конфликтология в социальной работе. Практикум [Текст] / С.Н. Козловская, Л.И. Старовойтова. – М., 2013.

6. Реан, А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей [Текст] / А.А. Реан // Вопросы психологии. 2007. №1. С. 46-54.

УДК 364.2

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С КЛИЕНТОМ

С.Н. Козловская, канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
Россия, г. Москва
SNK4246270@mail.ru
И.В. Головина, студентка
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
Россия, г. Москва

Аннотация. В статье дан анализ особенностям проведения индивидуальной работы с клиентом. Главным содержанием профессиональной деятельности специалиста социальной работы должно стать содействие в развитии и раскрытии потенциала человека, семьи, общности, их социальное обслуживание и обеспечение помощью в случае необходимости. Результаты этой деятельности возрастают при использовании индивидуального подхода в работе с клиентом.

Ключевые слова: индивидуальная работа, клиент, индивидуальная социальная работа.

THE FEATURES OF THE INDIVIDUAL SOCIAL WORK WITH THE CLIENT

S.N. Kozlovskaya, I.V.Golovina

Abstract. The article analyzes the peculiarities of individual work with the client. The main content of the professional activity of a social work specialist should be assistance in the development and disclosure of the potential of a person, family, community, their social services and assistance, if necessary. The results of these activities are enhanced by the use of individual approach in working with clients.

Keywords: individual work, client, individual social work.

Проблемы социальной работы с пожилыми людьми имеет общегосударственное значение. В связи с этим становится весьма актуальной необходимость дальнейшего развития социальной защищенности людей пожилого возраста через систему социального обслуживания, которая не в полной мере отвечает современным требованиям в настоящее время. Преобладающее большинство пожилых людей нуждается в самом широком спектре услуг и помощи, которая оказывается им посторонними людьми: членами семьи, соседями, медицинскими, социальными или благотворительными организациями. Проблемы социальной работы с пожилыми людьми в настоящее время находятся в центре внимания многих социальных институтов, социальных и исследовательских

программ, направленных на обеспечение приемлемого уровня жизни данной категории населения [5].

Актуальность обусловлена высокой потребностью в социальной работе и социальном обслуживании населением в современной России, ростом числа и категорий потребителей социальных услуг и необходимостью организации индивидуальной социальной работы. Для достижения более высокой эффективности социальных услуг необходима индивидуальная работа с клиентом, которая позволит с учетом ресурсов клиента достичь должного выхода из сложной жизненной ситуации. Социальная индивидуальная работа со случаем (social casework) в процессе своей эволюции претерпела значительные изменения. Сегодня под этим общим названием существует ряд различных моделей. Однако в практике социальной работы используются и другие методы индивидуальной работы, применимые к случаям агрессивного поведения, сексуальных расстройств, к проблемам наркозависимых групп и т.п. К таким видам индивидуальной работы можно отнести игровую терапию, сексуальную терапию, психодраму, техники «отвращения» и т.п.

Индивидуальная социальная работа с пожилыми людьми должна строиться, исходя из присущих ей особенностей и тех социальных проблем, с которыми сталкиваются пожилые люди в процессе своего социального и личностного функционирования. В области научных исследований социальной работы с пожилым людьми на индивидуальном уровне известны работы многих отечественных ученых: П.В. Романова, М.В. Фирсова, Е.И. Холостовой и др.

Индивидуальное проблемное поле пожилых клиентов обусловлено различными факторами. Однако возникает необходимость выделить существенную биопсихосоциальную доминанту, такую как фактор возраста. Физическое и психическое здоровье пожилых людей самым непосредственным образом связано с их способностью участвовать в жизни общества.

В процессе индивидуальной работы специалист должен исходить из того, что клиент имеет не только свои нужды, но и права. Основываясь на профессиональной этике, в процессе индивидуальной социальной работы специалисты руководствуются следующими принципами:

– клиент индивидуален;

– клиент имеет право на выражение своих чувств;

– специалист должен проявлять контролируемое эмоциональное участие;

– клиент не должен чувствовать со стороны специалиста отторжения, он должен быть «принят», он не должен чувствовать со стороны специалиста, что его «оценивают»;

– клиент имеет право делать самостоятельный выбор и принимать самостоятельные решения;

– клиент имеет право на конфиденциальность [1].

В России активно развивается инфраструктура учреждений социального обслуживания пожилых людей, одним из направлений деятельности которых является реабилитация. Долгое время считавшиеся прерогативой учреждений

здравоохранения, в современных условиях теория и практика данного направления деятельности ознаменовались осознанием роли социального работника как представителя особой, интегрирующей профессии, который способен обеспечить объединение различных аспектов реабилитации в процессе её осуществления. Принципиально важным условием для осуществления реабилитации граждан пожилого возраста в современных условиях стала получившая широкое распространение на Западе идея активизации личностного потенциала пожилых людей, развития у них навыков само- и взаимопомощи, создания условий для обеспечения их социальной адаптации и независимого существования в обществе [3].

В задачи центра социального обслуживания входит [2]:

– выявление престарелых и других лиц, нуждающихся в социальной поддержке;

– определение конкретных форм и видов помощи, предоставление различных социально-бытовых услуг разового или постоянного характера;

– анализ социально-бытового обслуживания населения;

– привлечение различных государственных и негосударственных структур к решению вопросов оказания социально-бытовой, медико-социальной, психологической, юридической помощи пожилым людям.

Важнейшей частью работы центра является социальное обслуживание на дому одиноких пожилых людей: закупка и доставка продуктов, обеспечение лекарствами, организация уборки в квартире, социально-бытовые услуги и их оплата, информирование и консультирование и т.д.

Все более широкое развитие получают отделения дневного пребывания, которые создаются на базе центров социального обслуживания населения. Они предназначены для бытового, медицинского, культурного обслуживания пожилых и инвалидов, организации им досуга, поддержания активного образа жизни, привлечение к посильному труду.

Индивидуальная социальная работа с пожилыми и старыми людьми включает в себя: определение проблематики обращения пожилого человека к социальному работнику; постановку социального диагноза и планирование социальной помощи; объединение усилий с другими специалистами с целью наиболее полного разрешения возникшей проблемы; социальную работу с семьей пожилого человека.

Когда пожилой человек попадает в ТЦСО, он становится клиентом. Его появление означает, что наступает ответственность социального работника по совершению действий ради этого клиента. Работу с пожилым клиентом социальный работник начинает с получения ответов на вопросы: а) какова его проблема; б) почему она является проблемой; в) чья это проблема; г) почему эта проблема важна сейчас. Благодаря этим вопросам можно определить, на какое количество людей проблема имеет влияние, какое кризисное событие привело пожилого человека за помощью и т.д. Перед тем, как принимать последующие действия, социальному работнику необходимо соответствующими вопросами

снять пассивность клиента в принятии ситуации и восстановить его инициативу.

Если есть необходимость, для обрисовки полной картины социальный работник добивается согласия на контакт с другими людьми, с семьей клиента. Согласие пожилого клиента на сотрудничество – это возможность дальнейших дискуссий, интервью, встреч с семьей и т.п. [4].

Идея индивидуальной социальной работы может быть реализована в полном объеме, если специалист помогает клиенту, а не навязывает ему те или иные решения и правила. Часто специалисты по социальной работе допускают ошибку, пытаясь «навязать» клиенту проблему (или свое видение проблемы), исходя из узких рамок нормативных документов, определяющих деятельность группы социальной защиты осужденных. Специалист не готов услышать трактовку проблемы, исходящую от клиента, загоняет ее в имеющийся шаблон или отметает ее, если она не связана с проблемой трудового и бытового устройства, пенсионирования, оформления документов, восстановления социально-полезных связей.

План индивидуальной работы с клиентом основывается на полученной в ходе оценки информации и должен включать описание краткосрочных и долгосрочных целей, задач и этапов их решения. Задачи должны быть конкретными и достижимыми.

Исходя из основной цели главным содержанием профессиональной деятельности специалиста социальной работы должно стать содействие в развитии и раскрытии потенциала человека, семьи, общности, их социальное обслуживание и обеспечение необходимой помощью в случае необходимости. Результаты этой деятельности возрастают при использовании индивидуального подхода в работе с клиентом.

Таким образом, для специалиста по социальной работе, занимающегося проблемами пожилых людей, имеет значение целый ряд факторов социального и психологического плана, связанных с образом жизни пожилых людей, положением в семье, возможностью и желанием трудиться, состоянием здоровья, социально-бытовыми условиями. Для того, чтобы работать людьми старшего возраста, нужно знать их социальное положение в прошлом и настоящем, особенности психики, материальные и духовные потребности и в этой области опираться на научный подход. Социальная помощь и поддержка пожилых людей является одним из важнейших направлений социальной политики государства. Но во многом эмоциональное состояние представителей этой возрастной группы зависит и от отношения к ним окружающих, близких людей и людей незнакомых. Уважение к старости, к заслугам и возрасту пожилого человека – это, в первую очередь, показатель культуры общества.

Итак, выделим практические рекомендации по повышению качества проведения индивидуальной социальной работы с клиентами:

1. Обеспечить целенаправленную работу по дальнейшему развитию сети и укреплению материально-технической базы ТЦСО. Для этого оказать содействие органам социальной защиты населения субъектов РФ в целевом

направлении средств федерального бюджета и внебюджетных источников на развитие сети, строительства, капитальный ремонт, обновление технологического, медицинского и реабилитационного оборудования, автотранспортных средств и сельскохозяйственной техники учреждений социального обслуживания граждан пожилого возраста.

2. Продолжить работу по совершенствованию законодательства по проблемам социальной защиты граждан пожилого и старческого возраста, имея в виду приведение его в соответствие с федеральным и международным законодательством.

3. Обеспечить достойные условия для полноценной медицинской, социальной и трудовой реабилитации граждан пожилого и старческого возраста в условиях центра социального обслуживания. В этих целях активно развивать лечебно-производственные мастерские и подсобные сельские хозяйства при центре.

4. Активно внедрять инновационные модели социального обслуживания в центре как более эффективных и приближенных к нуждам пожилых людей, развитие платного социального обслуживания, осуществление мер по формированию рынка социальных услуг высокого качества, расширение круга субъектов, оказывающих помощь пожилым людям на приемлемых для них условиях, посредством привлечения государственных и негосударственных организаций, семей и добровольцев. Выявление и изучение потребностей лиц пожилого возраста в социальном обслуживании для более эффективной работы с данной категорией.

Эффективность социальной работы складывается не только из количественных показателей, но и качественных. К примеру, критериями оценки эффективности могут быть определены:

- удовлетворенность клиентов обслуживанием;
- удовлетворенность персонала работой;
- уровень профессиональной подготовки персонала.

Список использованной литературы:

1. Бернлер, Г., Юнссон, Л. Теория социально-психологической работы [Текст] / Г. Бернлер, Л. Юнссон. - М., 1992. - 342 с.

2. Воденко, К.В. Современная социально-экономическая политика: культурные и философские основания [Текст] / К.В. Воденко // Гуманитарий Юга России. 2014. № 3. С. 77-89.

3. Соколова, В. Ф., Берецкая, Е. А. Теория и практика реабилитации граждан пожилого возраста: учеб. пособие [Текст] / В. Ф. Соколова, Е. А. Берецкая. - М.: Флинта, 2017. - 200 с.

4. Теоретические и практические основы работы с пожилыми людьми: методическое пособие [Текст] / отв. ред. Н.Б. Шмелева. – 2-е изд., доп. – Ульяновск: УлГУ, 2007. – 196 с.

5. Хасанова, Г.Б. Социальная геронтология. Учебное пособие [Текст] / Г.Б. Хасанова. - М.: Инфра-М, 2016. - 176 с.

УДК 371

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ

С.Н. Козловская, канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
Россия, г. Москва
SNK4246270@mail.ru

Д.И. Козловская, магистрант
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
Россия, г. Москва
KSN2811@mail.ru

Аннотация. Проблема инвалидности является важной и значимой. Чем раньше специалисты подключатся к развитию детей-инвалидов, тем лучше пройдет их социализация и включение в современную жизнь. В связи с этим необходимо знать, какие технологии работы существуют с детьми-инвалидами, а также какие инновационные методы могут помочь в этой сфере.

Ключевые слова: инвалидность**,** технологии социальной работы, инновационные методы социальной работы, социальная реабилитация, социальная адаптация.

MODERN TECHNOLOGIES OF SOCIAL WORK CHILDREN WITH DISABILITIES

S.N. Kozlovskaya, D.I. Kozlovskaya

Abstract. The issue of disability is important and significant. The sooner the specialists join the development of disabled children, the better their socialization and inclusion in modern life will pass. In this regard, it is necessary to know which technologies of work exist with disabled children, as well as what innovative methods can help in this area.

Keywords: disability, social work technologies, innovative social work methods, social rehabilitation, social adaptation.

В современном мире наблюдается большое множество проблем различной направленности и значимости. Важная задача, которая стоит перед всеми странами мира и общества в целом: сделать все возможное для того, чтобы все люди без исключения смогли участвовать в экономической и общественной жизни. Политика Российской Федерации также направлена на реализацию этой идеи. К сожалению, прийти к этому, безусловно, непросто. Ведь самый важный фактор – это количественный фактор, который отражает распространение и значимость проблемы. Так, по данным исследования ВОЗ (Всемирной органи-

зации здравоохранения) примерно 15% населения мира имеют ту или иную степень инвалидности, это означает, что более 765миллионов человек нуждаются в помощи различных профессионалов [2]. По данным Росстата на 2017 год более 12 млн. человек россиян состоят на учете и получают пенсию в системе Пенсионного фонда Российской Федерации, Министерстве обороны Российской Федерации, Министерстве внутренних дел Российской Федерации и Федеральной службе безопасности Российской Федерации, и Федеральной службе исполнения наказаний Минюста России [4]. Отсюда следует, что более 7% граждан России являются лицами с ограниченными возможностями.

Инвалидность - состояние человека, при котором имеются препятствия или ограничения в деятельности человека с физическими, умственными, сенсорными или психическими отклонениями [3]. Важно отметить, что инвалиды – это люди, которые очень уязвимы в обществе. Во-первых, наличие различных заболеваний влечет за собой частые обращения в медицинские учреждения, а также принятие различных лекарств. Во-вторых, в зависимости от степени и тяжести заболевания люди с особенностями не могут нормально передвигаться, а порой и двигаться совсем. Эти и многие другие факторы влекут за собой массу проблем: социализации и развития в обществе, занятости и трудоустройства, ведения домохозяйства, создания семьи и т.д. Наиболее примечателен тот факт, что из общего числа инвалидов более 636 тысяч являются дети в возрасте от 0 до 18 лет, что свидетельствует о высоком уровне детской инвалидности. Именно рост этого вида инвалидности в дальнейшем станет причиной ухудшения состояния здоровья нации, проблем социально-экономического развития страны, трудностей в области образования, появлению процесса «инвалидицизации» общества и многое другое.

Проблема инвалидности является важной и значимой, решение которой нельзя отложить на будущее или просто ничего с этим не делать. Конечно же, сейчас не является возможным каким-либо способом вылечить инвалидов или предотвратить появление инвалидности, но помощь в реабилитации и социализации - именно то, что может помочь таким людям и всему обществу в целом. Именно поэтому наибольшей эффективностью включения лиц с ограниченными возможностями в общество является начало интенсивной работы с ними с самого рождения. Чем раньше специалисты подключатся к развитию детей-инвалидов, тем лучше пройдет их социализация и включение в современную жизнь. В связи с этим необходимо знать, какие технологии работы существуют с детьми-инвалидами, а также какие инновационные методы могут помочь в этой сфере. Данный аспект требует глубокого изучения и анализа. Важно понимать особенности развития граждан этой категории, их проблемы, изменения в политики по отношению к ним, а также тех методов работы, которые применяются в работе.

К важнейшим видам технологий социальной работы с детьми-инвалидами относят:

- социальная диагностика;
- социальная реабилитация;

- социальная адаптация.

Эти технологии обеспечивают целостный подход, который включает в себя учет интересов, потребностей, ценностных ориентаций ребенка – инвалида для создания общественных условий, способствующих мобилизации потенциала внутренних сил личности для решения возникших проблем и трудностей[1].

Технологии социальной работы с детьми-инвалидами реализовываются благодаря усилиям многих специалистов – социальных работников, дефектологов, логопедов, психологов, педагогов, тренеров и т.д. В настоящее время существует три больших сектора организаций, который предоставляют различного рода услуги, направленные на улучшение жизни детей-инвалидов и их семей:

– государственные учреждения, входящие в систему социального обслуживания, социальной защиты, медицинские учреждения, образовательные;

– некоммерческие организации, сюда же включаются благотворительные фонды, которые организовывают свою деятельность, благодаря взносам участников, либо поддерживающих их людей, с помощью вложений благотворителей, грантов и т.д.;

– коммерческий сектор - коммерческие организации, индивидуальные предприниматели, а также социальные предприниматели, которые ориентированы на достижение прибыли путем решения важных социальных проблем.

Семейно-досуговый центр «Кидзания» - относится к организациям коммерческого типа и представляет из себя парк игрового обучения профессиям для детей от 4 до 16 лет. Кидзания - уникальное место для детей и их родителей: безопасный и очень реалистичный мир в миниатюре, который позволяет детям заниматься самым естественным для них делом: играть, подражая взрослым. Как и в настоящем мире, дети выполняют работу и получают за это КидЗо (собственную валюту Кидзании), которые могут потратить на покупки или развлечения.

В крытом парке воссоздан город детских масштабов: здания, мощёные улицы, транспорт, узнаваемые места в форме «спонсируемых» учреждений и реально существующих предприятий ведущих брендов. Здесь есть так же своя больница, банк, пожарная часть, свои телевидение и радио, театр, салон красоты, магазины и кафе… Все объекты выполнены в две трети своего обычного размера, все сделано для удобства детей.

От сотрудника полиции до стоматолога или реставратора – каждая Кидзания предлагает около ста профессий на более чем шестидесяти игровых площадках. На каждой из них – свои задачи и разные уровни сложности, чтобы соответствовать способностям и интересам каждого ребенка. Пилоты управляют самолетом, телеведущие рассказывают на экране о последних новостях, полицейские расследуют преступления, а повара – готовят вкусную еду.

Первая Кидзания в мире появилась в Мексике в 1999 году. В России Кидзания открылась в 2016 году, в Москве, в торговом центре Авиапарк. Её пло-

щадь составляет 10 000 м^2. На данный момент в мире функционируют 24 Кидзании в 19 странах, а также строятся новые парки. Идея Кидзании как концепта и образа жизни — в том, чтобы создать пространство, в котором дети смогут развить чувство уверенности в себе, подкрепленное такими важными качествами, как независимость, стремление к творчеству, ответственность за себя и общество.Миссия компании звучит так: «Зажигать умы и сердца людей желанием сделать мир лучше». В основе этого лежит свойство Кидзании стимулировать мышление таким образом, чтобы происходила активизация и закрепление обозначенной модели поведения. Вся концепция парка строится на: ролевой модели, обучении через опыт, реализме, безопасности и инклюзивности.

Здесь полностью организовано безбарьерное пространство – нигде нет порожков, сделаны широкие дверные проемы, есть лифт на второй этаж, подобрана специальная высота столов и т.д., есть много визуальных вывесок, подсказок, заметок, организовано пространство согласно зонированию помещения, обозначены основные процессы работы в профессии. В каждой организации есть специальные карточки и инструкции для слабослышащих и слабовидящих детей. По общим правилам Кидзании взрослые не должны заходить в активность, но сопровождающий ребенка-инвалида, конечно же, может находиться рядом и помогать на всех этапах работы ребенка. Стоит отметить, что на билеты для детей с особенностями развития во все дни недели действуют специальные скидки, а за билет для сопровождающего платить не нужно. Также по понедельникам Кидзаниюони могут посетить бесплатно.

Конечно же, работа с ребенком-инвалидом отличается от работы с ребенком без особенностей в развитии. Поэтому персонал проходит ряд тренингов и обучающих программ, где есть специальный курс «Особенные дети». Он разработан при участии благотворительного фонда «Обнаженные сердца», который является партнером Кидзании. Для детей на территории парка существует свой мини-фонд, где специалисты учат их волонтерству и благим делам, за что они получают бонусы при освоении других профессий и значок «Посол добрых дел».В среднем профессия длится 20 минут. А само обучение происходит в игровой форме, с помощью которой дети получают положительные эмоции, новые знания, опыт успеха и правильные ценности. В каждой активности существует определенный сценарий и регламент проведения, который строится по такому плану:

- подготовка реквизита и истеблишмента для проведения активности;
- рекрутинг детей в процессию/ работа с очередью;
- оглашение продолжительности активности и размера зарплаты;
- подготовка к активности: регистрация посетителей - сканирование браслетов, банковских карт и паспортов (при наличии), место для личных вещей, мытье рук и надевание униформы;
- приветствие и знакомство: приветствие от лица Кидзании и партнера, специалист представляет себя посетителям, называет свою должность и знакомится с посетителями, затем супервайзер наделяет детей ролью, ставит задачу и получает согласие на участие;

– переходный этап: диалог с посетителями об их личном опыте (знают ли они что-то о профессии?), определение планируемой профессии и ее значимости;

– основной этап: распределение ролей, инструктаж, посетители готовят все оборудование к работе, практическое задание, закрепление знаний, получение факультативных знаний, сбор впечатлений;

– заключительный этап: специалист благодарит за работу от себя и партнера, помогает снять униформу, выдает зарплату и прощается от лица Кидзании и партнера.

Например, если дети будут работать в «Анимационной студии» по профессии «Мультипликатор», то на переходном этапе они поговорят о любимых мультиках о знаниях создания мультфильмов. Затем на основном этапе специалист расскажет им историю возникновения анимации, виды мультфильмов, оборудования, которое помогает их сделать. Затем он покажет им, как нужно делать фотоснимки для будущей анимации, проведет инструктаж, и дети преступят к творчеству с помощью камер и фигурок. Затем специалист поможет склеить кадры и покажет детям их готовый мультфильм. И уже после заключительного этапа счастливые дети выйдут с зарплатой и возможностью забрать собственный мультфильм с собой.

Такой личный опыт – одно из мощных средств обучения. Через каждую профессию, каждое новое занятие дети узнают о том, как функционирует общество и о том, как работают взрослые. Они учатся быть самостоятельными и работать в команде. Так же дети становятся более независимыми, учатся контролировать свои финансы, получают реальные практические навыки профессий. Для детей-инвалидов такой опыт крайне необходим. Здесь помимо всего того, что получают все без исключения, они могут интегрироваться в общество, поскольку всегда общаются с другими детьми в процессе адаптации. Они всегда играют и получают знания, развивая при этом и мышление, и моторику, и творчество, что можно отнести к технологии обучения и арт-технологии. При этом обеспечивается безбарьерная среда, инклюзивное обучение и сопровождение на каждом этапе их деятельности. Очень важна в каждом деле роль команды. Все взаимодействие простроена на распределении задач и обязанностей между участниками для достижения общей цели. Например, чтобы провести операцию в профессии «Хирургия»каждый ребенок получает роль: хирург, помощник хирурга, анестезиолог, инструменталист, старшая медсестра и младшая медсестра. И только благодаря работе каждого группа может сделать операцию, получив новые знания, опыт, эмоции и вознаграждение в качестве зарплаты. В этом ключе реализовывается технология функциональной дифференциации.

Поскольку в Кидзании очень развит блок медицинских профессий и городских служб, дети очень много узнают о своем здоровье и о том, как правильно заботиться о себе, что нужно делать, чтобы быть здоровым. Активно действует и технология здоровьесбережения. В самом процессе их активной игры очень просто проводить наблюдения и диагностировать их развитие или зоны роста. Посещение Кидзании дает детям очень много положительных эмоций и спо-

собствует их мотивированности, стимулирует к новым достижениям, получению знаний и стремлению к жизни в целом. С помощью неё дети-инвалиды реабилитируются. Кидазния дарит уникальный опыт, который получают здесь дети. Многие семьи становятся постоянными гостями Кидзании и некоторые не представляют жизнь без парка.

Для того, чтобы понять особенности детей, которые приходят в парк, причины, по которым они его выбирают, а также эффект, который Кидзания оказывает на ребенка, было проведено телефонное интервью по специально заготовленным вопросам с семьями, у которых есть дети-инвалиды и которые посещали Кидзанию. В интервью приняли участие 10 семей с детьми с различными особенностями развития и различным возрастом. Было описано 10 мальчиков и 6 девочек в возрасте от 5 до 15 лет с различными заболеваниями: сенсорными нарушениями, физическими нарушениями, синдромом Дауна, аутистов, с неврологическими заболеваниями, нарушениями с органами дыхания. Большинство из них посетили Кидзанию 1 – 3 раза, а некоторые посещали более 30-50 раз. В основном выбор семей пал на детский парк из-за самой идеи, некоторые были приглашены различными фондами.

Примечательным остается тот факт, что 4 из 10 семей стоят на учете в социальных службах, но не пользуются услугами центров, только две семьи проходят программы реабилитации, один представитель оказался социальным работником, 7 детей, о которых он рассказал, живут в детском доме, остальные же совсем не посещают центры социального обслуживания. На основании ответов интервьюеров о работе парка можно выделить следующие упомянутые ими технологии: реабилитация; диагностика; Арт-технология; сопровождение; здоровьесбережение; адаптация; обучение; инклюзивное обучение.

Также интервьюеры подмечают, что Кидзания оказывает положительное влияние на состояние их детей, их настроение, энергичность, повышает интерес к различным родам деятельность, дает начальную профориентацию, помогает почувствовать себя самостоятельными. В результате проведенной работе были получены данные отзывы: «это самое лучше место», «эксклюзивное место», «ребенок не представляет жизнь без Кидзании». А самое негативное при посещении – это ожидание в очереди время начала некоторых профессий.

Таким образом, Кидазния – это коммерческая организация, которая выполняет важную социальную функцию в обществе. Парк игрового обучения является не только досугово-образовательным проектом, но и обеспечивает интеграцию и адаптацию детей-инвалидов в общество. Дети с особенностями развития получают массу положительных эмоций, новые знания, пробуя себя в различных сферах, благодаря применению Кидзанией основных современных и инновационных технологий социальной работы с детьми-инвалидами, что обеспечивает её мульти технологический характер. Уникальный и ни с чем не сравнимый опыт можно выделить в отдельную «интеграционную» технологию, которая может стать совершенно новым феноменом в сфере социальной работы с детьми-инвалидами. Каждая технология социальной работы, безусловно, важна, поскольку осуществляет ряд задач и имеет конечные цели. Но деятель-

ность становится более интересной и привлекательной, если включает себя не одну, а несколько технологий одновременно. Именно этим привлекает Кидзания семей с детьми-инвалидами.

В процессе интервью и статического исследования удалось выявить, что дети с особенностями развития с каждым годом все чаще посещают Кидзанию и считают полученный опыт обучения в профессиях и взаимодействия в окружающем мире важным для них. Сочетая основные современные и инновационные технологии, парк становится уникальным местом для реабилитации и адаптации детей – инвалидов. Сказать, какие из технологий проявляются в большей степени, а какие в меньшей - не представляется возможным, ведь все зависит от особенностей развития ребенка. Например, для лиц с физической инвалидностью будет важнее безбарьерное пространство, дети с сенсорными нарушениями нуждаются в большей степени в технологии сопровождения и т.д. именно поэтому можно сказать, что весь практический опыт Кидзании объединен в новую технологию - интеграционную технологию. Такую технологию можно реализовать не только в специализированных развлекательных коммерческих центрах, но и учреждениях государственного типа:

Для этого необходимо создание мобильного блока Кидзании и подобных парков, которые могли бы на постоянной основе организовывать выездные мини - центры с небольшим набором профессий в социальные службы. Часть оборудования, формы и расходных материалов достаточно просто перевозить для создания временного развлекательно обучающего города профессий это поможет включить в активную деятельность детей-инвалидов. А для обеспечения инклюзивного обучения необходимо организовать посещение центра в этот день семей из других льготных категорий, например, многодетных семей, неполных семей, малоимущих и т.д.

Реализация интеграционной технологии социальными службами без посредства других организаций. Для этого необходимо свое оборудование, которое может быть недорогим, но полезным и интересным детям, расходные материалы, место проведения и сотрудники. Не обязательно делать город профессий, можно создать обучающие станции и более простым вещам, но создать единую концепцию, а не просто развитие моторики, чтобы дети многогранно могли развиваться. Именно общая идея и необычный формат служат интегрированности сразу всех основных технологий. Если же рассмотреть отдельную практику, то количество используемых технологий будет ниже, чем технологии, применяемые в Кидзании. Профессии или род деятельности время от времени можно менять. Не обязательно иметь большой выбор. Детям-инвалидам будет достаточно и 5-6 профессий. Можно сделать для каждого маршрут или наоборот дать свободу выбора. Любой вариант будет давать положительный результат для всех участников процесса. Это также поможет увеличить и посещаемость социальных учреждений, и эффект от таких занятий непременно скажется на развитии и состоянии ребенка. Существуют определенные затраты и сложности в организации процессов. Можно обучить кадровый персонал или привлекать к деятельности волонтеров.

Организация досугового отдыха в школе. Например, в группе продлённого дня. Все дети проходят обучение. Здоровые дети посещают школы, лицеи и другие муниципальные и частные образовательные учреждения. Дети-инвалиды посещают общеобразовательные школы наравне со всеми, а некоторые ходят в специализированные школы. В любом случае в независимости от вида деятельности, всякая школа может также создать условия для обеспечения интеграционной технологии. Так, можно использовать время группы продленного дня. Приглашать различных детей и проводить обучающие игры для всех по месту жительства или желанию. Тема может быть совершенно разной, главное – сочетание концепции, идеи и целей. Для реализации такой рекомендации безусловно необходимо и финансовые вложения, ресурсы персонала и его подготовка к такой деятельности, оборудование и расходные материалы.

Таким образом, необходимо отметить высокую эффективность работы Кидзании и практическую значимость центра, реализация интеграционной технологии, осуществляемая на базе организации, имеет все основания и возможности для внедрения её в государственную сферу социальных и образовательных услуг с целью предоставления детям-инвалидам необходимой помощи и поддержки.

Список использованной литературы:

1. Болдина, М.А. Технологии социальной работы с детьми инвалидами [Текст] / М.А. Болдина, Е.В. Деева // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. - № 11. – С.167-173.

2. Всемирный доклад об инвалидности. Всемирная организация здравоохранения, 2011. – 28 с.

3. Епифанова, Е.В. Правовые основы медико-социальной экспертизы [Текст] / Е.В. Епифанова. - Краснодар, 2013.- 251 с.

4. Федеральная служа государственной статистики. Таблица 1.1. Общая численность инвалидов по группам инвалидности» // [Электронный ресурс]. - URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/# (11.12.2018).

УДК 378

ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

С.Н. Козловская, канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
Россия, г. Москва
SNK4246270@mail.ru
М.С. Кокурина, студентка
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
Россия, г. Москва

Аннотация. В статье дан анализ оценки профессиональной мотивации специалистов по социальной работе. Система мотивации труда социального работника основывается на совмещении теоретических и эмперических подходов, изучения и анализа отечественного и зарубежного опыта. Целью статьи является исследование профессиональной мотивации специалистов по социальной работе, ее связи с особенностями личности и пути ее развития.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, специалист социальной работы, профессиональная деятельность, мотивация, оценка.

EVALUATION OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF SPECIALISTS IN SOCIAL WORK

S.N. Kozlovskaya, M.S. Kokurina

Abstract. The article analyzes the assessment of professional motivation of specialists in social work. The system of motivation of social workers is based on a combination of theoretical and empirical approaches, the study and analysis of domestic and foreign experience. The purpose of the article is to study the professional motivation of specialists in social work, its connection with the characteristics of the individual and the way of its development.

Keywords: professional motivation, social work specialist, professional activity, motivation, evaluation.

Изучение проблемы профессиональной мотивации, а также установление наличия взаимосвязи между мотивационными и личностными особенностями специалистов по социальной работе является актуальной на сегодняшний день. Общество все в большей мере нуждается в профессионалах, способных квалифицированно ставить социальный диагноз, осуществлять социальное прогнозирование, вести реабилитационную, коррекционную, социально-терапевтическую работу, проводить эффективную посредническую, консультативную, профилактическую деятельность с различными категориями населения, нуждающимися в социальной помощи [1]. Некоторыми зарубежными

и отечественными исследователями отмечается, что социальные мотивы – мотив стремления к успеху и мотив избегания неудачи – взаимосвязаны с личностными особенностями, но при этом в литературе отсутствует достаточное количество данных по этой проблеме, что еще раз подтверждает актуальность нашей работы. Первыми, собственно мотивационными психологическими теориями, вобравшими в себя рационалистические и иррационалистические идеи, следует считать возникшие в 18-19 веках теорию принятия решений и теорию автомата. В своей теории принятия решений У. Джемс выделял несколько типов принятия решения (формирования намерения, стремления к действию) как сознательного преднамеренного мотивационного акта [4]. Начиная с 20-х годов 20 века появляются и выделяются специальные концепции мотивации, относящиеся только к человеку. Одной из первых таких концепций явилась теория мотивации, предложенная К. Левиным. Вслед за ней появились теории мотивации Г. Олпорта и Г. Мюррея, которые являлись ключевой фигурой исследования мотивации в теории личности, поскольку именно в их работах были объединены взгляды Ч. Дарвина, У. Макдауголла и 3. Фрейда. Наряду с органическими, Г. Мюррей выделил вторичные (психогенные) потребности, возникающие в результате обучения и воспитания, – это потребность в достижении успеха, в агрессии, в уважении и защите, в избегании неудач и вредных воздействий и т. д. В определенных ситуациях отдельные потребности могут объединяться в мотивацию поведения, конфликтовать друг с другом, подчиняться одна другой и т. д. Отдельные потребности из списка Г. Мюррея были взяты другими авторами за образец при создании измерительных методик [3].

Система мотивации труда социального работника основывается на совмещении теоретических и эмперических подходов, изучения и анализа отечественного и зарубежного опыта. Именно поэтому целью работы является: исследовать профессиональную мотивацию специалистов по социальной работе, ее связь с особенностями личности и пути ее развития. Повышение роли субъективного в общественном развитии, усложнение условий трудовой и вне трудовой жизнедеятельности человека, обогащение и развитие самой личности – таковы основные, исходные причины, обуславливающие огромный и все растущий интерес ученых к проблеме мотивации. К тому же, в связи с переходом социальной защиты на новые профессиональные стандарты. Качественное выполнение функций социальной защиты невозможно без соответствия специалистов по социальной работе современным требованиям. Одним из главных факторов плодотворного функционирования организации является готовность и желание ее сотрудников выполнять свои профессиональные обязанности.

Экспериментальная база исследования: всего в исследовании приняли участие 47 человек – специалистов по социальной работе ТЦСО и НКО г. Москва. Однако полностью отвечающей цели и задачам исследования (репрезентативной) оказалась выборка в 40 человек. Оставшиеся за выборкой 7 человек не прошли через все методики в силу объективных и субъективных причин. Возраст испытуемых – от 22 до 50 лет. Выборку составили только женщины.В ис-

следовательскую задачу входил такой подбор методического аппарата, который бы позволил выявить, личностные и мотивационные особенности.

Данные, полученные в ходе исследования, были подвергнуты первичной и вторичной обработке. Анализ и интерпретацию результатов экспериментального исследования начнем с описания данных, полученных с помощью 16 PF опросника Р.Б. Кеттелла. Полученные данные позволяют говорить о том, что для данной группы специалистов по социальной работе, участвовавших в исследовании, характерно стремление к доминированию, властности, независимости в суждениях и поведении. Участники группы настойчивы в достижении поставленных целей, живут по собственным законам и соображениям, агрессивно отстаивая свои права на самостоятельность, требуя проявления самостоятельности от окружающих. Они склонны действовать смело, энергично и активно. Такие люди свободно вступают в контакты, не испытывают трудностей в общении, хорошо уживаются в коллективе. Специалисты по социальной работе данной группы внимательны по отношению к людям, готовы к сотрудничеству. Поведению специалистов по социальной работе свойственна высокая социальная нормативность, следование; общепринятым правилам и стандартам, они обязательны и ответственны. Полученные результаты позволяют предположить, что испытуемые эмоционально стабильны, спокойны, не боятся сложных ситуаций, заботятся о своей репутации. Специалисты по социальной работе характеризуются высоким уровнем интеллектуального развития, быстро схватывают информацию научного характера, способны к осмысленным и логичным заключениям, склонны к экспериментированию и нововведениям.

Таким образом, анализ результатов выборки позволил прийти к следующим выводам:

1. Специалисты по социальной работе отличаются такими личностными характеристиками:

а) высокая социальная нормативность, высокий уровень внутреннего контроля поведения, эмоциональная стабильность (в эмоционально-волевой сфере);

б) доминантность, нонконформизм, общительность (в коммуникативной сфере и особенностях межличностного взаимодействия);

в) высокий интеллект, склонность к экспериментированию и нововведениям (в интеллектуальной сфере).

2. Личностные особенности специалистов по социальной работе соответствуют данному возрастному периоду. Наличие таких качеств как чувствительность, общительность, внимательное отношение к людям соответствует особенностям выбранной профессии в системе «человек-человек».

В результате обработки данных, полученных с помощью теста «Мотивация к избеганию неудач», количество специалистов по социальной работе (в %) распределилось по уровням следующим образом для большинства специалистов по социальной работе характерен низкий уровень мотивации к избеганию неудач (52,5%), т.е. они редко попадают в различные неприятности, не боятся

конкуренции или ситуации, где нужно себя проявить. Ставят цели средней трудности или чуть выше. В деле – настойчивы, упорны и самостоятельны. Имеют реалистическую устойчивую самооценку.

Но в группе имеются специалисты по социальной работе, у которых высокий уровень мотивации к избеганию неудач (22,5%), т.е. они часто попадают в различные неприятности, предпочитают малый или, наоборот, чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает престижу. Немецкий ученый Ф. Буркард утверждает, что установка на защитное поведение в работе зависит от трех факторов [2]: степени предполагаемого риска; преобладающей мотивации; опыта неудач на работе.

Специалисты по социальной работе данной группы характеризуются избеганием ситуаций, где нужно себя проявить, имеют завышенную или заниженную неустойчивую самооценку.

В профессиональной деятельности это может найти выражение в стремлении сохранять свои приемы работы без изменений, пользоваться главным образом отработанными, хорошо известными методами. В профессиональной деятельности таких специалистов по социальной работе может наступить момент прекращения внедрения новых методик и форм работы и остановка в развитии себя как специалиста. Кроме того, это может отразиться на стиле работы и передаться другим специалистам, что в свою очередь негативно скажется на их стремлении активно развиваться и самосовершенствоваться в дальнейшем.

Анализ результатов исследования по тесту Т. Элерса «Мотивация к успеху» позволил выявить следующие результаты - у 20% испытуемых низкий уровень мотивации к успеху;

- у 25% испытуемых средний уровень мотивации к успеху;
- у 47,5% испытуемых умеренно высокий уровень мотивации к успеху;
- у 7,5% испытуемых слишком высокий уровень мотивации к успеху.

Для группы в целом характерна тенденция к умеренно высокому уровню мотивации к успеху, т.е. специалисты по социальной работе, предпочитают средний уровень риска, редко попадают в несчастные случаи, имеют разно уровневые цели, разумно планируют продвижение к ним. По окончании работы находят вариант обратной связи, чтобы глубоко почувствовать полученный результат. Причины неудач ищут, прежде всего, в себе.

Анализ результатов исследования по анкете "Определение направленности личности" позволил выявить следующие результаты 12,5% специалистов по социальной работе направлены на себя, т.е. у них преобладает ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность;

37,5% специалистов по социальной работе направлены на общение, т.е. у них наблюдается стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнения конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация

на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми;

50% специалистов по социальной работе направлены на дело, т.е. они заинтересованы в решении деловых проблем, выполнении работы как можно лучше, преобладает ориентация на деловое сотрудничество, способны отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

В целом по группе можно констатировать, что специалисты по социальной работе характеризуются низким уровнем мотивации к избеганию неудач, умеренно высоким уровнем мотивации к успеху и направленностью на дело.

Таким образом, можем дать некий прогноз того, какая мотивация будет преобладать у специалистов по социальной работе с определённой направленностью: мотивация избегания неудачи – у специалистов по социальной работе с направленностью на общение, а мотивация к успеху – у специалистов по социальной работе с направленностью на дело.

По результатам исследования актуальным является следующий рейтинг мотиваторов профессиональной деятельности специалистов социальной работы:

1. Возможность принести пользу людям.
2. Творческий, интересный характер работы.
3. Соответствие работы способностям и умениям сотрудников учреждения.
4. Возможность карьерного роста.
5. Возможность получить достойный доход.
6. Возможность достичь признания, уважения.

Мотивы профессиональной деятельности могут сформироваться только при наличии следующих условий:

– наличие необходимых для удовлетворения потребностей индивида благ;

– профессиональная деятельность по достижению благ;

– данная деятельность является самым оптимальным способом достижения благ и удовлетворения потребности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выработанные направления совершенствования становления профессиональной мотивации в учреждениях социального профиля могут быть использованы социальными организациями и учреждениями социальной защиты города Москвы.

Список использованной литературы:

1. Козловская, С.Н. Технологии активного обучения в профессионально-компетентностном становлении бакалавров социальной работы в системе высшего профессионального образования [Текст] / С.Н. Козловская**.** Человеческий капитал. 2012. № 4 (40). С. 29-31.

2. Кучина, О.П. Мотивация достижения успеха профессиональной деятельности субъекта [Текст**]** / О.П. Кучина. Образование и саморазвитие. 2010. № 3 (19). С. 129-134.

3. Меркулова, Ю.Г. Профессиональная мотивация персонала [Текст] / Ю.Г. Меркулова. Акмеология. 2013. № S1. С. 203.

4. Осин, Е.Н., Иванова, Т.Ю., Орёл, Е.А., Рассказова, Е.И. Личностные ресурсы и профессиональная мотивация: позитивное взаимодействие [Текст] / Е.Н. Осин, Т.Ю. Иванова, Е.А. Орёл, Е.И. Рассказова. Организационная психология. 2018. Т. 8. № 2. С. 27-46.

УДК 378

ОЦЕНКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

С.Н. Козловская, канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
Россия, г. Москва
SNK4246270@mail.ru
Ж.В. Ловягина, студентка
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
Россия, г. Москва

Аннотация. В статье дана оценка социально-психологическим особенностям коммуникативной деятельности работников социальной сферы. Одной из важнейших особенностей деятельности специалиста по социальной работе является умение вести диалог, организовать процесс коммуникации, общения.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, социально-психологические особенности коммуникативной деятельности, профессиональная деятельность, социальная сфера.

ASSESSMENT OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE COMMUNICATIVE ACTIVITIES OF SOCIAL WORKERS

S.N. Kozlovskaya, O.I. Lozovaya

Abstract. The article assesses the socio-psychological characteristics of communicative activities of social workers. One of the most important features of the social work specialist is the ability to conduct a dialogue, to organize the process of communication.

Keywords: communicative activity, social and psychological features of communicative activity, professional activity, social sphere.

В современное время в России сфера социальной работы является важным партнером государства и агентом проведения им своих социальных реформ. Вот почему качество социальной деятельности во многом зависит от уровня профессионализма тех, кто выполняет свои функции в рамках данной отрасли. Специалисты по социальной работе могут трудиться в различных организациях

и службах социальной защиты населения, в консультационных и реабилитационных службах и центрах, в службах занятости населения, в центрах профориентации, в органах государственного управления, местного самоуправления. Социальные работники - это те, кто заботится о людях, стремится сделать их жизнь лучше, кто разделяет с ними горести и заботы, проблемы и несчастья, кто умеет сострадать и помогать. Предшественниками нынешней социальной работы являются благотворительность и филантропическая деятельность - безвозмездная помощь нуждающимся людям, пожертвования богатых в виде денег и вещей в пользу бедных и нищих, устройство сиротских приютов, богаделен, хосписов, помощь детям, отстающим в развитии, инвалидам, психически нездоровым людям, престарелым и немощным.

Выявление и решение данных проблем возможно в результате установления контактов с представителями общественных объединений и организаций, государственных служб, социальными группами и гражданами, нуждающимися в поддержке, защите, помощи, что, в свою очередь, требует от специалистов социальных служб развитых коммуникативных способностей. Предмет общения составляет такую его характеристику, которая определяет содержательный характер человеческого взаимодействия. В зависимости от того, что является предметом общения, его содержанием, увеличивается многообразие разновидностей общения: бытовое, деловое, специально-профессиональное и общенаучное, социально-политическое и т. д. Учитывая организацию процесса общения, цели, которые преследует общение, уровень эмоционального настроя, на котором оно реализуется, можно говорить о разнообразных способах такого взаимодействия. Общение между людьми имеет много параметров и изменение каждого из них ведет к той или иной модификации данного процесса. Социальный работник должен знать эти параметры, уметь их задавать, формировать и тем самым уметь управлять процессом общения. Превращение знания об этих характеристиках общения в умение их использовать в разговоре, беседе, споре, собеседовании, переговорах, т. е. владеть коммуникативной техникой, составляет важное профессиональное качество социального работника.

Если исходить из трехкомпонентного понимания общения, мы можем выделить коммуникативный, перцептивно-рефлексивный и поведенческий компоненты.

Коммуникативный аспект предполагает развитие речевых способностей - способностей ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь специалиста социальной сферы должна отличаться внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит. Выражение мысли ясное, простое, понятное. Для формирования соответствующих навыков и умений уместно использовать тренинг профессионального умения, основу которого могут составить следующие упражнения:

– на установление контакта;

– на эффективное восприятие речи (рефлексивное и нерефлексивное слушание);

– на умение задавать вопросы;

– на умение пересказать услышанное, передать деловую информацию;

– на логичность, эмоциональность, яркость речи;

– на импровизационные умения;

– на выступление перед аудиторией [1].

Перцептивно-рефлексивный компонент предполагает развитие способности анализировать взаимодействие между общающимися. Она проявляется в понимании того, как откликаются реципиенты на объекты реальной действительности, в проникновении в психологию клиента, в эмоциональной идентификации, в эмоциональной чувствительности к тем изменениям в личности, которые происходят под влиянием профессионального воздействия. К этой же группе способностей Н.В. Кузьмина относит чувствительность к достоинствам и недостаткам собственной деятельности и личности, и к тому, как воспринимается сам специалист и как к нему относятся. Она отмечает, что сформированность перцептивно-рефлексивных способностей обеспечивает формирование интуиции, которая помогает продуктивно решать задачи, стоящие перед специалистом социальной сферы.

Для формирования перцептивно-рефлексивных навыков и умений, необходимо проанализировать и отработать:

– основные эффекты восприятия;

– основные механизмы восприятия.

Основа коммуникативной компетентности - желание быть воспринятым партнером по общению определенным образом, стремление избежать при этом искажений, ложных домыслов, является наиболее важным при поиске средств убеждающего воздействия на другого человека. Подобные умения и навыки формируются в тренинге взаимовосприятия и понимания [2,3].

Поведенческий аспект предполагает организацию совместных действий, влияние и взаимовлияние. Способности данной группы возникают на основе выбора способов воздействия с учетом индивидуального своеобразия партнера по общению и зависимости от особенностей и возможностей собственной личности.

Поведенческий аспект связан с умением устанавливать с людьми деловой и эмоциональный контакты, влиять на их ум, волю и чувства, строить отношения сотрудничества и взаимопонимания.

Для формирования поведенческих навыков и умений необходимо проанализировать и отработать:

– стили профессиональной деятельности;

– стратегии поведения в конфликте;

– ведущие эго-состояния партнеров по общению.

Одной из важнейших особенностей деятельности специалиста по социальной работе является умение вести диалог, организовать процесс коммуникации, общения. Указанный диалог может быть в индивидуально-личностной форме и

в виде социального диалога, выражающего собою процесс формирования общественного мнения, управления им. Умение вести диалог предполагает ряд специфических профессиональных навыков. Профессионал должен уметь выслушать и понять, объяснить и доказать, спросить и ответить, убедить и переубедить, создать атмосферу доверительности в беседе и делового настроя в собеседовании, найти тонкий психологический подход к клиенту, разрешить конфликт, снять напряжение. В основе всего этого лежит коммуникативная техника общения. Владение ею - важный признак, профессиональной пригодности. Важным признаком коммуникативной компетентности социального работника является его ориентация на развитие и поддержку образа «Я» клиента (системы само отношения, системы знаний о себе).

Как утверждают исследователи в области социальной работы, коммуникация в помогающих профессиях выстраивается по принципу взаимного доверия и понимания [4]. Для коммуникации большое значение имеет анализ обратной связи, т. е. того, как собеседники понимают друг друга. Неточная обратная связь ведет к ухудшению общения. По мнению В. И. Курбатова, социальному работнику необходимо учитывать, что у клиента может быть свой набор ценностей, поэтому нельзя рассматривать клиента только через призму своих установок [4]. Для социального работника ценным в его профессии является рефлексия и умение поставить себя на место другого.

Диалог является естественной средой развития личности, одной из основополагающих форм проявления человеческой индивидуальности, следовательно, как отмечает Е.И. Холостова, диалог как форма общения, может быть не только средством достижения тех или иных целей, решения задач в социальной работе, но и самостоятельной ценностью человеческой жизни [5].

В исследовании принимало участие 26 испытуемых, выборка разделена на 2 группы: экспериментальная группа – специалисты социальной работы - 13 человек; контрольная группа – представители других профессий - 13 человек.

Согласно результатам исследования для выборки в целом характерны несущественные различия между специалистами социальной работы и представителями других профессий по факторам A, E, F, M, L, O. Более выраженные различия были получены по следующим факторам: B, C, G, Q1, Q3.

По фактору A (замкнутость – общительность) показатели групп не имеют существенных различий и находятся в диапазоне средних значений. Что характеризует испытуемых обеих групп как общительных, готовых к сотрудничеству, доброжелательных, внимательных к окружающим, легко приспосабливающихся к обстановке и окружению.

По фактору B (низкий – высокий интеллект) показатели у специалистов социальной работы значительно ниже, чем у представителей других профессий. Такие данные свидетельствуют о более развитом абстрактном мышлении, оперативности, быстрой обучаемости, собранности представителей других профессий, в отличие от специалистов социальной работы, обладающих ригидностью мышления.

По фактору C (слабость – сила Я) специалисты социальной работы показали более высокие результаты (сила Я), однако обе группы относятся к категории слабых, эмоционально неустойчивых, беспокойных, высокотревожных с невротическими симптомами.

По фактору E (подчиненность – доминантность) показатели групп не имеют существенных различий и находятся в диапазоне средних значений. Это свидетельствует о наличии у испытуемых обеих групп таких свойств личности как властность, напористость, упрямость, независимость, грубость.

По фактору F (сдержанность – экспрессивность) показатели не имеют ярко выраженных различий, однако показатели группы специалистов социальной работы ниже, чем у представителей других профессий. Такие данные могут свидетельствовать о специалистах социальной работы как более сдержанных, спокойных, рассудительных личностях, склонных к самоанализу, беспокойству о будущем. Тогда как представители других профессий более беспечны, жизнерадостны, экспрессивны.

По фактору G (низкое – высокое супер-эго) специалисты социальной работы показали более высокие результаты (высокое супер-эго), но также как в факторе C, респонденты обеих групп обладают следующими характеристиками: подверженность чувствам, переменчивость, подвержены влиянию случая и обстоятельств. Однако у специалистов социальной работы эти характеристики менее выражены.

По фактору H (робость – смелость) показатели не имеют ярко выраженных различий, однако показатели группы специалистов социальной работы выше, чем у представителей других профессий. Специалисты социальной работы более предприимчивы, склонны к риску, чем представители других профессий.

По фактору I (жесткость – чувствительность) специалисты социальной работы показали более высокие результаты, что характеризует их как людей более чувствительных, мягкосердечных, способных к эмпатии и сочувствию.

По фактору L (доверчивость – подозрительность) показатели не имеют существенных различий, и характеризуют представителей обеих групп как подозрительных, ревнивых, раздражительных, требующих от окружения нести ответственность за ошибки.

По фактору M (практичность – развитое воображение) показатели групп не имеют существенных различий и находятся в диапазоне средних значений. Это характеризует представителей обеих групп как достаточно практичных, имеющих земные принципы, добросовестных, с ограниченностью восприятия.

По фактору N (прямолинейность – дипломатичность) показатели говорят о том, что специалисты социальной работы более прямолинейны, откровенны.

По фактору O (уверенность в себе – тревожность) данные свидетельствуют о том, что специалисты социальной работы и представители других профессий обладают неуверенностью в себе, часто обеспокоены, подавлены, очень ранимы. Однако у специалистов социальной работы эти свойства менее выражены, чем у представителей других профессий.

По шкале Q1 (консерватизм – радикализм) специалисты социальной работы получили следующие характеристики: консервативны, склонны к морализаторству и нравоучениям, имеют установившиеся взгляды, подозрительны ко всему новому. Представители других профессий более либеральны, любят экспериментировать, ничего не принимают на веру.

По фактору Q2 (низкое – высокое самомнение) обе группы характеризуются целенаправленностью, самоконтролем, но у специалистов социальной работы это менее выражено, чем у представителей других профессий.

По шкале Q3 (низкое – высокое самомнение) обе группы респондентов обладают самолюбием, самоконтролем, могут подчинять себе, контролируют свои эмоции и поведение, целенаправленны. Однако эти характеристики более выражены у респондентов экспериментальной группы.

По фактору Q4 (низкая – высокая эго-напряженность) показатели не имеют ярко выраженных различий, однако показатели группы специалистов социальной работы ниже, чем у представителей других профессий. Это означает, что специалисты социальной работы более собраны, активны, часто раздражительнее чем представители других профессий.

По результатам исследования блока коммуникативных свойств и межличностного взаимодействия показатели групп не имеют существенных различий. Представители обеих групп общительны, активны, готовы к сотрудничеству, внимательны к людям, предприимчивы, жизнерадостны, активны в установлении межличностных и социальных контактов. Однако следует отметить, что эти признаки чуть больше выражены у респондентов контрольной группы.

Результаты по методике СЖО Д. А. Леонтьева по всем шкалам данной методики у групп имеют различия, причем по всем шкалам показатели экспериментальной группы (медработники) выше, чем показатели контрольной.

По субшкале «Цель» показатели специалистов социальной работы имеют высокие значения, что говорит о наличии целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. У представителей других профессий этот показатель на порядок ниже, что может свидетельствовать о том, что респонденты контрольной группы более расположены жить сегодняшним днем, не особо заботясь о будущем.

Субшкала «Процесс» показала, что специалисты социальной работы воспринимают свою жизнь более интересной, эмоционально насыщенной, наполненной смыслом. Тогда как представители других профессий менее удовлетворены своей жизнью.

Субшкала «Результат» имеет значение выше среднего и свидетельствует о том, что обе группы считают, что их жизнь проходит достаточно осмысленно и довольно продуктивно. Но у специалистов социальной работы показатели по этой шкале несколько выше.

Результаты по субшкале «Локус контроля – Я» (я – хозяин жизни), показали, что специалисты социальной работы, в отличие от представителей других профессий, имеют представления о себе как о сильной личности, обладающей

достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями.

Результаты по субшкале «Локус контроля – Жизнь» (управляемость жизни) в группах не имеют существенных различий и находятся на среднем уровне. Однако убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, более выражено у специалистов социальной работы.

Результаты по методике УСК Дж. Роттера представлены по шкале Ио (общей интернальности) у специалистов социальной работы выявлен более высокий уровень контроля, что говорит о большей ответственности за собственные действия и за события, происходящие с ними.

По шкале Ид (интернальности в области достижений) у представителей группы специалистов социальной работы показатели указывает на более высокий уровень субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Такие люди, считают, что сами добились всего что есть в их жизни, и способны с успехом преследовать свои цели в будущем.

По шкале Ин (интернальность в области неудач) существенных различий в показателях не выявлено. Представители обеих групп склонны по большей степени обвинять в неудачах и неприятностях самих себя, чем приписывать ответственность за это другим людям.

По шкале Ис (интернальность в семейных отношениях) показатели у специалистов социальной работы несколько выше, чем у представителей других профессий. Это говорит о том, что специалисты социальной работы чаще берут на себя ответственность за события происходящие в их семьях.

По шкале Ип (интернальность в области производственных отношений) показатели различий не имеют и находятся на среднем уровне. Такие результаты могут свидетельствовать о том, что представители обеих выборок ситуативно берут на себя ответственность за свою профессиональную деятельность. Иногда считая себя важным фактором организации профдеятельности, отношений и т.д., а иногда склонны приписывать более важное значение внешним обстоятельствам, нежели себе.

По шкале Им (интернальность в области межличностных отношений) показатели различий не имеют, свидетельствуя о том, что испытуемые считают себя в силах контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию.

По шкале Из (интернальность в отношении здоровья и болезни) показатели у медицинских работников чуть выше. Это говорит о том, что представителям других профессий свойственно считать болезнь результатом случая и надеяться в первую очередь на действия врачей. Тогда как большая часть специалистов социальной работы полагает, что выздоровление во многом зависит лично от них.

Таким образом, по результатам проведенного эмпирического исследования можно сделать следующие выводы.

По результатам исследования эмоционально-волевых особенностей более высокие показатели выявлены у специалистов социальной работы, что характеризует их как более эмоционально зрелых, спокойных, реалистичных, настойчивых и ответственных. Тогда как представители других профессий более переменчивы в отношениях, неустойчивы в интересах, утомляемы, подвержены чувствам, недисциплинированны, с низким самоконтролем.

По результатам исследования блока коммуникативных свойств и межличностного взаимодействия показатели групп не имеют существенных различий. Представители обеих групп общительны, активны, готовы к сотрудничеству, внимательны к людям, предприимчивы, жизнерадостны, активны в установлении межличностных и социальных контактов.

Исследование смысложизненных ориентаций показало, что специалисты социальной работы воспринимают свою жизнь более интересной, эмоционально насыщенной, наполненной смыслом, имеют более четкие цели в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, а также воспринимают себя как сильную личность, обладающую достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями. Представители других профессий более расположены жить сегодняшним днем, не особо заботясь о будущем, часто неудовлетворенны своей жизнью как прожитой, так и настоящей, склонны считать, что жизнь не подвластна сознательному контролю.

Исследование уровня субъективного контроля показало, что представители обеих групп склонны по большей степени обвинять в неудачах и неприятностях самих себя, чем приписывать ответственность за это другим людям. В области межличностных отношений испытуемые обеих групп считают себя в силах контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию. Однако специалисты социальной работы обладают большей ответственностью за собственные действия и события, происходящие в их жизни, чаще берут на себя ответственность за события, происходящие в их семьях, а не делают виноватыми своих партнеров.

Список использованной литературы:

1. Бакланова, Н.К. Профессиональное общение специалиста социальной сферы: учеб. пособие [Текст] / Н.К. Бакланова. – М.: АПКиППРО, 2013.

2. Козловская, С.Н., Гришина, Е.Н. Саморазвитие личности специалиста по социальной работе в процессе профессиональной деятельности [Текст] / С.Н. Козловская, Е.Н. Гришина В сборнике: Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества. Материалы Межрегиональной научной конференции. Под ред. Г.Ю. Лизуновой. 2018. С. 350-358.

3. Марасанов, Г.И. Социально-психологический тренинг [Текст] / Г.И. Марасанов. – М.: Когито-Центр, 2001.

4. Социальная работа: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. Под общей ред. В. И. Курбатова. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 480 с.

5. Холостова, Е.И. Технологии социальной работы: учебник [Текст] /Е.И. Холостовой. – М.: ИНФРА-М, 2003.

УДК 378

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

С.Н. Козловская, канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
Россия, г. Москва
SNK4246270@mail.ru
Лозовая Ольга Ивановна, студентка
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
Россия, г. Москва

Аннотация. В статье дан анализ проблемы социально-педагогического сопровождения профессионального становления специалиста социальной работы. Для эффективного профессионального становления специалиста по социальной работе необходимо создать условия развития, предоставить доступ к информации и подготовить его для работы с ней. В современных условиях необходимо создавать программы профессиональной подготовки и повышения квалификации в соответствии с этапом профессионального становления специалиста социальной работы.

Ключевые слова: профессиональное становление, специалист социальной работы, социально-педагогическое сопровождение, профессиональная деятельность, информация.

SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL FORMATION OF A SPECIALIST OF SOCIAL WORK

S.N. Kozlovskaya, O.I. Lozovaya

Abstract. The article analyzes the problem of socio-pedagogical support of professional development of social work specialist. For the effective professional development of a social work specialist, it is necessary to create conditions for development, provide access to information and prepare him / her to work with it. In modern conditions it is necessary to create programs of professional training and professional development in accordance with the stage of professional development of a social work specialist.

Keywords: professional formation, specialist of social work, social and pedagogical support, professional activity, information.

Профессиональная деятельность специалистов социальной работы в современных условиях реализуется через систему непрерывной образовательной подготовки. Это обусловлено том, что в настоящее время происходят изменения, связанные с тенденцией международной интеграции, глобализацией про-

фессий, межкультурным обменом между странами, применением новых технологий, изменением образа и стиля жизни людей в обществе. «В постиндустриальных странах воплощается концепция интегрального образования (К. Манхейм). Она строится на идее неделимости личности, новый опыт которой соединяется с уже существующими знаниями в процессе непрерывного образования. Следовательно, образование выступает одним из основных социальных факторов, воздействующих на поведение человека и на формирование его личности» [2; 5].

Как отмечает Н.Б. Шмелева «…деятельность социального работника не может осуществляться без развития профессионально необходимых качеств личности, которые в ней воплощаются, оцениваются, компенсируются, адаптируются, а также получают развитие. В то же время личность и деятельность обладают относительной самостоятельностью и несводимостью друг к другу. Профессиональная деятельность социального работника задает ему определенные личностные параметры, которые адекватно отражают ее функциональную структуру и создают объективные предпосылки для ее продуктивной реализации. Поэтому формирование профессиональной деятельности и личности социального работника – внутренне неделимый процесс» [6].

Чтобы специалист по социальной работе мог эффективно саморазвиваться необходимо создать условия развития, предоставить доступ к информации и подготовить его для работы с ней [1; 4].

На основании этого были определены организационно-педагогические условия, обеспечивающие профессиональное становление специалистов социальной работы, под которыми понимается совокупность мер направленных на реализацию специалистов социальной работы в профессиональной деятельности:

– социально-профессиональная направленность профессионального становления, которая способствует повышению активности специалистов, проявлению ими самостоятельности в организации и проведении мероприятий, что позволит повысить уровень личной ответственности за результаты собственной деятельности; обучение специалистов анализировать и прогнозировать результаты своих действий;

– самоопределение и саморазвитие личности специалиста; разработка и реализация социально значимых проектов, проведение курсов повышения квалификации: «Основы самопознания и самореализации», «Управление социальными конфликтами в организации», «Успешная карьера»;

– создание психологически благоприятного климата и ситуации успеха для специалистов социальной работы в организациях социальной сферы; использование профессионально-корпоративных возможностей организации, использование системы материального и морального поощрения; повышение уровня ответственности за результаты своей деятельности, социальная активность; составление портфолио специалиста социальной работы.

Одной из технологий для профессионального становления специалиста социальной работы – это программа развития сотрудников. Программа развития

может служить эффективным методом организации кадровой политики. Она помогает специалистам совершенствоваться и корректироваться в соответствии с требованиями социальной политики в определенный промежуток времени, способствует подготовке более квалифицированных специалистов. Подготовка кадров по данной программе может проходить на рабочем месте, либо в специальном учреждении. Программа может быть индивидуальной, групповой и курсовой, она способствует освоению и совершенствованию профессиональных навыков.

Если обучение носит индивидуальный характер, то сотрудник прикрепляется к наставнику (более высококвалифицированному специалисту), и тогда теоретический курс изучается самостоятельно. При групповом обучении, специалистов объединяют в учебные группы, и идет обучение на рабочем месте согласно программе развития под наблюдением и руководством высококвалифицированных специалистов. При курсовой форме обучения требуется усвоить больший объем теоретических знаний, который невозможно получить на рабочем месте, поэтому оно проводится в специальных учебных заведениях.

Также эффективной технологией профессионального становления специалиста социальной работы является аттестация. Она помогает определить ценность сотрудника, провести анализ и диагностику его деятельности, построить дальнейшую работу учреждения. Социальная работа должна оцениваться, так она всегда заканчивается результатом. Оценкой результата является эффективность, которая определяется по следующим элементам: цель, затраты, общепринятая норма, результат. Основными элементами являются цель и результат. Ведь от того какую мы цель поставили, и добились ли ее решения зависит результат. Он может быть положительным в случае достижения цели, либо отрицательным, если цель не достигнута. Соотношение этих двух элементов помогает нам сделать выводы относительно эффективности профессионального становления специалиста социальной работы, которая основывается на следующих принципах:

1) умение четко сформулировать цель для решения проблемы;
2) умение выявить причины, которые вызвали проблему, и которые мешают решению проблемы;
3) оценка решаемости проблемы;
4) разработка плана по решению проблемы;
5) умение вовлечь получателя социальной услуги в решение проблемы;
6) оценка результатов, достигнутых в решении проблемы.

В процессе аттестации выявляются личностные качества, которые необходимы специалисту социальной работы для профессиональной деятельности. К таким качествам относятся: наблюдательность, ответственность, принципиальность, тактичность, общительность, оптимистичность, интуиция, терпимость, сочувствие, мобильность, гибкость, способности к самооценке и самообразованию.

Аттестация проводится для достижения следующих целей:

1) оценить деятельность сотрудника;

2) поощрить или сделать замечания;
3) перераспределить задачи между сотрудниками;
4) формировать кадровый резерв;
5) составить планы развития и обучения сотрудников;
6) планировать карьерный рост сотрудников;
7) изменить систему оплаты труда.

А также для повышения индивидуальной работы сотрудников, премирования по высоким результатам труда и квалификации; определения способов повышения квалификации и много других. При аттестации оценивается не личность человека, а результаты его работы, профессиональный потенциал, отношение к своей работе и к выполнению своих обязанностей. После проведения аттестации специалист должен увидеть и понять свои ошибки, начать работу по их устранению, продолжать процесс профессионального становления с учетом своих интересов и интересов сферы, в которой он работает.

В социальной работе, как уже ранее было, сказано аттестация играет важную роль, ведь без нее невозможно добиться эффективной, успешной, стабильной работы, приводящей к положительным результатам в деятельности учреждения и сотрудников. Она открывает путь к профессиональному становлению и повышению эффективности трудовой деятельности. В результате чего совершенствуются профессиональные знания, умения, навыки, личностные качества, формируются значимость профессии, ее ценностные ориентации, развивается отношение к себе как к профессионалу.

Применение данных технологий ведет к высокой успешности труда, к формированию у специалиста социальной работы профессионализма, внутреннего желания служить на благо людям и быть проводником социальных перемен.

Эффективность, рентабельность, плодотворность социальной работы зависит от специалиста социальной работы, который ее выполняет, от его личностных качеств, ценностей и убеждений. Поэтому начинающему специалисту необходима квалифицированная помощь и поддержка, так как теоретических знаний и опыта недостаточно и своя профессиональная деятельность кажется малоэффективной. А при эффективной поддержке будут поставлены грамотно цели, мобилизованы внутренние ресурсы, что приведет к высоким результатам.

В 2018 году было проведено исследование, целью которого явилось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка особенностей профессионального становления специалистов социальной работы. В исследовании приняли участие 60 испытуемых. Выборка формировалась с учетом этапа профессионального становления специалиста социальной работы, стажа работы в учреждениях социальной защиты.

В результате исследование было построено на сопоставлении данных, полученных в трех группах:

Группа 1 – выпускники Российского государственного социального университета, направление подготовки 39.03.02 «Социальная работа» (ориентационно-адаптационный этап профессионального становления). Выборка однород-

на по половой принадлежности, среди испытуемых 90% - женщины, 10 % - мужчины. Средний возраст испытуемых – 23 года.

Группа 2 – молодые специалисты социальной работа со стажем до трех лет (идентификационно-позиционный этап профессионального становления). Выборка однородна по половой принадлежности, среди испытуемых 90% - женщины, 10 % - мужчины. Средний возраст испытуемых – 28 лет. Стаж работы составил 3 года, в социальном учреждении 1,5 лет.

Группа 3 – специалисты социальной работы со стажем работы более трех лет (системно-прогностический этап профессионального становления). Выборка однородна по половой принадлежности, среди испытуемых 90% - женщины, 10 % - мужчины. Средний возраст испытуемых – 39 лет. Стаж работы составил 10 лет, в социальном учреждении 8 лет.

В ходе проведенного исследования всеми группами были определены наиболее значимые мероприятия, которые способствуют профессиональному становлению специалистов социальной работы.

Для группы 1 наиболее значимыми являются:

1. Организация системы наставничества.
2. Проведение тренингов, направленных на выработку профессиональных навыков, умений, повышение профессионального мастерства.
3. Мероприятия, направленные на сплочение коллектива.
4. Проведение мастер-класса специалистами социальной работы, которые имеют большие достижения и большой опыт.
5. Проведение конференций с целью решения организационных вопросов, вынесение на обсуждение насущных проблем, обмена опытом.

Для группы 2 наиболее значимыми являются:

1. Мероприятия, направленные на сплочение коллектива.
2. Организация системы наставничества.
3. Проведение тренингов, направленных на выработку профессиональных навыков, умений, повышение профессионального мастерства.
4. Предоставление возможности изучения специальной литературы, касающейся профессии для улучшения качества знаний.
5. Участие в семинарах с целью повышения уровня знаний.

Для группы 3 наиболее значимыми являются:

1. Обращение за психологической помощью с целью разрешения проблем.
2. Мероприятия, направленные на сплочение коллектива.
3. Предоставление возможности изучения специальной литературы, касающейся профессии для улучшения качества знаний.
4. Участие в семинарах с целью повышения уровня знаний.
5. Проведение тренингов, направленных на выработку профессиональных навыков, умений, повышение профессионального мастерства.

Таким образом, профессиональное становление специалистов социальной работы будет проходить более успешно, если оно будет пониматься, как приоритетная цель профессионализации, включающая в себя самооценку деятельности, самоорганизацию и самоуправление, и рассматривается как

компонент профессиональной деятельности специалиста по социальной работе. Проведенное исследование и полученные результаты позволяют создавать современные программы профессиональной подготовки и повышения квалификации в соответствии с этапом профессионального становления специалиста социальной работы. Экспериментально проверенная модель может быть применена на разных этапах профессионального становления специалиста социальной работы.

Список использованной литературы:

1. Козловская, С.Н., Гришина, Е.Н. Саморазвитие личности специалиста по социальной работе в процессе профессиональной деятельности [Текст] / С.Н. Козловская, Е.Н. Гришина в сборнике: Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества. Материалы Межрегиональной научной конференции. Под ред. Г.Ю. Лизуновой. 2018. С.350-358.
2. Теория социальной работы. Под общ. ред. И.Г. Кузиной. – Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2006. – 232 с.
3. Фадеев, В.А. К вопросу о роли самосовершенствования в профессионально-личностном становлении специалиста [Текст] / В.А. Фадеев. В сборнике: Концептуальные основы и опыт профессионально-личностного становления и развития специалиста // Материалы научно-практической конференции с международным участием.. 2015. С. 216-223.
4. Фугелова, Т.А. Роль профессионализма в становлении профессионально мобильного специалиста [Текст] Т.А. Фугелова // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. С. 67.
5. Чепелева, Л.М. Методология развития профессиональной мобильности личности [Текст] / Л.М. Чепелева // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 334-335.
6. Шмелева, Н.Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала [Текст] / Н.Б. Шмелева. – М., 2005. С.18.

УДК 376

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ

С.Н. Козловская, канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
Россия, г. Москва
SNK4246270@mail.ru
Е.А. Милкин, магистрант
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
Россия, г. Москва
Egor.Milkin@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы специфики воспитания детей в неполных семьях, а также дана характеристика особенностей воспитания неполных семей и разработаны психолого-педагогические рекомендации для родителей.

Ключевые слова. Полная семья, неполная семья, воспитание, дети, проблемы.

FEATURES OF EDUCATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN SINGLE-PARENT FAMILIES

S.N. Kozlovskaya, E.A. Milkin

Annotation. The article deals with the problems of specific education of children in single-parent families, as well as the characteristics of the features of education of single-parent families and developed psychological and pedagogical recommendations for parents.

Keywords. Full family, incomplete family, upbringing, children, problems.

На сегодняшний момент в современной России одной и главных проблем в области семьи остается актуальным положение неполных семей. Холостова Е.И. дает следующее определение неполной семье — это основанная на барке и (или) кровном родстве малая группа, члены которой объединены совместным проживанием и ведением домашнего хозяйства, эмоциональной связью, взаимными обязанностями по отношению друг к другу [3].

Также она дает определение семье. Семьей называется социальный институт, т.е. устойчивая форма взаимоотношений семьи между людьми, в рамках которого осуществляется основная часть их повседневной жизни: сексуальные отношения, деторождение, первичная социализация детей, значительная часть бытового ухода, образовательного и медицинского обслуживания, особенно по отношению к детям и лицам пожилого возраста. Семья, кроме того, это сильнейший источник эмоциональных реакций, в благоприятном случае обеспечивающий человеку поддержку, принятие, рекреацию [2].

Заявленная тема научной статьи актуальна для современных реалий. Это обусловлено тем, что сегодня снижается «жизненный потенциал» нынешней российской семьи. Согласно исследованиям ученых, отмечается устойчивая тенденция к образованию неполных семей и тем самым снижается уровень ее воспитательных возможностей и психологического здоровья.

Среди детей дошкольного возраста каждый десятый ребенок воспитывается одним родителем. Сегодня среди неполных семей по-прежнему наиболее распространена «материнская» семья. Однако все больше увеличивается и количество семей с одинокими отцами.

Целью нашей работы является изучение специфики воспитания детей в неполных семьях, а так же разработка психолого-педагогических рекомендаций для родителей, воспитывающих детей в неполных семьях.

Особенно острой проблемы для неполных семей является проблема ее функционирования, как института и воспитания и социализации детей.

В своей работе Борисов В.А. отмечает, что неполная семья, наравне с полной семье, также должна выполнять свои воспитательные функции. К сожале-

нию, именно в нуклеарных семьях, процесс воспитания деформируется. Дети из неполных семей испытывают потребность в определенном социальном статусе, хотят иметь обоих родителей. При прекращении отношений между родителями, они занимают противоположные в вопросах воспитания, и это ярко сказывается на детях. Из-за расхождения позиций родителей, по вопросу воспитания детей, у вторых возникает чувство растерянности и неполноценности, так как оба родителя значат для них многое. Борисов В.А. Отмечает, что, как правило, такие дети хуже адаптируются в социальном пространстве [1].

Н. Соловьев отмечал в своей работе, что «отец не менее одаренный воспитатель, чем мать. К своей воспитательной функции он так же, как и мать, подготовлен природой и обществом. Во-первых, у отца уравновешенная нервная система. Он меньше отдает распоряжений детям и меньше отменяет их. Во-вторых, воспитателю необходимо обладать достаточно большим объемом разнообразной информации. Объем подобной информации у него чаще всего не меньше, чем у матери, а нередко и больше. В-третьих, для воспитания детей необходимо время, которое воспитатель может уделить непосредственно воспитуемому. Такого времени у отца часто гораздо больше, чем у матери» [4].

Исходя из слов автора, мы можем сделать вывод о том, что воспитание ребенка без отца неполноценно.

Также одной и важных проблем неполных семей, можно отметить, совмещение профессиональной и родительской ролей, что при режиме полной занятости существенно снижает время, которое могло бы быть использовано матерью для совместного времяпрепровождения с ребенком, минимизируя, таким образом, воспитательное внимание матери.

Не менее острая проблема неполных семей заключается в надзоре за детьми. Порой родитель склонен к тому, чтобы оставить детей одних или же передать в руки малознакомым людям. Это происходит из-за того, что мать/отец стараются сохранить уровень материальной обеспеченности, поэтому погружаются в работу, а воспитательные функции стараются переложить на других людей, лишая самих себя и собственных детей возможности проводить больше времени друг с другом.

Таким образом, проанализировав теоретическую литературу по заявленной теме, мы видим наличие достаточно серьезных проблем в воспитании детей в неполных семьях.

В ходе работы, нами было проведено исследование по данной теме. Мы получили следующие результаты.

Социально-демографические характеристики респондентов представлены следующим образом. Наиболее представлена группа родителей, воспитывающих детей в неполных семьях, в возрасте от 31 до 35 лет и преимущественно это женщины, воспитывающие одного ребенка. Главной причиной образования неполной семьи стал развод. Большинство респондентов имеют среднее и среднее специальное образование. Мужчины занимают более высокие должности, нежели женщины. По уровню доходов большинство респондентов отнесли себя к среднеобеспеченным. Мужчины оценивают свое экономическое положение

выше, чем женщины. Основным источником дохода у респондентов является заработная плата. Большинство неполных семей проживают в собственной квартире.

Говоря о специфике воспитания детей в неполных семьях, можно сказать про то, что большинства респондентов отмечается позитивная атмосфера в семье. Нестабильная обстановка наблюдается в неполных материнских семьях. Респонденты считают, что справляются с воспитанием своих детей. При воспитании детей, одиноким отцам и матерям помогают родители и родственники. Самостоятельно воспитывают детей чаще - женщины. Большинство респондентов уделяют воспитанию детей от 3 до 4 часов в день. Все респонденты в вопросах воспитания детей опираются на жизненный опыт. Эффективными методами воспитания респонденты посчитали: личный пример, доверие, положительный пример и поощрение ребенка. Больше половины респондентов придерживаются демократического воспитательного стиля. Поощряют своих детей респонденты преимущественно поддержкой или подбадриванием. В отношении того, как можно наказать ребенка, опрошенные выбрали более мягкие формы наказания. Женщины выбирают формы больше эмоционального плана, а мужчины – трудового характера.

Если говорить об участии второго родителя в воспитании ребенка можно отметить следующее, что второй родитель редко навещает своего ребенка. Преимущественно мужчины навещают своих детей. Большинство респондентов отмечает, что второй родитель проводит достаточно мало времени с ребенком. Чаще в материнских неполных семьях, отцы проводят время с детьми. Положительное влияние оказывает второй родитель, если навещает ребенка, хотя бы раз в неделю.

Говоря о проблемах, возникающих в неполных семьях можно сказать о том, что самой распространенной проблемой являются финансовые трудности. Характерная проблема у детей в неполных отцовских семьях – рациональное питание. Женщины же, в основном, сталкиваются с жилищными проблемами и проблемами, связанными с отношениями между членами семьи. Проблемы в общении с ровесниками и в детском саду наблюдаются у детей, растущих в мужской неполной семье, а проблемы взаимоотношения с родителями у детей преимущественно в женских неполных семьях.

Исходя из анализа полученных данных, мы можем предложить родителям следующие рекомендации по воспитанию детей в неполных семья:

- говорите с ребенком и слушайте его. Поддерживайте его желание быть понятым и услышанным вами, когда он рассказывает о детском саде, чтобы все время оставаться с ним в контакте;

- чаще хвалить, а не наказывать. Эмоционально стабильная и оптимистичная атмосфера в семье сохранит у ребенка доверие к миру, укрепит чувство собственного достоинства и уверенности в себе;

- относиться с пониманием к праву ребенка на воспоминания о прошлом;

- не перекладывать функции отсутствующего родителя на плечи своих детей;

- помогать ребенку осваивать навыки поведения, соответствующие его полу;

- развивать социальные связи своей семьи, чтобы ребенок мог активно общаться и устанавливать комфортные отношения со знакомыми мужчинами;

- попробовать вступить в новый брак и вернуться к жизни в полной семье;

- посещать лекции, тренинги, круглые столы, посвященные темам воспитания детей в неполных семьях;

- читать как можно больше специальной литературы по данному вопросу;

- разрешать общение ребенку со вторым родителем, т.к. это важная составляющая при воспитании детей в неполных семьях.

Таким образом, мы видим, что воспитание детей в неполной семье обладает рядом особенностей. Вследствие отсутствия одного из родителей, оставшемуся приходится брать на себя решение всех материальных, бытовых, педагогических и психологических проблем семьи. При этом ему необходимо также восполнять возникший дефицит воспитательного влияния на детей. Совмещения всех этих задач весьма затруднительно. Поэтому большинство неполных семей сталкиваются с педагогическими проблемами. Воспитание детей в неполных семьях сопровождается множеством негативных факторов, которые влияют на формирование личности ребенка. Можно выделить шесть основных ошибок, возникающих при воспитании детей в неполных семьях: гиперопека; отстраненность матери от собственного воспитательного процесса; препятствие контактов с отцом; двойственное отношение к ребенку; стремление сделать ребенка образцовым; отстраненность родителя от ухода за ребенком и воспитания.

На основе проведенного исследования можно сказать, что серьезной проблемой для неполных семей остаются финансовые трудности. В большинстве представлены материнские неполные семьи. Спецификой воспитания в неполных семьях можно выделить следующее:

- родители придерживаются демократического стиля;
- родители практически не интересуются специальной литературой и очень редко посещают лекции, тренинги, круглые столы по данной проблематике;
- в воспитании родителям помогают им их собственные родители и родственники;
- мужчины придерживаются более мягких способов воспитания, а женщины более радикальных;
- влияние второго родителя практически никак не сказывается на воспитании ребенка в неполной семье

Таким образом, в неполной семье складываются специфические условия для воспитания и развития ребёнка. Чтобы избежать ошибок, необходимо учитывать факторы, которые оказывают влияние на семью, на процесс воспитания, на ребенка. Учитывая все это, одинокий родитель имеет реальную возможность вырастить нормально ребенка.

Список использованной литературы:

1. Борисов В.А. Демография: Учебник для ВУЗов [Текст] / В.А. Борисов. – М.: Пота Бене Медиа Трейд Компания, 2009. – С.78.
2. Соловьев Н. Отец в современной семье, как предмет социологического исследования [Текст] / Н. Соловьев // Сб. ст.: Отец в современной семье. Вильнюс, 1998.
3. Холостова Е.И. «Технологии социальной работы» [Текст] / Е.И. Холостова. – М.: Изд-во: ИНФРА, 2001. - с. 221.

УДК-159.99

ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ФЕНОМЕНА «МОЛОДЕЖЬ» КАК К ОСОБОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ

А.Б. Меликян, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
dashtadem@rambler.ru
Т.А. Гонохова, канд. псих. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
tgonohova@yandex.ru

Аннотация. *В статье рассмотрены вопросы неоднозначности выделения молодежи в особую социально-демографическую группу, различные определения понятия «молодежь» в отечественной социологии. Выделены ряд особенностей демографической ситуации в Республике Алтай в возрастных когортах, которые принято относить к молодежи. Отражены основные тенденции проблем взросления молодежи в современном обществе, как одной из самых уязвимых категорий населения.*

Ключевые слова. *Молодежь, молодость, социализация, проблемы молодёжи, социальная работа, социализация, взросление, феномен, становление.*

APPROACHES TO THE DEFINITION OF THE PHENOMENON "YOUTH" AS A SPECIAL SOCIAL GROUP

A.B. Melikyan, T. A.Gonohova

Annotation. The article deals with the issues of ambiguity in distinguishing young people into a particular socio-demographic group, various definitions of the concept «youth» in Russian sociology. A number of features of the demographic situation in the Altai Republic in the age cohorts, which are commonly referred to as young people, are highlighted. It reflects the main trends in the problems of growing up of young people in modern society, as one of the most vulnerable categories of the population.

Keywords. Teenagers, youth, socialization, teenager's problems social work sociology, socialization, maturation, phenomenon, formationюю.

В современном научном мире молодежь выступает как объект изучения самых разных социально-гуманитарных и естественных наук – физиологии, психологии, демографии, педагогики, социологии. Каждая из наук имеет свою специфику в вопросах исследования феномена молодежи и каждая заинтересована в собственном аспекте изучения молодежи.

В широком смысле слова молодежь рассматривается как обширная совокупность групповых общностей, образующихся на основе возрастных признаков и связанных с ними основных видов деятельности. В более узком, социологическом, смысле молодежь понимается как социально-демографическая группа, выделяемая на основе обусловленных возрастом особенностей социального положения молодых людей, их места и функций в социальной структуре общества, специфических интересов и ценностей [1].

Сторонники социологического подхода рассматривают феномен молодежи как части общества. Молодёжь как объект исследования имеет ряд особенностей, которые позволяют выделить ее в относительно самостоятельную общественную группу и в социологии рассматривается с двух сторон: с одной стороны, как часть общества (ее социальная специфика, обусловленная возрастным, т.е. демографическим признаком), с другой - как относительно самостоятельная социальная группа [2].

Выделение молодежи в особую социально-демографическую группу обусловлено психофизиологическими возрастными особенностями и связанным с ними процессом социализации в обществе. Практически до настоящего времени, исследователи обозначали не столько хронологический возраст человека, этапность жизненного пути, сколько набор социальных ролей прямо или косвенно отражающих его общественное положение, достигнутое на каждом этапе. Взросление подразумевает не только достижение физической и половой зрелости, но и достижение гражданской зрелости - получение образования, профессии, экономической независимости, создание семьи. Поэтому установление возрастных границ социально-демографической группы достаточно условно.

С точки зрения психофизиологического подхода молодость - это период развития человеческой личности между половой зрелостью и полной зрелостью.

С социально-психологической точки зрения в качестве молодежи рассматривается группа людей определенного возраста, с биологическими особенностями и психологическими отношениями.

В рамках различных научных направлений социологии молодежи (психоаналитического, структурно-функционального, культурологического) Р. В. Леньковым были систематизированы следующие подходы к определению феноменов «молодежь», «молодость» [4].

Таблица 1. Подходы к определению феноменов «молодежь» и «молодость»

Подход	Сущность	Представители (авторы)
Психофизиологический	Молодость – период развития человеческой личности между половой зрелостью и полной зрелостью	А. Фрейд, Э. Фромм
Социально-психологический	Молодежь – группа людей определенного возраста, с биологическими особенностями и психологическими отношениями	Г. Стэнли Холл, Ш. Бюлер, В. Райх, Э. Эриксон
Конфликтологический	Молодость – проблемная стадия в развитии человека; затянувшийся конфликт между человеком и обществом; это стрессовый, но важный период в жизни человека	И. В. Бестужев-Лада, С. Н. Иконникова
Ролевой	Молодость – особый период в жизни людей, достигая которого, люди уже не играют социальные роли ребенка, но в то же время не являются полностью носителями ролей взрослого человека	М. Титма, Э. Саар
Субкультурный	Молодежь – группа людей, обладающая особым образом жизни, стилем поведения, культурными ценностями и нормами, отличающимися от образцов доминирующей культуры	Э. Шпрангер, Т. Парсонс, Т. Розак, Ч. Рсйч
Стратификационный	Молодежь – особая социально-демографическая группа, выделяемая на основе возрастного критерия, обладающая особыми социальными позициями, т.е. занимающая определенное положение в структуре социального пространства	В. Т. Лисовский, В. И. Чупров
Социализационный	Молодость – период активного включения молодых людей в общественную жизнь посредством механизмов первичной и вторичной социализации	И. М. Ильинский
Аксиологический (ценностный)	Молодость – социально значимый, один из важнейших этапов жизни человека	Л. В. Мосиенко, В. И. Добрынина
Интеракционистский	Молодость – одно из состояний души, присущих каждому человеку, которое проявляется в спонтанности, непосредственности, нестандартности поведения (в отличие от состояния «родитель», ориентированного на нормативное поведение, и от состояния «взрослый», ориентированного на принятие рациональных решений)	М. Мид
Субъективный	Молодость – особое мироощущение, характеризующееся оптимизмом, жизнелюбием, стремлением к активной деятельности, устремленностью в будущее	И. С. Кон
Процессуальный	Молодежь – группа людей, формирование которых не завершено, они не полностью интегрированы в общество	Ю. А. Зубок

По определению В.Т. Лисовского «Молодёжь - поколение людей, проходящих стадию социализации, усваивающих, а в более зрелом возрасте уже усвоивших, образовательные, профессиональные, культурные и другие социальные функции; в зависимости от конкретных исторических условий возрастные критерии молодёжи могут колебаться от 16 до 30 лет». При этом, срок окончания средней школы, который приходится на возраст 15-18 лет Лисовский предложил условно принять за нижнюю границу, а за верхнюю – 30 лет – возрастной период на который происходит окончательное включение в социально-профессиональную структуру общества [5].

В возрастной психологии молодость характеризуется как период формирования устойчивой системы ценностей, становление самосознания и формирования социального статуса личности. Сознание молодого человека обладает особой восприимчивостью, способностью перерабатывать и усваивать огромный поток информации. Молодёжное сознание определяется рядом объективных обстоятельств:

Во-первых, в современных условиях усложнился и удлинился сам процесс социализации, и соответственно другими стали критерии её социальной зрелости. Они определяются не только вступлением в самостоятельную трудовую жизнь, но и завершением образования, получением профессии, реальными политическими и гражданскими правами, материальной независимостью от родителей. Действие данных факторов не одновременно и не однозначно в разных социальных группах, поэтому усвоение молодым человеком системы социальных ролей взрослых оказывается противоречивым. Он может быть ответственным и серьёзным в одной сфера и чувствовать себя как подросток в другой.

Во-вторых, становление социальной зрелости молодёжи происходит под влиянием многих относительно самостоятельных факторов: семьи, школы, трудового коллектива, средств массовой информации, молодёжных организаций и стихийных групп. Эта множественность институтов и механизмов социализации не представляет собой жёсткой иерархированной системы, каждый из них выполняет свои специфические функции в развитии личности.

И.С. Кон дал более обширное определение «Молодежь – социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных тем и другим социально-психологических свойств. Молодость как определенная фаза, этап жизненного цикла биологически универсальна, но ее конкретные возрастные рамки, связанный с ней социальный статус и социально-психологические особенности имеют социально-историческую природу и зависят от общественного строя, культуры и свойственных данному обществу закономерностей социализации» [3].

Эти определения показывают, что молодежь понимается как социальная группа, имеющая свои социальные, демографические, социально-психологические характеристики. Главным измерением понятия «молодежь»,

является возраст. Молодость как особый этап жизненного цикла накладывает отпечаток на социальные, профессиональные, демографические и другие переменные, характеризующие эту социальную группу.

Зубок Ю.А., Чупров В.И. в своих работах рассматривают понятие молодежи в более широком смысле как - «обширную совокупность групповых общностей, образующихся на основе возрастных признаков и, связанных с ними, основных видов деятельности, более или менее общими чертами образа жизни и массового сознания. Она не создаётся людьми, а складывается в результате объективного хода исторического развития общества». В более узком смысле молодежь рассматривается как группа людей, не полностью интегрированная в общество, формирование которой не завершено [2].

В современной социологии молодежь, как феномен возраста, чаще всего рассматривается через призму влияния биологических и социокультурных смыслов. Большинство авторов относят возрастные, психологические характеристики и связанные с ними, особенности социального положения молодежи как важнейшие группообразующие признаки.

По мнению большинства исследователей наиболее оптимальным в определении молодежи как особой социальной группы является интеграционный подход, предложенный С.О. Елишевым, позволяющий учесть: психофизиологические и возрастные особенности, свойственные молодежи; ее место и функции в социальной структуре общества; групповые социокультурные ценности и интересы; ее участие в процессе жизнедеятельности общества; особенности самоидентификации и самоопределения [6]

Эти определения показывают, что молодежь понимается как социальная группа, имеющая свои социальные, демографические, социально-психологические характеристики. Главным измерением понятия «молодежь», является возраст. Молодость как особый этап жизненного цикла накладывает отпечаток на социальные, профессиональные, демографические и другие переменные, характеризующие эту социальную группу.

Исторически это понятие сформировалось в русле социологической науки. Интерес к молодежным проблемам в российской социологии впервые возник на рубеже XIX-XX веков. Особенно ярко он проявился в 1920-30-е гг., когда предметом исследований стали проблемы быта и материального положения студенчества (А. Кауфман); положение рабочих-подростков на производстве (И. Янжул, А. Бернштейн-Коган); домашний быт молодых семей (Е. Кабо); идеалы крестьянских детей (Н. Рыбников) и др. Долгое время молодежные проблемы решались в процессе деятельности комсомола и других молодежных организаций советского общества [2].

В 60-70-е гг. XX в. вновь происходит повышается научный интерес к проблеме молодежи. Понятие «молодежь» наполняется социологическим значением и определяется в контексте возрастных, социально-классовых и социально-демографических свойств. Эта тенденция проявляется в формулировке понятия «молодежь».

В настоящее время положение ещё более усложнилось. Прежде всего, раздвинулись условные социально-психологические границы молодости. Неустойчивость и противоречивость молодёжного сознания оказывают влияние на многие формы поведения и деятельности личности. Однако было бы упрощением рассматривать это свойство молодёжного сознания только негативно или как проявление только возрастных особенностей. Такая характеристика молодёжного сознания определяется рядом объективных обстоятельств.

Во-первых, в современных условиях усложнился и удлинился сам процесс социализации личности, и соответственно другими стали критерии её социальной зрелости. Они определяются не только её вступлением в самостоятельную трудовую жизнь, но и завершением образования, получением профессии, реальными политическими и гражданскими правами, материальной независимостью от старших. Действие данных факторов не одновременно и не однозначно в разных социальных группах, поэтому усвоение молодым человеком системы социальных ролей взрослых оказывается противоречивым. Он может быть ответственным и серьёзным в одной сфере и чувствовать и вести себя как подросток в другой.

Во-вторых, становление социальной зрелости молодёжи происходит под влиянием многих относительно самостоятельных факторов - семьи, школы, трудового коллектива, средств массовой информации, молодёжных организаций и стихийных групп. Эта множественность институтов и механизмов социализации не представляет собой жёсткой иерархированной системы, каждый из них выполняет свои специфические функции в развитии личности.

Современная молодежь дольше обучается в школе и соответственно позже начинает самостоятельную трудовую жизнь. Усложнились и сами критерии социальной зрелости. Начало самостоятельной трудовой жизни, завершение образования и приобретение стабильной профессии, получение политических и гражданских прав, материальная независимость от родителей, вступление в брак и рождение первого ребёнка - все эти события, в своей совокупности дающие человеку чувство полной взрослости и соответствующий социальный статус, наступают не одновременно, и сама их последовательность и символическое значение каждого из них не одинаковы в разных социальных слоях.

Список использованной литературы:

1. Загребин, В. В. Подходы к определению категории «молодёжь» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 2 (февраль). – С. 26–30. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14030.htm (дата обращения 09.12.2018).

2. Зубок, Ю.А. Социология молодежи. Учебное пособие [Текст] / Ю.А Зубок, В.И. Чупров. - М.: МИИТ, 2009. - 322 с.

3. Кон, И. С. Психология ранней юности [Текст] / И. С. Кон. - М.: Просвещение, 1989. - 256 с.

4. Социология молодежи: учебник для академического бакалавриата [Текст] /под ред. Р. В. Ленькова. - М.: Издательство Юрайт, 2015. - 416 с.
5. Лисовский, В. Т. Социология молодежи [Текст] / В. Т. Лисовский. - СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1996. - 361 с.
6. Проблемы социальной работы с молодежью [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Электрон. текстовые данные. - Казань: Казанский национальный исследовательский технологический университет, 2011. - 152 с. - 978-5-7882-1152-7. - Режим доступа: http://www.iprbookshop.ru/62246.html (дата обращения 09.12.2018).

УДК 36

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ССУЗЕ

М.В. Мокина, студентка
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г.Горно-Алтайск
Ufkz2008@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена роли учебных заведений в процессе социализации студенческой молодежи. Именно молодежь формирует наше будущее от того какой будет процесс адаптации к внешней среде в этот сложный студенческий период во многом зависит личность будущего специалиста. Учебная среда во многом определяет мировоззрение, ценности, привычки и поведение студента, поэтому в этом процессе важна роль преподавателей.
Ключевые слова: адаптация, коммуникация, социализация, неадаптивность, социально-психологический климат.

FEATURES OF SOCIALIZATION OF STUDENTS IN COLLEGES

M.V. Mokina

Abstract. the article is devoted to the role of educational institutions in the process of socialization of students. It is young people who shape our future on what will be the process of adaptation to the external environment in this difficult student period largely depends on the personality of the future specialist. The educational environment largely determines the Outlook, values, habits and behavior of the student, so the role of teachers is important in this process.
Keywords: adaptation, communication, socialization, maladaptivity, socio-psychological climate.

Проблема социализации студенческой молодежи многоаспектна. Обусловлено это тем, что социализация студентов неразрывно связана с социокультурной средой в которой они находятся на протяжении всего периода обучения. Данная среда имеет свои особенности, ввиду того что студенты

вынуждены поддерживать отношения с преподавателями, группой студентов, взаимодействия в общежитии как с руководством, так и со студентами других курсов и специальностей. Все это способствует тому, что они вынуждены развивать и совершенствовать свои культурные коммуникации [4, с. 8].

В настоящее время многие психологи выделяют три основных типа социализации:

1) Социально личностная социализация, основой которого является взаимосвязь личных и социальных приоритетов, так невозможно развитие личности без профессиональных приоритетов, а профессиональное развитие невозможно без личностных приоритетов;

2) Социальный тип социализации предполагает преобладание в плане значимости социальных норм перед личностными;

3) Индивидуалистический тип социализации, в основе которого лежит приоритет индивидуальных мотивов над социальными. Это выражается в повышенной значимости потребностей в признании, повышении самооценки и т.д.

В настоящее время все чаще социологи склоняются к тому что социализация в процессе изучения неразрывно связана с процессом адаптации, в этом контексте существует такое понятие как «социальная адаптация», которая предполагает взаимосвязанный процесс двух этих понятий.

Термин адаптация применяется в разных областях науки. В широком смысле под адаптацией понимается процесс приспособления личности к постоянно меняющимся внешним и внутренним факторам.

При определении социальной адаптации подразумевается процесс приспособления личности к условиям существующего окружения, а так же показатели характеризующие возможность выполнять им возложенные на него обществом функции [5, с. 112].

Процесс адаптации достаточно сложный и многоэтапный:

Первый этап называется автономизацией и связан с процессом противопоставления студента новой для него социальной среде;

Второй этап называется идентификация – связан с включением студента, который до этого общался в другой (школьной) среде в новое студенческое окружение с ее правилами, порядками и особенностями.

Третий этап – завершающий называется интеграцией и предполагает именно тот момент, когда студент ощущает себя единым целым со студенческой средой с системой образовательного учреждения.

На основе этих этапов можно сделать вывод о том, что процесс социализации состоит из двух направлений деятельности действий – это адаптация к окружающей студенческой среде и самоопределение в этой среде. Процесс социализации для студентов достаточно важен, поскольку формирует ценности и жизненные ориентиры у еще не совсем устоявшейся личности. Чаще всего эти ценности проявляются в дальнейшей жизни в целях, интересах, привычках и тд.

Ввиду того, что студенты основную часть своего времени тратят на процесс обучения, независимо от того происходит это непосредственно на

занятиях или во внеучебное время, именно учебная деятельность оказывает основное влияние на процесс социализации.

С коммуникативной позиции, обучение – двуединая деятельность педагога и студента. Она имеет системный характер, предметом ее являются:

- взаимодействие между тем, кто учит, и учащимися;
- сложная совокупность взаимодействий и связей преподавателя и студентов, опосредуемая системой средств, методов и организационных форм обучения и общения;
- процесс обучения охватывает не только дидактический компонент, связанный с усвоением знаний, но и социально-психологический, воспроизводящий характер взаимоотношений в студенческой группе, социально-психологическую групповую атмосферу, уровень понимания в системе «педагог-студент» и др. [1, с. 141].

Социально-психологический компонент учебной деятельности студента связан со многими факторами, которые влияют на процесс социализации и адаптации:

- возможные проблемы адаптации студента к существующим условиям обучения (личные, психологические и т.д.);
- особенности психологического климата в студенческой группе, который может быть как позитивным, так и отрицательным, тем самым усугубляя процесс социализации;
- сложность налаживания отношений между студентами и преподавателями;
- возможность возникновения социальных барьеров, психологических барьеров, которые возникают в процессе обучения;
- сложность установления общения таких типов как «преподаватель – студент», «преподаватель – студенческая группа», поскольку они могут как складываться достаточно удачно, так и вообще не складываться;
- возможные сложности во взаимопонимании преподавателя и студента;
- наличие межличностных конфликтов, между преподавателем и студентом;
- возможность возникновения десоциализирующих факторов на студента.

Воздействие всех вышеперечисленных факторов оказывает влияние на процесс социализации. В данном случае речь идет непосредственно об адаптации студентов-первокурсников, которые достаточно сложно адаптируются к новым условиям ввиду того, что именно эта категория студентов достаточно плохо ориентирована в социально-психологическом пространстве нового социального института.

Одним из основных факторов, которые достаточно сильное влияние оказывает на процесс социализации студента ни как личности, а как будущего специалиста оказывают личные качества преподавателя. В данном случае эта личность закладывает определенные основы будущих специалистов, которые формируются в процессе их взаимодействия [3, с. 105].

В настоящее время большое влияние на процесс социализации студентов оказывают такие факторы как:

- средства массовой информации, такие как телевидение и интернет, которые способны оказывать влияние на формирование поведения, каких либо установок и личностных ориентиров;

- особенности взаимодействия со сверстниками, что влечет за собой ослабление связи с родителями, а так факт угасание роли семьи в современном мире, усиление кризиса семьи и популяризация бездетных либо неполных семей;

- в обществе увеличивается численность институтов, которые возлагают на себя функцию воспитания – средства массовой информации, учреждения досуга и культуры, общественные организации и тд. При этом происходит достаточно сильное ослабление роли образовательных учреждений в этом процессе [4, с. 96].

Именно поэтому в настоящее время достаточно остро стоят проблемы социализации студенческой молодежи, процесс ее адаптации к постоянно меняющимся условиям должны быть постоянно под контролем преподавателей и сотрудников ССУЗа.

Процесс социализации студентов очень тесно связан с процессом обучения, который предполагает изучение новых дисциплин, получением практических профессиональных навыков, которые в дальнейшем способствуют становлению личности.

Сложности процесса адаптации связаны так же с психологическими особенностями данного возраста это мотивационные и рациональные проблемы поведения, что так же может проявляться в эмоциональной зависимости студента от оценки, от поощрения, от одобрения преподавателя. Основной особенностью появления таких проблем является инфантильность студента, которая оказывает влияние на мотивацию обучения. Таким студентам было присуще желание соответствовать каким-то внешним требованиям, стандартам. В студенческих группах статус таких студентов чаще всего значительно ниже, чем у тех, кто не особо увлечен учебой, однако может похвалиться достаточно развитыми коммуникативными способностями.

Так же достаточно сильно отражается на процессе адаптации тот факт, что студент-первокурсник ориентируется на опыт общения, который был в школе, где отношения между сверстниками более близкие и эмоциональные, многие дружеские отношения из школьной жизни переросли в дружбу во дворе, совместное времяпрепровождение. А попав в новую студенческую среду, он путается построить взаимоотношение и общение по привычному ему принципу и стереотипу, не осознавая тот факт, что это другая среда и принципы общения тут другие [2].

Повышенное стремление соответствовать тем требованиям которые устанавливает студенческая группа, делают студента пассивным по отношению к учебной деятельности, в освоении учебного заведения. Но как показывает практика студенческая среда более лояльна в индивидуальным проявлениям

подростка, будь это определенный стиль в одежде или отношение к субкультурам, чем это было в школе, поэтому не всегда влияние студенческой группы является тотальным.

Успех адаптации во многом зависит от особенностей студенческой группы, от микроклимата в ней, от наличия явных лидеров и других факторов.

Наличие именно положительного социально психологического климата в подростковом коллективе, делает не только процесс социализации намного проще и быстрее, но и способствует более эффективной учебной деятельности.

Любой социально-психологический климат, в том числе и студенческой группы, находится под влиянием социально-психологического климата в обществе, условий жизнедеятельности коллектива, особенностей общественного мнения, психологического заражения, подражания, групповой динамики, особенностей межличностного общения [3, с. 112].

Наличие благоприятного социально-психологического климата в коллективе можно определить по таким наиболее явным критериям:

- доверие внутри группы;
- отзывчивость, требовательность и готовность помочь;
- деловая критика, которая проявляется в свободном выражении мыслей, мнения, гордость и удовлетворенность от того что студент является частью группы, принятие определенной ответственности за участников группы и тд

Благоприятный климат в коллективе позволяет не только улучшить процесс социализации, но и способствует открытому общению в группе, раскрытию индивидуальных особенностей и талантов, формирует позитивное отношение к учебе, жизни и тд.

У предыдущих поколений процесс социализациями обычно представлял собой ориентацию на опыт родителей, но в данный момент происходит глобальная переоценка норм, ценностей и студенту-первокурснику не на что опереться, он вынужден сам нарабатывать этот опыт путем проб и ошибок, при этом возможно возникновение определенных противоречий, обусловленных недостаточностью опыта у индивида. В студенческой среде такие противоречия порождают наличие множества моделей и подходов к процессу самоопределения. Для многих представителей молодежи в качестве основной цели на период студенчества является «поиск себя», «самоопределение», «достижение определенного уровня достатка» и тому подобное [4, с. 102].

Посредством положительного влияния системы студенческого самоуправления возможно развитие социальной активности и определенных ценностно-нормативных ориентаций личности будущего молодого специалиста с помощью определенных технологий и, включенных в них, форм повышения социальной активности молодежи, а именно:

- обучение (некоторые ученые и практики приравнивают этот метод с методом тренингов лидеров);
- конкурсы;
- стажировки;
- молодежные обмены;

- создание креативной (творческой) среды [5, с. 117].

Делая соответствующие выводы о роли ССУЗов в развитии социальной активности и успешной социализации молодёжи, можно обобщить следующее:

1) для успешной социализации молодого человека в обществе необходимы специальные условия и ресурсы, которые часто имеют молодежные организации, особенно в среде ССУЗа;

2) процесс развития социальной активности молодого человека проходит интенсивнее и эффективнее в объединениях, осуществляющих свою деятельность внутри учебного заведения — данное явление связано с тем, что молодой человек без особых затруднений может совмещать учебную деятельность с общественной деятельностью в рамках учебной организации;

3) в учебной среде отсутствуют сложности и препятствия в поиске единомышленников и оформлении общественной деятельности;

4) создание в молодежных организаций, поддерживающих инициативы студентов и сопровождающих их до полноценного воплощения в деятельность будет являться посредником, который позволит повысить и укрепить роль ССУЗов в развитии социальной активности и социализации молодёжи;

5) процессы социализации и развития социальной активности неразрывно связаны друг с другом, так как только после успешной адаптации молодого человека в организации он сможет эффективно реализовывать свои идеи, тем самым развивая свою социальную активность. В дальнейшем высокий уровень социальной активности позволит молодому человеку идентифицировать себя с деятельностью организации и тем самым успешно в ней социализироваться [1, с. 147].

Общественная деятельность способствует наиболее успешному вхождению молодого человека в жизнь общества а, следовательно, реализации себя как личности. Так как учебная среда аккумулирует идеи и потенциал молодёжи, то она является наиболее подходящей для развития социальной активности и успешной социализации молодёжи.

Список использованной литературы:

1 Беккер, И.Л. Проблема социализации студенческой молодежи в современных условиях [Текст] / И.Л. Беккер, В.Н. Журавчик // Изв. Пензен. гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского. – 2009. – № 16. – С. 141–151.

2 Дедова, В.К. Роль учебного заведения в развитии социальной активности и успешной социализации студенческой молодежи через участие в деятельности молодежных объединений [Текст] / В.К. Дедов // Научное сообщество студентов XXI столетия. Общественные науки: сб. ст. по мат. VI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 6. - URL: sibac.info/archive/social/6.pdf (дата обращения: 02.11.2018).

3 Кирилюк, О.Г. О некоторых методологических подходах изучения современной российской молодежи [Текст] / О.Г. Кирилюк // Социально-экономическое и политическое развитие общества: актуальные проблемы. Сборник научных статей. - Саратов, 2016. – 218 с.

4 Чупров, В.И. Молодёжь в обществе риска [Текст] / В.И. Чупров, Ю.А. Зубок, К. Уильямс. – М.: Наука, 2017. – 229 с.

5 Социальная работа с молодёжью: учеб. пособие для вузов [Текст] / под ред. Н.В. Басова. – М.: Дашков и К, 2016. – 328 с.

УДК 364.07

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В СФЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВА ИНВАЛИДОВ НА РЕАБИЛИТАЦИЮ (НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА)

П.М. Седова, магистрант
ФГБОУ ВО СЗИУ РАНХиГС, Россия, г. Санкт-Петербург
PolinaSedowa@yandex.ru
Г.А. Величко, канд.психол.н., доцент,
доценту кафедры государственного и муниципального управления
ФГБОУ ВО СЗИУ РАНХиГС
Россия, г. Санкт-Петербург

Аннотация. В статье анализируются основные проблемы в сфере реализации права инвалидов на реабилитацию, причины их возникновения и пути решения. Рассматриваются различные подходы к определению понятия «инвалидность», отраженные в Российских, Европейских, а также международных правовых документах и устройство системы социальной защиты инвалидов в Российской Федерации на примере города Санкт-Петербурга. На основе анализа нормативно-правовой базы и механизмов функционирования системы социального обслуживания инвалидов в Санкт-Петербурге описываются возможные пути решения каждой из описанных проблем.

Ключевые слова: инвалиды, реабилитация, социальная реабилитация, право, социальная политика, социальные услуги

CHALLENGES TOWARDS THE REALIZATION OF THERIGHT TO REHABILITATION FOR DISABLED PEOPLE IN SAINT PETERSBURG

P.M. Sedova, G.A. Velichko

Abstract. The article analyzes the main challenges towards the realization of the right to rehabilitation for disabled people, causes of these problems and ways to solve them. It includes the analysis of different definitions of "disability" term in European, Russian and international documents as well as the analysis of the social care system in Saint Petersburg. Based on the analysis of laws and social care system functioning the ways of problem-solving have been generated.

Keywords: disability, rehabilitation, social rehabilitation, law, social politics, social services

По состоянию на 1 января 2018 года в Российской Федерации, согласно данным Росстата, проживает более 12 миллионов инвалидов, в том числе 651 тысяча детей-инвалидов[7]. По данным Петростата на 2016 год в Санкт-Петербурге признано инвалидами почти 22 тыс. граждан 18 лет и старше. На

100 тыс. детей в Санкт-Петербурге в 2016 году приходилось 1829 детей-инвалидов [6].

Данная социальная группа является одной из наиболее уязвимых в силу многих причин, в числе которых малообеспеченность, слабая информированность о мерах социальной помощи и поддержки, вынужденная социальная изоляция. В связи с этим в настоящее время в России проблема повышения качества жизни инвалидов и защиты их прав весьма актуальна.

В мире существует множество определений понятия «инвалидность». Данный термин фигурирует как в документах международного уровня, так и в документах, принятых на уровне законодательства отдельных государств.

Так, согласно «Европейской декларации о правах инвалидов», инвалидом считается лицо, которое в силу недостатка физических или умственных способностей не может обеспечить себе потребности личной и социальной жизни, тогда как в Европейской стратегии в отношении людей с инвалидностью на период с 2010 до 2020 года указывается, что инвалидом следует считать лицо, имеющее физические, психические, интеллектуальные или сенсорные нарушения, которые при взаимодействии с различными барьерами могут мешать полному и эффективному участию лица в жизни общества наравне с другими. Такой подход акцентирует внимание на ограничениях, объективно возникающих у инвалидов во взаимодействии социальной средой.

Согласно определению, приведенному в ФЗ-181 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», инвалидом признается лицо, имеющее ограничения в жизнедеятельности вследствие стойкого расстройства функций организма, приводящих к необходимости социальной защиты такого лица и его реабилитации [3]. Данное определение, на наш взгляд, не в полной степени отражает положение людей с ограниченными возможностями здоровья в современной России из-за большого перекоса в сторону медицинского подхода при характеристике феномена инвалидности, тогда как в настоящее время граждане, имеющие инвалидность, вынуждены преодолевать большое количество социальных барьеров, в той или иной степени ограничивающих их в праве на достойную жизнь и свободное развитие, которые гарантируют Всеобщая декларация прав человека и Конституция РФ.

Одной из составляющих успешной социализации, подразумевающей полноценное включение человека с ограниченными возможностями здоровья в общественную жизнь, является соблюдение его права на реабилитацию.

Право на реабилитацию закреплено в статье 26 Конвенции о правах инвалидов, принятой ООН в 2006 году и ратифицированной Российской Федерацией в 2012 году [1]. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» также декларирует права инвалидов на реабилитацию и социальную поддержку, которые закреплены в таких документах, как Всеобщая декларация прав человека, Декларация о правах инвалидов. О социальной поддержке людей с ограниченными возможностями сказано также в ст. 7 Конституции Российской Федерации [2].

Необходимо отметить, что однозначного подхода к определению понятия «реабилитация»до сих пор не существует в силу того, что такое явление, как инвалидность имеет медицинские, социальные и экономические аспекты. В обобщенном виде, реабилитацию можно рассматривать как восстановительный процесс, способный помочь инвалиду достичь максимальной физической и материальной независимости и выработать навыки взаимодействия с обществом. Согласно ФЗ-181 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», реабилитация представляет собой систему и процесс полного или частичного восстановления способностей инвалида к бытовой, общественной, профессиональной и иной деятельности и включает в себямедицинскую реабилитацию, профессиональную ориентацию, социально-средовую, социально-педагогическую, социально-психологическую и социокультурную реабилитацию, социально-бытовую адаптацию, а также физкультурно-оздоровительные мероприятия, спорт.

Важно и то, что реабилитация инвалидов, согласно Российскому законодательству, является, де-факто, совокупностью услуг, предоставляемых гражданину в течение определенного времени, что приводит к ряду проблем в реализации права на реабилитацию в том понимании, в котором оно закреплено в Конвенции о правах инвалидов, а именно как право на полное включение и вовлечение во все аспекты жизни, а также на достижение и сохранение максимальной независимости, полных физических, умственных, социальных и профессиональных способностей.

Ограничения в реализации права на реабилитацию у российских инвалидов возникают в связи с особенностями организации социальной работы и социального обслуживания в нашей стране.

Основным механизмом реабилитации человека с инвалидностью является Индивидуальная программа реабилитации и абилитации (далее – ИПРА инвалида). Она призвана обеспечивать учет индивидуальных потребностей и адресность государственной поддержки. Данный документ разрабатывается и выдается бюро Медико-социальной экспертизы после признания гражданина инвалидом. Карта ИПРА включает несколько разделов. В каждом прописываются необходимые мероприятия, услуги, необходимые человеку с инвалидностью для реабилитации, а также технические средства реабилитации. В карте напротив каждой отметки о нуждаемости/ненуждаемости отведено место для внесения сведений об исполнителях, и о сроках выполнения программ. Для исполнителей ИПРА носит обязательный характер, а для самих инвалидов – рекомендательный. Человек вправе отказаться от исполнения программы или отдельных ее частей. Отказ человека с инвалидностью от исполнения индивидуальной программы реабилитации в целом или от отдельных ее частей освобождает государственные органы и другие организации от обязанности участвовать в ее реализации.

Если же гражданин с инвалидностью решит реализовать свое право на реабилитацию, в том числе социальную, то после получения ИПРА он может подать заявление и пакет документов в администрацию района по месту жи-

тельства или по месту пребывания для признания его нуждающимся в социальном обслуживании. Комиссия в администрации района составляет индивидуальную программу предоставления социальных услуг (далее - ИППСУ) в течение 10 рабочих дней с даты подачи инвалидом заявления и необходимых документов [4].

Для получения реабилитационных услуг инвалиду требуется выбрать поставщика услуг из числа организаций, внесенных в реестр. И в этом заключается, на наш взгляд, одно из ограничений в реализации права на реабилитацию, которое будет проанализировано в нашей работе.

Несмотря на то, что человек вправе выбрать любую организацию, внесенную в реестр поставщиков социальных услуг, на практике из-за низкого развития городской инфраструктуры (низкая транспортная доступность города, пешеходные переходы, дорожки и тротуары во многих местах не оборудованы скатами или пандусами для беспрепятственного передвижения инвалидов и маломобильных групп населения),в своем выборе граждане руководствуются, чаще всего, доступностью учреждения.

Возможности государственных реабилитационных центров разнятся от района к району, что напрямую отражается на наборе тех услуг, которые учреждение может предоставить. Как правило, из-за ограниченного набора предоставляемых учреждением за счет государства социальных услуг, люди вынуждены обращаться за недостающими услугами в коммерческие учреждения даже в случае, если согласно индивидуальной программе предоставления социальных услуг, они имеют право на их бесплатное получение. Даже, если у учреждения заключен договор о сотрудничестве со сторонней организацией, способной предоставить необходимую услугу, возможности ее получения инвалидом ограничены, например, сроком действия договора, количеством предоставляемых в рамках договора мест для посещения мероприятий и объектов, таких как бассейны, театры, спортивные мероприятия и т.д.

Количество предоставляемых инвалиду в рамках ИППСУ услуг также ограничено, как и возможность регулирования количества желаемых услуг самим получателем социальных услуг, что ставит под сомнение возможность обеспечения индивидуального подхода в реабилитации.

Препятствием в реализации индивидуального подхода в реабилитации инвалидов, в частности в Санкт-Петербурге, выступает Рекомендованная индивидуальная программа социального обслуживания (далее – РИПСО), утвержденная распоряжением Комитета по социальной политике Санкт-Петербурга от 29 декабря 2016 года N 466-р «Об утверждении рекомендуемых индивидуальных программ социального обслуживания получателей социальных услуг в разрезе форм социального обслуживания, видов социальных услуг и категорий получателей социальных услуг в Санкт-Петербурге» [5].

РИПСО представляет собой документ, отражающий количество рекомендуемых к предоставлению социальных услуг за конкретный период времени в определенной форме социального обслуживания гражданам с различными нарушениями (физическими, умственными, сенсорными, двигательными, множе-

ственными и т.д.). ИППСУ инвалида должна составляться администрациями районов города с прописанных в распоряжении рекомендованных значений. На деле же, при составлении ИППСУ комиссии не могут превышать рекомендованное количество услуг по тем или иным их видам. ИППСУ, таким образом, зачастую просто являются копией РИПСО с незначительными изменениями в сторону уменьшения количества некоторых социальных услуг. Ситуацию с несоответствием запросов получателей и рекомендациями города не может полностью исправить и тот факт, что при выборе РИПСО учитываются пожелания самих инвалидов или их законных представителей.

Чтобы наглядно проиллюстрировать все, о чем мы говорили выше, приведем простой пример. Так, частой причиной обращения родителей детей в возрасте до 3-х лет, имеющих проблемы в развитии, в районные Центры социальной реабилитации является задержка или полное отсутствие речи у ребенка. В данном случае, родители могут столкнуться сразу с двумя проблемами, существенно ограничивающими право их ребенка на реабилитацию. Первой проблемой может стать отсутствие у учреждения лицензий на оказание медицинских и образовательных услуг, которые для организаций социального обслуживания населения не являются обязательными к получению. В случае отсутствия лицензий, услуги логопеда и дефектолога, необходимые ребенку с нарушением речевого развития, не могут быть оказаны учреждением и могут быть получены родителями ребенка только в сторонней организации на коммерческой основе либо благодаря социальному аутсорсингу в случае, если центр реабилитации сотрудничает с соответствующими организациями.

Второй проблемой может стать отсутствие в Рекомендуемой индивидуальной программе предоставления социального обслуживания детей раннего возраста, имеющих проблемы в развитии, с учетом которой будет составлена индивидуальная программа предоставления социальных услуг ребенку, такой социально-педагогической услуги, как «проведение логопедических занятий». Таким образом, документально необходимость коррекции речевых навыков ребенка может быть не зафиксирована, так как при постановке на обслуживание, центры реабилитации не запрашивают в обязательном порядке диагнозы, однако, устный запрос от родителей ребенка может быть принят специалистами учреждения, которые совместно с родителями должны будут искать альтернативные способы решения проблемы. Это может быть проведение занятий с ребенком, которые документально, в том числе в автоматизированной информационной системе «Электронный социальный регистр населения» будут «замаскированы» под любые другие услуги или рекомендация специализированного учреждения, занимающегося данным вопросом.

Таким образом мы видим, что при существующей законодательной базе и крупной сети учреждений социального обслуживания в Санкт-Петербурге, право людей с ограниченными возможностями здоровья на реабилитацию не может быть реализовано в полной мере по целому ряду причин.

Во-первых, сам подход к реабилитации, как к оказанию комплекса услуг, зачастую приводит к тому, что конечной целью становится не полное включе-

ние и вовлечение человека во все аспекты жизни, а отражение необходимого количества оказанных услуг в соответствующих документах. Влиянию реабилитационных мероприятий на жизнь и самочувствие человека уделяется гораздо меньше внимания.

Во-вторых, законодательная база в сфере социального обслуживания инвалидов проработана точечно, существующие в ней пробелы заполняются медленно. Упрощение процедуры разработки ИППСУ для инвалидов с различными нарушениями с помощью введения РИПСО приводит к снижению внимания к индивидуальному подходу к процессу реабилитации в самом его начале.

Третьей проблемой является ограниченность ресурсов государственных организаций, ограниченных выделяемыми из бюджета средствами.

В-четвертых, немалую роль в обеспечении полноценного процесса реабилитации играет и уровеньдоступности городской среды для инвалидов и маломобильных граждан.

Совместными усилиями государства и гражданского общества может быть найдено решение для каждой из названных проблем. Одним из способов может стать привлечение к социальному обслуживанию большего количества некоммерческих организаций. Их отличительной чертой является то, что они часто могут предложить людям именно те услуги, в которых они заинтересованы, а также использовать методы реабилитации, нераспространенные в государственных организациях, например, такие виды зоотерапии, как иппотерапия и канистерапия, дающие хороший эффект в процессе реабилитации. Также в НКО, как правило, более развит индивидуальный подход при оказании услуг. Поощрение тесного сотрудничества государственных и негосударственных организаций города, в том числе в части обеспечения и защиты прав граждан с инвалидностью, проживающих в стационарных учреждениях социального обслуживания, а также расширение реестра поставщиков социальных услуг могли бы существенно улучшить ситуацию в сфере реабилитации людей с ограниченными возможностями. Кроме того, необходимо и дальше продолжать повышать доступность городской среды.

Таким образом мы видим, что для успешной реабилитации как инвалидов трудоспособного возраста, так и детей-инвалидов, необходим, прежде всего, системный подход к организации реабилитационного процесса. Только в этом случае право российских инвалидов на реабилитацию сможет быть реализовано полностью. Наряду с этим, необходимыми условиями полноценной реализации права инвалидов на реабилитацию также выступают модернизации законодательной базы в сфере социального обслуживания населения и координация усилий государства и гражданского общества по повышению качества жизни людей с ограниченными возможностями здоровья и защите их прав.

Список использованной литературы:

1. Конвенция о правах инвалидов и Факультативный протокол к ней [Электронный ресурс]: принята резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН 61/106 от 13.12.2006. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 05.12.2018).

2. Конституция РФ принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. // Государственная символика РФ, - 2004. – 64 с.
3. Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федер. закон от 28.12.2013 N 442-ФЗ (ред. от 07.03.2018) // СПС КонсультантПлюс (дата обращения: 05.12.2018).
4. Об утверждении порядков предоставления социальных услуг поставщиками социальных услуг в Санкт-Петербурге [Электронный ресурс]: Постановление Правительства Санкт-Петербурга № 1283 от 29.12.2014 (с изм. на 09.06.2017). - Режим доступа: https://gov.spb.ru/ (дата обращения: 05.12.2018).
5. Об утверждении рекомендуемых индивидуальных программ социального обслуживания получателей социальных услуг в разрезе форм социального обслуживания, видов социальных услуг и категорий получателей социальных услуг в Санкт-Петербурге [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства Санкт-Петербурга №466-р от 29.12.2016 (с изм. на 17.09.2018)//СПС «Гарант» (дата обращения: 05.12.2018).
6. Управление Федеральной службы государственной статистики по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://petrostat.gks.ru (дата обращения: 05.12.2018).
7. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gks.ru (дата обращения: 05.12.2018).

УДК 358

АДАПТИВНО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Т.И. Тыдыкова, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
tydykovati@mail.ru
Т.А. Гонохова, к.пс.н., доцент
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и пути их решения. Описаны способы социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в учреждениях интернатного типа через создание адаптивно-развивающей среды, выступающей основным фактором социализации воспитанников.

Ключевые слова: социализация, дети-сироты, детский дом, школа-интернат, адаптивно-развивающая среда.

SOCIALIZATION FACTORS OF ORPHANS AND CHILDREN REMAINING WITHOUT PARENTS' CUSTODY

T.I. Tydykova, T.A. Gonokhova

Annotation. The article deals with the problems of socialization of orphans and children left without parental care and ways to solve them. The ways of socialization of orphans and children left without parental care are described in residential institutions through the creation of an adaptive and developing environment, which is the main factor in the socialization of pupils.

Keywords: socialization, orphans, orphanage, boarding school, adaptive developmental environment.

В настоящее время к социальной зрелости выпускников школ предъявляются достаточно высокие требования, они должны уметь решать задачи и проблемы в разных сферах своей жизнедеятельности, используя имеющийся социальный опыт. Современному

обществу необходим человек, который умеет реализовать себя как личность, социально и профессионально зрелый, готовый адаптироваться к социальным изменениям общества.

По мнению И. А. Липского: «значительная часть современных молодых людей обладает, как правило, высоким уровнем развития материальных потребностей; необоснованно завышенной самооценкой, амбициозностью; высокими притязаниями при низком уровне культурного развития, компетентности, способности принимать решения в ситуациях профессионального и морального выбора; неготовностью к коллективной работе и стремлением уйти от ответственности; отрицательным отношением к общественной работе; социальной индифферентностью» [8, с. 29].

В исследованиях Л. В. Байбородовой, Е. Б. Кириченко, Г. В. Семья, А. М. Прихожан, Н.Н. Толстых, О. В. Бережной и др. показано, что трудности предстоящей социализации детей-сирот предопределены уже следующими факторами:

1) неготовность к самостоятельной жизни,
2) неумение управлять своей независимой самостоятельной жизнью,
3) отсутствие авторитетных людей, под чьим контролем они находились продолжительное время,
4) невозможность быстро адаптироваться к одиночеству,
5) проблемы в устройстве на работу, учебу,
6) потеря взаимоотношений с друзьями по интернату и др. [2, с. 45].

Одним из социальных гарантов полноценного развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, который будет способствовать их дальнейшей полноценной социализации и успешному вхождению в общество – это адаптивно-развивающая среда в образовательном пространстве учреждений интернатного типа.

Адаптивно-развивающая среда учреждения интернатного типа - это особым образом организованная воспитательная система, которая имеет свои особенности. К таким особенностям можно отнести:

1) сложную структуру (цели, деятельность, субъект деятельности, отношения, среда, управление);

2) специфические функции:

- развивающая - в условиях учреждения интернатного типа данная функция направлена на создание условий для полноценного развития воспитанников, на «гармонию их развития» (Л. Н. Толстой), чего они были лишены в неблагополучных семьях, на стимулирование позитивных изменений в их личностном развитии, поддержку процессов раскрытия и самовыражения их способностей;

- компенсаторная - предполагает создание условий в учреждении интернатного типа для компенсации у воспитанников последствий различных видов депривации и педагогической запущенности;

- защитная - направлена на нейтрализацию негативных воздействий неблагополучных семей и факторов окружающей среды на личность ребенка и его развитие, повышение уровня социальной защищенности воспитанников в условиях их пребывания в учреждении интернатного типа, в экстремальных условиях дезорганизации и деструктивных тенденций в обществе;

- корректирующая - заключается в осуществлении педагогически и психологически целесообразной коррекции развития, поведения, общения воспитанника, испытавшего различные виды депривации, с целью позитивного влияния на формирование его личности;

- регулирующая - связана с упорядочением педагогических процессов и их влияния на формирование личности воспитанника, имеющего серьезные проблемы в личностном развитии, на развитие детского и взрослого коллективов.

3) всю совокупную деятельность учреждения интернатного типа: познавательную внеучебную и внешкольную деятельность детей, деятельность воспитанников по интересам, игровую, трудовую, деятельность по развитию детского самоуправления и другие виды деятельности [7].

Адаптивно-развивающая среда включает в себя следующее:

1) всю жизнедеятельность образовательного учреждения как основного института социализации ребенка-сироты, сочетающего в себе черты семейного воспитания и школьного образования;

2)методы, направленные на принятие ребенком-сиротой как адаптивного поведения по усвоению социокультурных норм, ценностей, установок, так и на развитие, позволяющее проявлять и реализовывать индивидуальность ребенка, выходящую за круг его адаптивных возможностей и нормативных форм поведения [7].

Адаптивно-развивающая среда строится на основе гуманно-личностного подхода.

Учреждение интернатного типа обязано заниматься формированием внутреннего мира каждого ребенка, развитием его способностей и актуализацией его возможностей. Цель педагогов учреждений интернатного типа - создавать необходимые условия для развития личности детей.

При построении адаптивно-развивающей среды в учреждения интернатного типа предполагается обеспечение процесса вхождения ребенка в мир социальных отношений, предоставление возможности освоения норм и правил по-

ведения, необходимых как для адаптации человека в микросреде, так и в расширенном социуме, адаптивной активности, усвоения существующих норм и правил. Требования и вызовы современного общества побуждают его к освоению новых рубежей личностного развития через приобретение навыков социальной компетенции, необходимых для полноценной социализации. Особенно это важно для детей-сирот в силу отсутствия помощи со стороны семьи и близкого окружения.

Адаптивно-развивающая среда, по мнению ряда исследователей, позволяет сформировать социальную компетентность. Компетентность - это уже состоявшееся личностное качество воспитанника (его характеристика), объективный результат освоения компетенций конкретной личностью. Под социальной компетентностью специалисты понимают уровень социальной готовности воспитанников, позволяющий им обладать необходимыми правами и обязанностями, знаниями, умениями, навыками и быть конструктивными в основных сферах деятельности личности.

Социальная компетентность воспитанников школы-интерната формируется и проявляется в различных видах деятельности. Основными видами деятельности воспитанников являются: учебная, трудовая, организация своего свободного времени, выполнение общественных нагрузок, деятельность по формированию культурно-гигиенических навыков и навыков поведения.

Развитию социальной компетентности будет способствовать внедрение в образовательный процесс программ, направленных на развитие эмоциональной отзывчивости, гражданской идентичности, трудолюбия, устойчивости против вредных привычек; формирование знаний о своих правах и обязанностях, о своих личностных особенностях и др.

Результатом создания адаптивно-развивающей среды в учреждении интернатного типа станет сформированная социальная компетентность, которая включает в себя следующие компетенции:

- отношение к своему здоровью: имеет знания о здоровом образе жизни, видит взаимосвязь между своим здоровьем и занятиями спортом, проявляет устойчивость против вредных привычек и имеет потребность в здоровом образе жизни;

- отношение к труду как жизненно-смысловой доминанте: сознательный уровень понимания значимости своей трудовой деятельности в жизни и трудовой активности, реализации своих знаний, умений и навыков практической деятельности, готовность к выполнению любого вида деятельности по самообслуживанию, владение основными орудиями и предметами ручного труда;

- личностное и профессиональное самоопределение: сформированность самосознания (способность сознательно анализировать свои переживания, свои сильные и слабые стороны, познавать себя как личность, отличную от других), наличие системы мотивов и ценностей, временной перспективы и профессиональной направленности;

- наличие качеств, позволяющих успешно адаптироваться в обществе: самостоятельно принимать решения и быть за них ответственным; разделять цен-

ности, нормы и идеалы, на основе которых и в соответствии с которыми живет общество, самостоятельно определять, планировать свою жизнь, свои действия и выполнять их, нести ответственность за свои решения и поступки, позиционировать себя как частичку общества, продуктивно взаимодействовать с людьми - вступать с ними в деловые и дружеские отношения;

- сформированность культуры семейных отношений: понимание функций и ценности семьи для отдельной личности и для общества в целом, правильная мотивация на создание семьи и выполнение супружеских и родительских обязанностей; признание главной обязанностью супругов рождение и воспитание детей; представление о нравственных качествах будущего супруга, осознание функциональноролевых обязанностей супругов;

- чуткость к доброте, порядочности, верности; проявление ответственности в дружбе, любви, семейных отношениях;

- умение владеть собой, управлять чувствами; способность анализировать и принимать решения в жизненных ситуациях, нести ответственность за свои поступки, добросовестно выполнять свои трудовые обязанности в семье.

Кроме того, адаптивно-развивающая среда предполагает комплексное сопровождение воспитанников школы-интерната.

Работа по социализации и подготовке воспитанников - выпускников к самостоятельной жизни ведется согласно Положению о постинтернатном сопровождении выпускников КОУ РА «Школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, им. Г.К. Жукова», утвержденному приказом директора учреждения.

Основными задачами Центра постинтернатного сопровождения являются:

- развитие семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей из числа воспитанников Школы-интерната;

- поддержка и оказание всесторонней помощи замещающим семьям с целью предотвращение случаев возврата детей в Школу-интернат;

-формирование позитивного общественного мнения о воспитании детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в семьях опекунов (попечителей), приемных семьях;

- подготовка выпускников Школы-интерната к самостоятельной жизни в части осуществления своих конституционных прав и обязанностей, защиты своих прав;

- осуществление индивидуально-ориентированной педагогической, психологической, социальной и юридической помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей в постинтернатный период на начальном этапе их самостоятельной жизни до 23 лет;

- поддержка молодых родителей и одиноких матерей из числа выпускников школы-интерната.

По состоянию на 01.12.2018 года на сопровождении находится 55 выпускников, из которых 53 – студенты ВУЗов и ССУЗов, 2 – работающие.

Центр имеет соглашения о сотрудничестве по постинтернатной линии между школой-интернатом и Аграрным колледжем ФГОУ ВПО «Горно-

Алтайский государственный университет», БПОУ РА «Горно-Алтайский политехнический колледж им. М.З. Гнездилова», АПОУ РА «Майминский сельскохозяйственный техникум», БПОУ РА «Горно-Алтайский педагогический колледж».

С обучающимися выпускных классов также ведется активная профориентационная работа на базе Центра «Уют», где 5 мастеров знакомят детей с разными профессиями и обучают навыкам приготовления пищи, швейному делу, декоративно-прикладному искусству, навыкам гигиены, растениеводству, домоводству и основам этики.

На сайте образовательной организации функционируют вкладки: Постинтернатное сопровождение и Социально-правовая страничка, где размещена информация о проведенных мероприятиях по постинтернатному направлению, контакты специалистов Центра, а также полезная информация для выпускников школы-интерната в сферах образования, трудоустройства, здравоохранения со ссылками на действующее законодательство Российской Федерации. На социально-правовой страничке опубликованы контактные данные Прокуратуры г. Горно-Алтайска с возможностью для выпускника непосредственно на данной вкладке задать интересующий вопрос касательно реализации его законных прав и интересов и оперативно получить ответ.

Центром постинтернатного сопровождения разработаны методические рекомендации в помощь выпускникам, где даны конкретные рекомендации составления резюме для работодателя, как вести себя на собеседовании при устройстве на работу; подготовлены буклеты: «В помощь выпускнику»; «Центр постинтернатного сопровождения выпускников и замещающих семей КОУ РА «Школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, им. Г.К. Жукова», памятки замещающей семье: «Этапы становления приемной семьи»; «Первые дни ребенка в семье».

Сегодня постинтернатному сопровождению адаптации выпускников уделяется пристальное внимание как на государственном, так и на муниципальном уровнях. Практика показывает, что сопровождение выпускника учреждения интернатного типа значимым взрослым позволяет молодому человеку менее болезненно войти в самостоятельную жизнь и социализироваться.

Таким образом, создание в учреждении интернатного типа адаптивно-развивающей среды позволяет сделать процесс социализации воспитанников более эффективным.

Список использованной литературы:

1. Кибирев, А. А., Фарафонова Л. Н., Фатеева О. В.Организационно-педагогическая модель успешной социализации воспитанников учреждений интернатного типа: теоретические аспекты и педагогические технологии: учебно-методическое пособие / А. А. Кибирев, Л. Н. Фарафонова, О. В. Фатеева. - Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2005. - 77 с.

2. Преодоление трудностей социализации детей-сирот / под ред. Л. В. Байбородовой. - Ярославль, 1997. — 196 с.

3. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Дети без семьи: детский дом: заботы и тревоги общества. - М.: Педагогика, 1990. - 160 с.

4. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / под ред. Л. М. Шипициной. - М.: Владос, 2003. - 528 с.

5. Рожков М. И., Байбородова Л. В., Сапожникова Т. Н. Взаимодействие субъектов постинтернатного сопровождения детей-сирот: метод.пособие. - Калининград: РГУ им. И. Канта, 2010. - 108 с.

6. Вестник. университета РАО. Спец. вып.: Материалы международной конференции по проблемам подготовки выпускников к самостоятельной жизни и постинтернатной адаптации / под ред. Г. В. Семья. - 2004. - № 4.

7. Ефименко В. Н., Стафеева Ю. В. Адаптивно-развивающая среда учреждения интернатного типа как фактор социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2012. С. 35-42.

8. Липский И. А. Социально-педагогическая деятельность в учреждениях социальной сфере: Учебное пособие / Под ред. И.А. Липского - М.: Магистр: НИЦ Инфра-М, 2012. - 384 с.

УДК 371.1

УПРАВЛЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИЕЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СПО

С.А. Джанабилова, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
преподаватель, БПОУ РА «Горно-Алтайский педагогический колледж»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
sanyaab@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы управления организацией научно-исследовательской деятельности студентов СПО. Научно-исследовательская деятельность студентов выступает одним из важнейших средств повышения качества подготовки выпускников, которые используют в своей деятельности достижения научно-технического прогресса и соответствуют требованиям и условиям развития цифровой экономики.

Ключевые слова: образование, научно-исследовательская деятельность, научно-методический совет, информация, организация.

ORGANIZATION OF RESEARCH WORK OF STUDENTS

S.A. Dzhanabilova

Abstract. In this article the author considers the aspects of the organization of students' research work. Research workof students' is one of the most important means of improving the quality of graduate training, which use in their activities the achievements of scientific and technological progress and meet the requirements and conditions for the development of the digital economy.

Key words*:* education, students' research work, information, organization

Модернизация образования на всех ступенях обучения является одной из важнейших задач совершенствования образовательной политики России. Особенно актуален этот вопрос в связи с положениями Федерального закона «Об Образовании в Российской Федерации» [6], Национального проекта «Образование» [2], Программы стратегии развития информационного общества в Российской Федерации [4].

В условиях происходящих изменений особую актуальность приобретает вопрос управления организацией научно-исследовательской деятельностью студентов в учреждениях среднего профессионального образования. Научно-исследовательская деятельность студентов выступает одним из важнейших

средств повышения качества подготовки выпускников, которые используют в своей деятельности достижения научно-технического прогресса и соответствуют требованиям и условиям развития цифровой экономики.

Различные аспекты научно-исследовательской деятельности и пути ее организации изучались в работах Л.Ф. Авдеева, Н.С. Амелина, М.А. Байдан, М.С. Берштейн, П.А. Владиславлева, Г.Г. Воробьева, Б.Л. Вульфсона, О.Н. Головко, А.М. Голуб, Л.С. Жданова, Л.Г. Квиткина, В.И. Кругов, М.В. Кларина, З.А. Мальковой, Ф.Л. Ратнер, Л.Д. Филипповой и других исследователей.

Обратимся к содержанию понятия «научно-исследовательская деятельность». С.Н. Петрова понимает под научно-исследовательской деятельностью выполнение творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающим наличие основных этапов исследования в научной сфере (постановка проблемы, изучение теории, сбор материала, его анализ и обобщение, подбор методик исследования, практическое овладение ими, подведение итогов) [3, с. 173].

В системе управления БПОУ РА «Горно-Алтайский педагогический колледж» создан научно-методический совет (далее Совет), который является постоянно действующим совещательным органом, способствующим разработке и проведению мероприятий, направленных на повышение эффективности и качества образовательного процесса.

Совет создается приказом директора колледжа для разработки и помощи в реализации методических и организационно-методических мер, способствующих развитию и повышению уровня инновационности научно-исследовательской, научно-практической и научно-методической работы цикловых методических комиссий, студентов. Совет осуществляет целенаправленную деятельность по разработке и проведению фундаментальных и прикладных исследований по интеграции научно-исследовательской, художественно-творческой и научно-методической работы колледжа, способствует повышению качества и совершенствованию образовательного процесса, его информационно-методического обеспечения, развитию и внедрению современных технологий обучения [4].

Непосредственное руководство научно-методическим советом возлагается на заместителя директора колледжа по научно-методической работе, который является председателем совета.

В аспекте организации научно-исследовательской деятельности студентов научно- методический совет решает следующие задачи:

1. Определяет перспективные направления фундаментальных, прикладных исследований и всех видов научно-методической работы в колледже;

2. Проводит мероприятия, направленные на повышение эффективности и качества научно-методической, исследовательской деятельности колледжа, обобщает и распространяет передовой опыт работы преподавателей и студентов;

3. Участвует в проведении конференций, семинаров, студенческих олимпиад и научных конкурсов;

4. Направляет научно-исследовательскую и творческую работу студенческого сообщества.

В БПОУ РА «Горно-Алтайский педагогический колледж» используются различные формы организации научно-исследовательской деятельности: Неделя науки, предметные кружки, декады цикловых методических комиссий, проектно-исследовательская деятельность на уроках и внеурочной деятельности, научно-практические конференции различного уровня. Под руководством методистов и опытных преподавателей студенты осваивают методы проведения исследований и приобретают практические навыки по выполнению научных проектов, развиваются их творческие способности, самостоятельность, инициатива в учебе и будущей профессии. Студенты активно включаются в работу научно-практических конференций различного уровня, участвуют в конкурсах профессионального мастерства.

В колледже активно ведется работа по привлечению студентов к научно-исследовательской деятельности, целью которой является сопровождение процесса формирования конкурентоспособности будущих специалистов на основе компетентностного подхода, создания условий для профессионально-творческого роста будущих педагогов и внедрения современных педагогических технологий. Данная деятельность реализуется во всех направлениях профессиональной подготовки будущих специалистов для системы образования Республики Алтай [1, с. 15].

Выпускник БПОУ РА «Горно-Алтайский педагогический колледж» должен обладать потребностью к познанию нового, неизвестного, умением находить и отбирать полезную информацию. Данные качества у студентов формируются в процессе реализации научно-исследовательской деятельности.

Список использованной литературы:

1. Джанабилова, С. А. Теоретические аспекты организации научно-исследовательской деятельности студентов СПО посредством цифрового портфолио [Текст] / С.А. Джанабилова // Международная конференция «Информация и образование: границы коммуникаций» 5-7 июля 2018 г. – Горно-Алтайск. – С.15-18.

2. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс]. – URL:http://www.econom22.ru/pnp/natsionalnye-proekty-programmy/Образование.pdf. (дата обращения: 18.11.2018 г.).

3. Петрова, С.Н. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор повышения качества подготовки специалистов [Текст] / С.Н. Петрова // Молодой ученый, 2011. – №10. Т.2. – С. 173 – 175.

4. Положение о научно-методическом совете [Электронный ресурс]. – URL: http://gapc.org.ru/attachments/article. (дата обращения: 12.12.2018 г.).

5. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы утверждена Указом Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 года № 203 [Электронный ресурс]. – URL:http://docs.cntd.ru/document/420397755. (дата обращения: 20.11.2018).

6. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 18.11.2018 г.).

УДК 377

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В.В. Евдокимов, магистрант,
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
evdokimov_atts@mail.ru
О.К. Сазонова, канд. пед. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
sazonova_03@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы информатизации образования направленный на управление образовательным учреждением. Представлены основные подходы к зависимости управления от внедрения строго продуманной системы внутренней информации учреждения и отчетности, единых форм учебно-педагогической документации. Также представлены перспективные средства повышения качества управления образовательным учреждением.

Ключевые слова: Информатизации образования, многоуровневый процесс, информационные технологии, образовательное учреждение, функции управления.

INFORMATIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS

V.V. Evdokimov, O.K. Sazonova

Annotation. This article addresses the issues of informatization of education aimed at managing an educational institution. Presents the main approaches to the dependence of management on the implementation of a well-thought-out system of internal information of the institution and reporting, uniform forms of educational and pedagogical documentation. Also presented are promising means of improving the quality of educational institution management.

Keywords: Informatization of education, multi-level process, information technology, educational institution, management functions.

Одним из приоритетных направлений развития современного образования является внедрение новых информационных технологий в образовательный процесс.

Информатизация образования – это сложный многоуровневый процесс, который нельзя свести только к снабжению образовательных учреждений компьютерами, электронными учебниками и подключению к Интернету. В настоящее время необходимо рассматривать и развивать содержательную сторону использования технических средств. Техническое обеспечение, безусловно, является важной, но лишь обеспечивающей основой процесса информатизации управления образовательным процессом [1].

Одним из актуальных вопросов деятельности образовательного учреждения является вопрос информационного обеспечения управления образовательного учреждения.

Важным показателем эффективности использования новых информационных технологий в образовательном учреждении должно стать не количество и качество компьютеров, а наличие единого информационного образовательного пространства.

Вовлечь в процесс информатизации всех: учащихся, родителей, учителей, администрацию, специалистов службы сопровождения и других работников образовательной организации – вот главная задача информатизации.

Нужно правильно определять направления достижения поставленной цели, которые повлекут за собой повышение качества обучения, совершенствование управления образовательным процессом, а также информационную интеграцию с внешней средой.

Осуществление функций управления во многом зависит от внедрения строго продуманной системы внутренней информации учреждения и отчетности, единых форм учебно-педагогической документации. Только на основе ритмично действующей прямой и обратной связи, достоверной информации руководитель может ставить конкретные задачи, принимать правильные решения, обеспечить их практическую реализацию.

Одним из перспективных средств повышения качества управления образовательным учреждением на современном этапе является - создание информационных стандартов, удовлетворяющих информационные потребности всех субъектов управления, оказывающих информационную поддержку, обеспечивая процесс принятия решений большим объемом полезной информации, позволяющих оптимизировать информационные потоки и привести трудоемкость в соответствие с функционалом руководителей и всех участников учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении. Информационные стандарты включают формы предоставления информационных материалов и используются для анализа состояния образовательной системы, организации отчетности [2].

Как вариант, при информатизации процесса управления образовательным учреждением можно выделить три основных уровня построения современного автоматизированного процесса управления:

- административно-управленческий уровень (директор и его заместители);
- коллективно-коллегиальный уровень (педагогический персонал, служба сопровождения учащихся школы, учебно-вспомогательный персонал, обслуживающий персонал);

- соуправленческий уровень (учащиеся, их родители, внешние организации).

Каждому из этих уровней соответствует свой, вполне определенный набор необходимой управленческой информации на основе принципа оптимальной достаточности.

Чтобы принять оптимальное управленческое решение, используются различные источники информации (административные, методические, вспомогательные), но в любом случае, чтобы создать целостную информационную систему как условие успешной управленческой деятельности, необходимо определить для каждого уровня:

- содержание (состав) необходимой информации;
- объект управленческой информации;
- источники информации;
- информационные потоки и уровни их обработки
- назначение и способ хранения информации.

Основной критерий отбора информации – возможность уполномоченного лица на основе ее анализа принимать управленческое решение на своем уровне. Сбор информации, по результатам анализа которой собиравшее ее лицо не может или не уполномочено принимать управленческое решение, не имеет отношения к управленческой деятельности и по этой причине нецелесообразен. Использование компьютерной техники в управленческом процессе значительно упрощает и оптимизирует процесс накопления, использования и хранения управленческой информации [2].

Это позволяет стандартизировать работу с информацией, то есть разработать и использовать положительно зарекомендовавшие себя формы документации, а также минимизировать время подготовки и передачи прямой информации. Сбора, передачи, обработки и использования обратной информации. Что в последствии позволит создать на базе обычного образовательного учреждения – эффективную базу для получения теоретических и практических знаний нашими обучающимися.

Список используемой литературы

1. Апатова, Н.В. Информационные технологии в школьном образовании [Текст] / Н.В. Апатова. - М., 1994.

2. Башмаков, А.И.Разработка компьютерных учебников и обучающих систем [Текст] / А.И Башмаков, И.А. Башмаков. - М.: Информационно-издательский дом «Филинъ», 2003.

УДК 371.1

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

А.А. Костюнина, канд.пед.наук, доцент
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
kosanatolevna@mail.ru
О.В. Тыпаева, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
olgatypaeva@mail.ru

Аннотация. В статье описываются основные формы организации учебно-методической работы в современной сельской школе.

Ключевые слова: учебно-методическая работа, сельская школа, современная сельская школа, формы организации учебно-методической работы.

FORMS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL AND METHODICAL WORK IN MODERN RURAL SCHOOL

A.A. Kostyunina, O.V. Typaeva

Abstract. The article describes the main forms of organization of educational and methodical work in modern rural school.

Keywords: educational and methodical work, rural school, modern rural school, forms of organization of educational and methodical work.

Перемены, происходящие в нашей стране за последние годы, повлекли за собой пересмотр основ теории и практики образования, использование новых подходов в обучении и воспитании детей. Согласно положениям Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года одной из приоритетных задач является создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров. Согласно Профессиональному стандарту педагога современной школе нужны специалисты готовые к переменам, мобильные, способные к нестандартным трудовым действиям, ответственные и самостоятельные в принятии решений [2, с. 1].

Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения форм практической подготовки педагогов, способности к самостоятельному профессиональному развитию, развитию своей профессиональной деятельности в условиях конкретной образовательной организации. В связи с этим сегодня многие школы осознают тот факт, что все-таки основная часть индивидуального обучения происходит в стенах самой школы, на рабочем месте учителя [3]. В

большинстве школ по инициативе руководителей или педагогов созданы организационные координационные органы методической работы — методические советы. В отличие от совета школы, педагогического совета методический совет имеет единственную функцию — повышение научно-методического уровня педагогической деятельности каждого учителя. Эффективность работы как минимум зависит от двух обстоятельств: кто руководит советом и каков состав его членов. В методический совет входят наиболее опытные учителя, представляющие различные ступени образования, различные профили учебных предметов. Это могут быть руководители различных методических формирований. Как правило, руководит работой методического совета заместитель директора по учебно-воспитательной работе.

Деятельность методического совета в современной школе направлена [1]:

– на формирование в коллективе успешности, соучастия, сотрудничества;

– на создание в педагогическом коллективе атмосферы творческого поиска и заинтересованности;

– на повышение методического мастерства учителя;

– на активное участие в управлении качеством педагогов;

– на аттестацию учителей на более высокую квалификационную категорию;

– на повышение качества образовательного процесса;

- на повышение качества знаний учащихся;

– на создание банка инновационных идей и технологий;

– на разработку творческих авторских программ.

Методический совет школы определяет тактику и стратегию совершенствования педагогической квалификации учителей. Он определяет вопросы для рассмотрения на объединениях, комиссиях; разрабатывает и обсуждает программы семинаров, практикумов, лекториев, общую программу методической работы в школе. Таким образом, методический совет – это проявление коллегиальности и делегирования полномочий в такой сложной сфере управленческой деятельности, какой является повышение профессионально-педагогической культуры каждого учителя школы. Поэтому методический совет в современной школе должен создать такие условия, в которых педагог мог бы в полной мере реализовать свой потенциал. В связи с этим необходимо осуществлять поиск эффективных направлений, форм и методов методической работы.

Администрация Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Челушманская средняя общеобразовательная школа» (далее МБОУ «Челушманская СОШ») занимается проблемой организации методической работы с 2016 года. К числу положительно зарекомендовавших себя форм методической работы в сельской школе относятся:

Проблемные семинары и практикумы ориентированы на обеспечение единства теоретической и практической подготовки учителя. Они стимулируют самообразовательную деятельность учителей, вводят их в круг педагогических инноваций. Содержание работы проблемных семинаров может составить изучение современных педагогических теорий.

Методические посиделки. Методика организации и проведения: для обсуждения предлагаются вопросы, существенные для решения каких-то ключевых задач образовательно-воспитательного процесса. Тема обсуждения заранее не объявляется. Мастерство руководителя и заключается в том, чтобы в непринужденной обстановке вызвать слушателей на откровенный разговор по обсуждаемому вопросу и подвести их к определенным выводам. Цели: формирование правильной точки зрения по определенной педагогической проблеме; создание благоприятного психологического климата в данной группе участников. Форма проведения: круглый стол. Методические посиделки в форме круглого стола проводятся в школе при подведении итогов методических недель, декад.

Методический диалог. Цель: обсуждение определенной проблемы, выработка плана совместных действий. Форма проведения: круглый стол. Методика организации и проведения: слушатели заранее знакомятся с темой обсуждения, получают теоретическое домашнее задание. Методический диалог ведется между руководителем и педагогами или группами слушателей по определенной теме. Движущей силой диалога является культура общения и активность слушателей. Большое значение имеет общая эмоциональная атмосфера, которая позволяет вызвать чувство внутреннего единства. В заключение делается вывод по теме, принимается решение о дальнейших совместных действиях. Данная форма работы чаще всего используется заместителем директора по УВР при проведении совещаний.

Деловая игра. Цель: отработка определенных профессиональных навыков, педагогических технологий. Игра как форма обучения характеризуется большой гибкостью, в ходе нее можно решать задачи различной сложности. Она характеризует творческую инициативу учителей, обеспечивает высокий уровень усвоения теоретических знаний и выработку профессиональных умений. Форма проведения: коллективная или групповая работа. Игра как форма обучения характеризуется большой гибкостью. В ходе ее можно решать задачи различной сложности. Она активизирует творческую инициативу педагогов, обеспечивает высокий уровень усвоения теоретических знаний и выработки профессиональных умений.

Педагогический КВН. Данная форма методической работы способствует активизации имеющихся теоретических знаний, практических умений и навыков, созданию благоприятного психологического климата в группе педагогов. Из состава слушателей формируются команды, жюри, остальные являются болельщиками. Команды предварительно знакомятся с темой КВН, получают домашние задания. Помимо того они готовят взаимные шутливые приветствия по теме данного КВН. Руководитель предлагает занимательные, требующие нестандартных решений заданий (в том числе конкурс капитанов), непосредственно связанные с изучаемой темой. Цель: способствовать активизации имеющихся теоретических знаний, практических умений и навыков, созданию благоприятного психологического климата в группе педагогов.

Методический фестиваль. Цель: обмен опытом работы, внедрение новых педагогических идей и методических находок. Данная форма методической работы предполагает большую аудиторию. На фестивале происходит знакомство с лучшим педагогическим опытом. Во время фестиваля работает панорама методических находок и идей. Методический фестиваль лучше всего организовать на муниципальном или региональном уровне.

Урок-панорама. Эта форма не требует особой подготовки и опирается на потенциальные возможности учителя, его компетентность, эрудицию. Урок-панораму следует проводить на занятиях одного методического объединения или кафедры в рамках проведения методической недели или декады.

Анализ конкретных педагогических ситуаций. Анализ конкретных педагогических ситуаций может выступать как самостоятельная форма работы и как прием, используемый в любой форме методической работы, кроме научно-педагогической конференции; помогает формированию умений вычленять проблемы, содержащиеся в педагогической ситуации, а также намечать возможные пути и способы их решения. Работа по анализу конкретных педагогических ситуаций строится по схеме: анализ причины возникновения ситуации; конструирование вариантов их решения; разработка рекомендаций педагогу, школе на основе сделанных выводов.

Научно-педагогические конференции, педагогические чтения, творческие отчеты отдельных учителей или методических объединений являются итоговыми формами методической работы. Они проводятся по итогам работы за определенный промежуток времени или по завершении какого-либо этапа работы. Авторы сообщений, докладов информируют своих коллег о результатах исследовательской работы. Присутствующие учителя имеют возможность соотнести их с результатами своей работы, убедиться в эффективности предлагаемых приемов и методов.

Обсуждение отдельных открытых уроков, мероприятий или их цикла. На них учитель демонстрирует апробированные им различные формы уроков, виды, приемы работ, дающие высокие конечные результаты в процессе обучения. Иногда учитель приглашает коллег и на начало эксперимента, когда у него есть лишь гипотеза, которую необходимо проверить, но он сам не предполагает, не видит конечного результата, поэтому экспертное заключение присутствующих на уроке или внеурочном мероприятии очень важно. Открытый урок или внеклассное мероприятие – это не только открытые двери для всех желающих посетить эти мероприятия, но и демонстрация, показ нового, возможно, маленького, но педагогического открытия. Практический показ новых, нетрадиционных форм уроков стимулирует членов педагогического коллектива к использованию их в практике своей работы. Посещение и анализ открытых уроков, классных часов и других мероприятий в МБОУ «Челушманская СОШ» является самой распространенной формой методической работы. Она применяется при проведении методических недель, декад; при проведении аттестации педагогических работников на соответствие занимаемой должности; при подготовке к различ-

ным конкурсам; при организации работы молодых специалистов; при осуществлении внутри школьного контроля администрацией школы.

Педагогическое самообразование учителя предполагает самостоятельное овладение совокупностью педагогических ценностей, технологий, творчества. Для того чтобы оказать реальную помощь учителю в организации самообразования, необходимо знать потребности, запросы, интересы личности в сфере профессиональной деятельности. Специально организованная методическая работа в школе должна быть построена с учетом индивидуальных потребностей учителей. Организуя методическую работу, администрация нашей школы принимают во внимание наиболее характерные трудности педагогов в построении целостного педагогического процесса. Совместное обсуждение проблем, имеющих отношение к каждому педагогу, безусловно, стимулирует его самообразовательную деятельность.

Таким образом, ссамообразование каждого учителя строится с учетом знаний техники умственного труда, индивидуальных особенностей интеллектуальной деятельности. Самообразование учителя зависит от его умения организовать свое личное время, составить индивидуальный план самообразования и реализовать его. Педагог занимает ключевую позицию в образовательном процессе и от его квалификации, от его личностных качеств зависит, какой быть сегодня современной сельской школе.

Список использованной литературы:

1. Методическая работа в школе: модель, формы, мониторинг Презентации, локальные акты, планирование, анализ в мультимедийном приложении [Текст] / авт.-сост. М.В. Тюмина, Т.В. Фиалкина, Н.В. Марчук. – Волгоград: Учитель, 2018. – 47 с.
2. Профессиональный стандарт педагога (Концепция и содержание) [Текст] // Вестник образования. – 2013. - № 8. – С. 4-43.
3. Исаченко, Н.В. Научно-методическая работа в школе. Создание организационно-педагогических условий подготовки педагогов к инновационной деятельности в условиях обновления школьного образования [Электронный ресурс] // «Управление современной школой. Завуч». 2016. №1. - Режим доступа: http://www.ppoisk.com/Gurnal-soderganie/soderganie-Zav-2016.htm (дата обращения 09.12.2018).

УДК 371.1

СОБЫТИЙНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОДВИЖЕНИЯ ВУЗА НА ПРИМЕРЕ ГОРНО-АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

О.В. Остапович, к.п.н., доцент,
декан психолого-педагогического факультета
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
ostapovich-olga@mail.ru
В.Н. Риос, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
fotieva94@mail.ru

Аннотация. В условиях высокой конкуренции успех продвижения любого вуза определяется продуманным выстраиванием системы коммуникационных технологий. Одной из самых универсальных и результативных коммуникационных технологий является событийная коммуникация. В настоящей статье рассматриваются особенности событийной коммуникации как инструмента продвижения университета на примере Горно-Алтайского государственного университета.

Ключевые слова: университет, продвижение, коммуникационная технология, событийная коммуникация, событийный маркетинг, специальное событие.

EVENT COMMUNICATION AS A TOOL TO PROMOTE EDUCATIONAL SERVICES OF THE GORNO-ALTAISK STATE UNIVERSITY

O.V. Ostapovich, V.N. Rios

Abstract. The article deals with advantages of event communication as a tool of interaction with consumers. The author analyzes event marketing of the Gorno-Altaisk State University. The article offers original ideas for special events.

Keywords: university, promotion, event communication, event marketing, special event.

В современных условиях развития российской системы вузовского образования составными элементами имиджа любого университета являются современные информационно-коммуникационные технологии, используемые в образовательном процессе и создающие благоприятную электронно-образовательную среду вуза согласно ФГОС ВО. Вузы, активно применяющие информационные и коммуникационные технологии в процессе обучения обла-

дают явными конкурентными преимуществами и выступают в роли активных субъектов рынка образовательных услуг.

В условиях высокой конкуренции успех продвижения любого вуза определяется продуманным выстраиванием системы коммуникационных технологий, одной из которых является событийная коммуникация каксамая универсальная и результативная [3].События представляют собой специально организованные мероприятия, направленные на достижение маркетинговых, информационных или имиджевых целей в развитии вуза и являются частью событийного маркетинга в его продвижении. Кроме того, специальные события обеспечивают постоянное присутствие вуза в информационном поле не только образовательной сферы, но и в целом всего города, региона, где находится вуз.

Событийный маркетинг – это система действий по вовлечению целевых аудиторий в культуру бренда, корпоративной или другой общности через организацию их присутствия и эмоций в рамках специального события. В задачи событийного маркетинга продвижения вуза входят: преумножение стоимости нематериальных активов; трансляция ценностей образовательной организации; формирование и совершенствование имиджа; прямое взаимодействие с целевыми аудиториями и повышение их заинтересованности в отношении вуза; привлечение внимания СМИ и общественности; поддержка и развитие корпоративной культуры и др. [3].

Существует множество различных классификаций специальных событий: в зависимости от масштабов целевой аудитории, характера взаимодействия с ней, маркетинговой среды и т.д. Однако в целом специальные события принято делить на следующие виды:

1. информационные – пресс-конференция, брифинг, пресс-экскурсия, пресс-турнир;

2. деловые – семинар, конференция, круглый стол, форум, симпозиум и др.;

3. церемониалы – церемония Открытия/Закрытия и пр.;

4. праздничные – «День Знаний», «День студента» и др.;

5. благотворительные – акции, вечера, концерты и др.;

6. имиджевые – конкурсы; учреждение и вручение премий и наград; тематические Дни/Неделя/Год; прием/раут, бал и др.;

7. корпоративные (для внутренней аудитории – студентов и преподавателей): «День первокурсника», «День рождения вуза», «Последний звонок» и др.[3].

С одной стороны многообразие специальных событий обеспечивает универсальность событийной коммуникации в целом, посредством которой происходит взаимодействие с самыми различными целевыми аудиториями. С другой стороны многофункциональность событийной коммуникации как инструмента продвижения вуза определяется спецификой организации и проведения, которые сводятся к определенному алгоритму. В современной литературе принято выделять четыре этапа организации специального события: исследование, планирование, коммуникация, анализ результатов [4].

При разработке специального события (мероприятия) необходимо учитывать целый ряд аспектов: особенности целевой аудитории, выполнимость поставленных задач, бюджетное планирование, место мероприятия в общей стратегии продвижения вуза и другие. Все это требует квалифицированного подхода и профессиональных знаний в сфере маркетинговых коммуникаций, режиссуры массовых зрелищ и психологии потребителей. В связи с этим во многих крупных вузах уже существуют специальные отделы, в задачи которых входит работа по разработке маркетинговой стратегии и коммуникационной деятельности. Специалисты таких отделов проводят маркетинговые исследования, изучают перспективы развития вуза, определяют методы и средства его продвижения, формируют комплексные планы маркетинговой и рекламной деятельности [1].

Менее крупный региональный вуз не всегда может в своем штате предусмотреть специальных сотрудников, но может быть не менее результативным в событийной коммуникации для региона за счет специальных событий. Рассмотрим это на примере полученных результатов авторского анализа степени задействования событийной коммуникации и ее направленность в Горно-Алтайском государственном университете на основе мониторинга новостной ленты официального сайта вуза. Мониторинг показал, что анонсирование событий происходит, главным образом, на официальном сайте университета. Итоги событий также представлены на сайте вуза в форме фото- и видеоотчетов о проведении мероприятий.

По итогам прошедшего 2017-2018 учебного года в Горно-Алтайском государственном университете было проведено 57 мероприятий, распределение которых представлено на рисунке 1.



Рисунок 1 - Диаграмма распределения специальных событий по месяцам

Согласно распределению по видам специальных событий превалируют события имиджевой (22), корпоративной (16) и деловой (15) направленности [См.

рисунок 2]. В 2017-2018 учебном году Горно-Алтайский государственный университет стал площадкой для проведения 12 конференций, из них 5 – международных и 5 – региональных. На базе университета ежегодно проводится ряд Всероссийских диктантов и тестов (Всероссийский экономический диктант, Большой этнографический диктант, Географическийдиктанти др.), «Фестиваль науки», научные чтения и олимпиады для студентов и школьников региона [2].

Следует отметить, что особое внимание уделяется событиям этнографической и регионоведческой тематики. В этот период были организованы такие мероприятия как XII Международная научная конференция «Макарьевские чтения», посвященная памяти известного русского миссионера, основателя Алтайской Духовной Миссии прп. Макария (Глухарева); Конкурс чтецов произведений Л. В. Кокышева; Научная конференция с международным участием «Немецкие исследователи на Алтае»; XIII Международная научно-практическая конференция «Полевые исследования на Алтае, в Прииртышье и Верхнем Приобье (археология, этнография, устная история). 2017 год» и другие [2].

Основной целевой аудиторией событий являются студенты, аспиранты, магистранты, преподаватели и сотрудники Университета. Ведется также активно работа со школьниками как целевой аудиторией потенциальных абитуриентов («День открытых дверей», предметные олимпиады, «Чтение исследовательских работ им. В. И. Вернадского в ГАГУ» и др.). В период с сентября по октябрь значительное внимание уделяется студентам - первокурсникам («Фотоохота на первокурсника!», «Турслет первокурсников ГАГУ», «Университетский Первачок» и др.). Большинство событий проводится в здании Горно-Алтайского государственного университета. Площадкой проведения спортивных мероприятий служит стадион «Спартак», туристических – урочище Еланда [2].

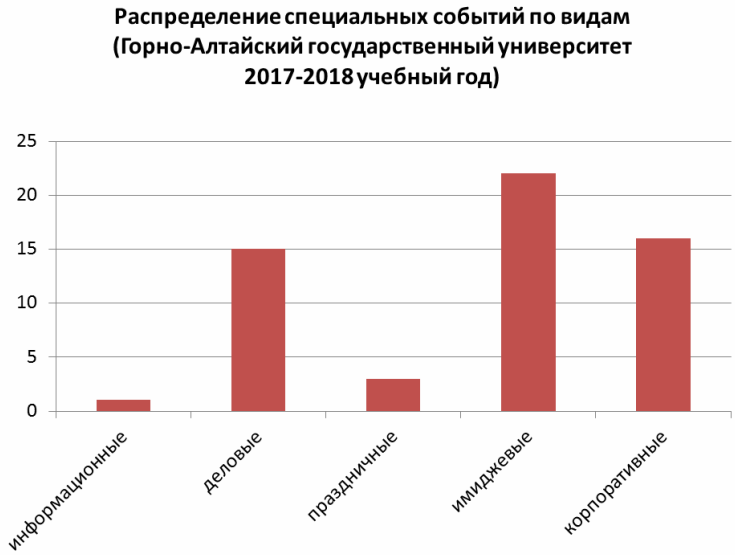


Рисунок 2 - Диаграмма распределения специальных событий по видам

Партнерами проведения мероприятий в рассматриваемый период были: Издательский Совет Русской Православной Церкви, Горно-Алтайская епархия,

Международный союз немецкой культуры, Посольство Федеративной Республики Германия в Москве, Федерация шахмат Республики Алтай, Русское географическое общество, Областное государственное автономное учреждение культуры «Томский областной Российско-немецкий Дом», Комитет по физической культуре и спорту Республики Алтай, Алтайский государственный университет, Национальный музей имени А.В. Анохина. Кроме того в организации мероприятий активно задействуются студенты вуза.

Подводя итог проведенному анализу уровня задействования событийной коммуникации в Горно-Алтайском государственном университете следует отметить, что в целом университет проводит значительное количество специальных событий как форм продвижения вуза в регионе. Однако, согласно представленной в статье разновидности специальных событий по продвижению вуза, Университету необходимо развивать событийный маркетинг в плане мероприятий информационной и благотворительной направленности. Актуальным и перспективным является расширение форм взаимодействия с региональными СМИ в плане освещения специальных событий для региона с целью расширения целевых аудиторий, особенно - потенциальных абитуриентов. Кроме того, вузу необходимо сделать акцент на более тесное взаимодействие с такими целевыми аудиториями как работодатели, возможные партнеры, потенциальные спонсоры специальных событий из числа выпускников вуза.

В качестве предложений региональному вузу стоит расширить масштабы проведения мероприятий, поскольку лишь малая часть событий сопровождается выездом за пределы территории вуза, уделяя особое внимание во время организации мероприятий общей стилистике оформления с позиции бренда Университета. Актуальной идеей для продвижения бренда университета является проведение студенческих конкурсов, направленных на популяризацию бренда или лучшего рекламного лозунга/ролика университета. Задействование студентов в продвижении вуза считается одним из наиболее удачных приемов маркетинга, что связано, во-первых с высоким уровнем доверия к данному источнику информации о вузе, во-вторых, нынешние студенты говорят на одном языке с будущими абитуриентами, имеют схожие взгляды на многие аспекты обучения.

Ценность рассмотренной технологии продвижения вуза заключается в создании его позитивного информационного и эмоционального имиджа. Ведение на официальном сайте информационного архива новостей - текстов, видео- и фотоматериалов по специальным событиям позволяет целевой аудитории оценить эффективность развития и продвижения вуза не только в регионе, но и за его пределами, а вузу - структурировать и поднимать эффективность коммуникационной деятельности в целом.

Список использованной литературы:

1. Каверина, Е. А. Организация рекламной деятельности вуза: Учебное пособие [Текст] / Е. А. Каверина. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 184 с.

2. Календарь мероприятий ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.gasu.ru/university/kalendar-events/ (дата обращения: 02.01.2019).

3. Прохоров, А.В. Специальное событие как инструмент продвижения образовательных услуг [Текст] / А. В. Прохоров // Вестник Тамбовского университета. - 2014. - Вып. 4 (132). - С. 49-53

4. Прохоров, А.В., Семишова, Е.П. Современные технологии продвижения образовательных услуг [Текст] / А.В. Прохоров, Е.П. Семишова // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2014. №10. С. 47-51.

УДК 371.1

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ОРГАНОВ УПРАВЛЕНИЯВ ВУЗАХ РОССИИ И КОЛУМБИИ (НА ПРИМЕРЕ ФГБОУ ВО «ГОРНО-АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» И УНИВЕРСИТЕТА ФРАНЦИСКО ХОСЕ ДЕ КАЛДАС)

О.В. Остапович, к.п.н., доцент,
декан психолого-педагогического факультета
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
ostapovich-olga@mail.ru
Х.А. Риос Бакеро, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
danser9@hotmail.com

Аннотация. Современные высшие учебные заведения, как и любая организация, требуют эффективного построения основных управленческих функций. В статье представлен сравнительный анализ систем управления двух вузов Колумбии и России с целью выявления особенностей структуры управления университетами и изучения опыта в их управлении.

Ключевые слова: университет, управление, структура управления, университет Республики Колумбия, система управления.

COMPARATIVE ANALYSIS OF MANAGERIAL FUNCTIONS OF MANAGEMENT BODIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF RUSSIA AND COLUMBIA (ON THE EXAMPLE OF THE GORNO-ALTAISK STATE UNIVERSITY AND THE UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS)

O.V. Ostapovich, H.A. Rios Baquero

Abstract. The author of the article analyzed the management systems of two universities in Colombia and Russia in order to identify features of the university management structure and to study management experience in the two countries.

Keywords: university, management, management structure, University of the Republic of Colombia, management system.

Современные высшие учебные заведения, по сути, представляют собой крупные корпорации, относительно самостоятельные в принятии решений, с диверсифицированной структурой финансирования. Они, как и любая организация, требуют эффективного построения основных управленческих функций. Вместе с тем вуз - слабо изученная с точки зрения теоретического и практического менеджмента организация. В настоящее время отсутствуют единые научно-обоснованные и эмпирически апробированные стандарты и методы управления высшими учебными заведениями [1].

Автором представлены результаты сравнительного анализа органов управления и их основных функций в системе управления двух вузов России и Колумбии, с целью выявления особенностей их управления и изучения опыта управления вузом. Для сравнения были выбраны Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск) и Университет Франциско Хосе де Калдас (г. Богота).

Органами управления Горно-Алтайского государственного университета являются конференция работников и обучающихся университета, ученый совет университета, попечительский совет университета. Кроме того в университете функционируют ученые советы факультетов и института университета. Управление в университете Франциско Хосе де Калдас представлено следующими органами: Верховный совет, Совет общеорганизационного управления, Избирательный совет, Академический совет [3].

Конференция работников и обучающихся Горно-Алтайского государственного университета (далее ФГБОУ ВО) является коллегиальным органом управления. В ее компетенции входит: избрание ученого совета университета; избрание ректора; принятие и корректировка Устава университета; обсуждение проекта и принятие решения о заключении и изменении коллективного договора, утверждение отчета о его исполнении. Процедура и порядок избрания делегатов на конференцию определяется Ученым советом Университета с учетом предложений всех категорий работников и обучающихся. При этом представительство членов ученого совета Университета должно составлять не более 50 % от общего числа делегатов конференции работников и обучающихся. Собирают конференцию по мере необходимости, но не реже чем раз в 5 лет [2].

В колумбийском Университете Франциско Хосе де Калдас основным руководящим органом является Верховный совет, состав которого строго регламентирован. Членами Верховного совета являются: Мэр города Богота (является Председателем Совета), либо его представитель; представитель Президента Республики Колумбия, обладающий опытом работы в сфере высшего образования (является заместителем председателя); Министр национального образования, либо его представитель; Член Академического совета, кандидатура которого избирается самим Академическим советом; бывший ректор данного уни-

верситета, который избирается бывшими ректорами на 3 года; преподаватель университета, который избирается на 3 года; студент университета, который избирается студентами на период 2 года; выпускник университета, который избирается другими выпускниками на 3 года; представитель производственного сектора, который избирается Высшим советом университета из трех, представленных для этой цели Межрегиональным советом кандидатур, сроком на 3 года; ректор университета (без права участия в голосованиях) [3].

К каждому члену Верховного совета в университете Колумбии предъявляются строгие требования, многие из членов совета имеют заместителей, которые должны присутствовать в случае невозможности присутствия основных членов. Имеется также иная альтернатива: возможность участия в заседаниях Верховного совета посредствам программного обеспечения, предназначенного для проведения видео конференций. Заседания Верховного совета Университета Франциско Хосе де Калдас проводятся ежемесячно (каждый третий четверг месяца). Каждый член совета уведомляется о месте и времени заседания за два дня до проведения совета по электронной почте. Следует отметить, что временные рамки проведения заседаний Верховного совета в университете Франциско Хосе де Калдас строго регламентированы. Заседания Верховного совета Университета Франциско Хосе де Калдас проводятся ежемесячно (каждый третий четверг месяца). Каждый член совета уведомляется о месте и времени заседания за два дня до проведения совета по электронной почте. Каждое заседание Верховного совета не должно длиться более 4 часов, а каждый член имеет право на выступление не более 10 минут [3].

В Горно-Алтайском государственном университете коллегиальным органом, осуществляющим общее руководство вузом является - Ученый совет. Количество членов Ученого совета определяется конференцией работников и обучающихся университета. В состав Ученого совета входят: ректор, проректоры, а также по решению Ученого совета директора институтов, деканы факультетов. Другие члены Совета избираются конференцией. Список и количество кандидатов составляет Ученый совет с учетом пожеланий трудовых коллективов факультетов и института, а также общих собраний обучающихся. Председателем ученого совета является ректор. Срок полномочий ученого совета составляет 5 лет. Заседания Ученого совета проводятся по мере необходимости, но не реже одного раза в месяц (за исключением летнего периода) [2].

В компетенции Ученого совета ФГБОУ ВО ГАГУ входит: принятие решения о созыве конференции работников и учащихся, и иные вопросы ее проведения; определение новых перспективных направлений развития Университета, нормативное регулирование основных вопросов организации образовательной деятельности, в том числе правил приема, режима занятий, форм, периодичности контроля; рассмотрение плана финансово-хозяйственной деятельности и программы развития университета, заслушивание ежегодных отчетов ректора; рассмотрение и принятие решений по вопросам образовательной, научно-исследовательской, информационно-аналитической и финансово-хозяйственной деятельности, а также по вопросам международного сотрудни-

чества, утверждение планов работы ученого совета, рассмотрение кандидатур и представление работников к присвоению ученых званий; принятие решений о создании и ликвидации структурных подразделений, осуществляющих образовательную и научную деятельность [2].

В Университете Франциско Хосе де Калдас подобием Ученого совета ФГБОУ ВО ГАГУ является Совет общеорганизационного управления, который исполняет решения, принятые Верховным советом, а также выступает с инициативами в области функционирования организационных систем управления. В сфере ведения Совета общеорганизационного управления входит управление финансами университета, контроль соблюдения образовательных норм и положений, управление кадровыми вопросами, ведение мониторинга качества и подготовка к аккредитации. В состав Совета общеорганизационного управления входят: ректор, проректор по административным и финансовым вопросам, проректор по академической работе, директор департамента социального обеспечения, руководитель юридического бюро, генеральный секретарь университета. Возглавляет Совет ректор университета [3].

Ректор Университета Франциско Хосе де Калдас избирается на срок 4 года и является исполнительным органом власти. Он представляет интересы университета в отношениях с органами государственной власти, юридическими и физическими лицами. [3]

Ректор Горно-Алтайского государственного университета избирается конференцией работников и обучающихся университета путем тайного голосования на срок до 5 лет из кандидатов, прошедших аттестацию и является единоличным исполнительным органом университета. Ректор университета осуществляет текущее руководство университетом, представляет университет в отношениях с органами государственной власти, юридическими и физическими лицами, утверждает план финансово-хозяйственной деятельности университета и др. Ректор вправе делегировать часть полномочий проректорам и другим работникам [2].

Далее представлено описание органов управления, наличие которых отличает функционал органов управления в рассматриваемых вузах, а также позволяет выявить различия и особенности управления каждым вузом.

В российском вузе существует такой орган управления как Попечительский совет, к основным функциям которого относят: содействие решению текущих задач развития; привлечение финансовых и материальных средств, содействие совершенствованию материально-технической базы; участие в разработке образовательных программ, для обеспечения учета в этих программах требований заинтересованных работодателей; контроль за реализацией программы развития; помощь с практикой и трудоустройством студентов. Попечительский совет функционирует в срок работы ректора университета. В Совет входят предпринимательские, финансовые, научные и общественные объединения, а также представители органов исполнительной власти и самоуправления. Члены Попечительского совета выбираются Ученым советом. Заседание попечительского совета происходит по мере необходимости, но не реже, чем раз в год [2].

В колумбийском университете органы управления представлены Академическим и Избирательным советами. Академический совет является высшим органом управления в области научной деятельности университета. В состав совета входят следующие члены: проректор по административным и финансовым вопросам, проректор по академической работе, деканы всех факультетов; директор Центра научных исследований и разработок; преподаватель, выбранный профессорами (избирается на период 3 года) и студент (избирается на период 2 года). Председателем совета является ректор университета. Срок перевыборов членов совета определяется сроком полномочий каждого из них [3]. В компетенции Академического совета входят: выбор направлений научной деятельности учреждения с опорой на академические проекты; представление рекомендаций Высшему совету университета по поводу присвоения почетных степеней, академических отличий; избрание из числа своих членов представителя академических директив, который входит в состав Высшего совета университета; составление общего академического календаря событий в соответствии с Уставом; осуществление правовой защиты по вопросам, входящим в его компетенцию, и другие прописанные в Уставе университета функции, а также те, которые назначаются и делегируются Верховным советом [3].

Избирательный совет Университета Франциско Хосе де Калдас занимается организацией и контролем избирательных процессов, происходящих в университете. В его состав входят представитель Верховного совета, два представителя от преподавательского состава, два представителя от выпускников университета, два представителя от студентов университета и два представителя от администрации [3].

Таким образом, в рассматриваемых университетах высшими органами управления являются Верховный совет (Университет Франциско Хосе де Калдас (г. Богота) и Ученый совет (Горно-Алтайский государственный университет). Отличительной особенностью Верховного совета является то, что состав Совета строго регламентирован. Обязательными членами Совета являются представители органов власти. Кроме того обязательным членом верховного совета является представитель производственного сектора, который участвует в определении необходимых специальностей и содействует составлению программ, осуществляя тем самым связь университета с аудиторий работодателей. Верховный совет частично выполняет и те функции, которые в Горно-Алтайском государственном университете возложены на Попечительский совет. В университете Франциско Хосе де Калдас функционируют также два специальных органа, не представленных в структуре управления Горно-Алтайского государственного университета: Академический и Избирательный советы. Необходимо сказать, что функции этих советов схожи с теми, что возложены на Ученый совет Горно-Алтайского государственного университета. Близкими по своим функциям являются Избирательный совет университета Франциско Хосе де Калдас и Конференция работников и обучающихся университета Горно-Алтайского государственного университета.

Список использованной литературы:

1. Беляев, Д.А. Особенности управления экономическими процессами в вузе [Текст] / Д.А. Беляев // Ученый совет. 2007.№3. С.49-54.
2. Устав ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет» [Электронный ресурс]. - Режим доступа:http://www.gasu.ru/sveden/Ustav_30122015.pdf (дата обращения: 08.01.2019).
3. ACUERDO N° 003 (Abril 8 de 1997) «Por el cual se expide el estatuto general de la universidaddistrital francisco josé de caldas» [Электронный ресурс] // Режим доступа:http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_1997-003.pdf (дата обращения: 09.01.2019).

УДК 371.1

УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РОСТОМ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В.О. Прокопьева, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
Dostovalova.violetta@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросу управления профессиональным ростом преподавателей в организации дополнительного образования детей. Проанализированы ключевые аспекты профессиональной компетенции преподавателей дополнительного образования детей, управленческие решения руководителя для повышения компетентности педагогического состава.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, профессиональная компетентность преподавателей, повышение компетентности педагогического состава.

MANAGEMENT OF PROFESSIONAL GROWTH OF TEACHERS IN THE ORGANIZATION OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN

V. O. Prokopjeva

Annotation. The article is devoted to the management of professional growth of teachers in the organization of additional education of children. Analyzed the key aspects of the professional competence of teachers of additional education of children, managerial decisions of the head to improve the competence of the teaching staff.

Keywords: additional education of children, professional competence of teachers, improving the competence of teachers.

Сегодня современной системе образования нужен не просто педагог, а педагог, умеющий создавать благоприятные условия для развития личности ребенка. Особое место в системе образования отводится дополнительному

образованию детей, которое способствует формированию полноценной личности, а также помогает ребенку быстрее социализироваться в обществе. Именно дополнительное образование детей, осуществляющееся в сфере спорта, культуры и искусства, является важным составным компонентом системы образования и целостного образовательного процесса. Оно представляет собой целенаправленный процесс воспитания и обучения, развития творческого мышления посредством реализации разнопрофильных дополнительных образовательных программ.

Современный педагог дополнительного образования должен быть не только разносторонней личностью, но и уметь владеть различными формами и методами обучения, превосходно знать возрастную психологию, а также психологические особенности ребенка, для создания творческой и непринужденной атмосферы на занятиях. Изменения, происходящие в системе образования, требуют от педагога высокой нравственной культуры, политехнизма знаний и умений, постоянного профессионального роста и повышения квалификации и компетентности.

Дополнительное образование детей рассматривается как одна из составляющих систем непрерывного образования, удовлетворяющая образовательные и творческие потребности ребенка, призванная обеспечить ребенку дополнительные возможности для интеллектуального, творческого, духовного и физического развития и воспитания.

Вспоминая слова К.Д. Ушинского о роли учителя, можно сказать, что в дополнительном образовании детей ничего нельзя изменить, минуя голову педагога [7]. Это высказывание совершенно справедливо, поскольку если уровень профессионализма педагога не отвечает нужным требованиям, никакие изменения в процессе управления не будут давать ожидаемого, положительного результата. Развитие профессионализма кадрового потенциала – один из основных критериев реализации «Концепции развития дополнительного образования детей до 2020 года» [6].

Профессиональный рост преподавателя осуществляется посредством самообразования и самовоспитания, который расширяет его творческий потенциал и формирует индивидуальность. Задача руководителя образовательной организации обеспечить такие условия для педагогов, которые помогут ему приобрести навыки профессионального мастерства. Главной целью руководителя должна быть мотивация кадров для самореализации и профессионального развития, компетентности. В современных условиях профессиональная компетентность педагога становится для руководителя целью и результатом его управленческих решений.

Профессиональный рост педагога подразумевает приобретенные знания и умения, позволяющие ему в полной мере реализовать свое предназначение, решить стоящие перед ним задачи по обучению и воспитанию подрастающего поколения. Управление профессиональным ростом педагога может осуществляться в форме наставничества, самообразования, участия в методических мероприятиях, в научно-исследовательской деятельности, обучения на курсах по-

вышения квалификации и профессиональной переподготовки. Что касается организаций дополнительного образования детей, помимо того, что каждый преподаватель по истечению пяти лет, должен подтвердить либо повысить свою категорию, существуют различные олимпиады, конференции, конкурсы, игры и фестивали, целью которых также является повышение мастерства и профессиональной компетенции.

Руководитель образовательной организации дополнительного образования детей должен всячески мотивировать педагогических работников для повышения своей квалификации. Аттестация педагогических работников проводится с целью установления квалификационной категории. Квалификационная категория – это уровень квалификации, продуктивности труда и профессионализма работника, который соответствует определенным критериям. Из определения следует, что квалификация – это совокупность качеств работника, которые характеризуют его профессиональные качества, а также объем его знаний, умений, опыта, которыми он должен обладать на занимаемой должности [5]. Аттестация с целью повышения категории проводится по желанию работника. Заявление об аттестации с целью установления первой квалификационной категории могут подать педагогические работники, не имеющие категорий, а также педагогические работники, имеющие первую или высшую категорию, если ее срок подходит к концу. В целях присвоения высшей квалификационной категории заявление могут подать педагогические работники, имеющие первую категорию, но не ранее, чем через два года после ее присвоения, а также работники, имеющие первую или высшую квалификационную категорию – если ее срок действия подходит к концу [3]. Итогами аттестации являются приказ Минобрнауки об установлении категории и запись в трудовую книгу.

Еще одно важное управленческое решение, которое может принять руководитель для профессионального роста своих педагогических работников, является наставничество. Этот метод особенно актуален для молодых специалистов, только вступивших на педагогическую тропу. Помощь молодому специалисту для быстрой адаптации к условиям педагогической деятельности для раскрытия профессиональных качеств – важное направление деятельности, как системы повышения квалификации, так и методической работы организации. Консультации, помощь в разработке методических проектов и программ, посещение уроков – это основные направления наставничества в организации дополнительного образования детей.

Каждый педагог дополнительного образования детей должен постоянно самообразовываться. Руководитель, в свою очередь, должен всячески поддерживать в этом своих работников. Важным ресурсом самообразования являются научные и методические конференции, педагогические чтения, мастер-классы, концерты, выставки, турниры, соревнования и конкурсы.

Методическое и материально-техническое обеспечение организаций дополнительного образования детей не достаточно, а кадровое – не всегда соответствует современным требованиям, но несмотря на это, такие образовательные организации предоставляют возможность для дифференцированного, ва-

риативного или индивидуального образования. В связи с этим, важным фактором профессиональной компетенции преподавателя является обучение его на курсах повышения квалификации, что подразумевает обновление практических и теоретических знаний.

Безусловным вкладом в самообразование относится посещение концертов, мастер-классов, выставок и турниров (в зависимости от сферы деятельности педагога). Задача руководителя обеспечить возможность выезда на подобные мероприятия. Особенно актуальны такие выезды для молодых специалистов, где более старшее, опытное поколение педагогов делится знаниями и секретами педагогического мастерства. Но стоит отметить, что не малую ценность мастер-классы играют и для опытных педагогов, ведь такие мероприятия подразумевают общение, дискуссии, обмен опытом, что является весьма полезными для приобретения новых открытий, знаний и умений.

Профессионализм педагога – это результат индивидуальной, целенаправленной работы над собой, постоянное повышение своего научно-методического потенциала. Важным управленческим решением является поддержка и мотивация руководителя образовательной организации педагогических кадров в участии в методических и научно-практических конференциях, что, несомненно, дает большой запас новых, полезных знаний для педагогического состава. Ярким показателем качества дополнительного образования является творческая активность всех субъектов педагогической деятельности (педагогов) и внеучебной деятельности (обучающихся). В системе дополнительного образования необходимо постоянное обновление традиционных форм работы. Постоянно меняющиеся интересы и рост образовательных потребностей семьи заставляют практически каждого педагога принимать необходимость технологического обеспечения [4].

Утверждение К.Д.Ушинского о том, что педагог живет до тех пор, пока учится, в современных условиях приобретает особое значение. Это утверждение, безусловно, является истинной, ведь для повышения профессионализма преподавателю приходится непрерывно учиться, развиваться, открывать новые грани и перспективы своего развития и творческого потенциала, тем самым повышая уровень своей профессиональной компетенции. Участвуя в конкурсах различного уровня, семинарах и разных мероприятиях педагог растет профессионально, тем самым совершенствуясь и поднимаясь на более высокую ступень своего развития.

Одной из основных задач руководителя образовательной организации дополнительного образования детей является непрерывное повышение профессиональных качеств педагогического состава, в связи с постоянным совершенствованием Федеральных государственных требований. Образовательными результатами повышения профессионализма является обновление теоретических и практических знаний специалистов в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач [1].

Специалист в области дополнительного образования детей, кроме специфики своего вида деятельности, должен понимать соотношение задач различных типов и видов образовательных организаций, видеть взаимосвязь дошкольного, школьного, профессионального и дополнительного образования [2].

На становление профессионализма преподавателя влияет его владение основами научного и учебно-методической работы, методами приемами изложения предметного материала, разнообразными образовательными технологиями, методами формирования у учащихся навыков самостоятельной работы, мышления и развития их творческих способностей, методами эмоциональной саморегуляции. Важно обеспечить систематичность, оперативность и гибкость научно-методической деятельности организации дополнительного образования в целях стимулирования научного поиска, инициативы и творчества специалиста для своевременного и качественного исполнения внешних и внутренних профессиональных функций.

Список использованной литературы:

1. Гасанова, С.С. Совершенствование профессионализма педагогов дополнительного образования [Текст] / С.С. Гасанова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XIII междунар. науч.-практ. конф. Часть III. – Новосибирск: СибАК, 2012.

2. Дополнительное образование детей [Текст] / Под ред. О. Е. Лебедева. - М., 2000.

3. Закон об образовании [Электронный ресурс]. - URL: http://zakon-ob-obrazovanii.ru/49.html (09.01.2019).

4. Карьерный и профессиональный рост педагога в условиях учреждения дополнительного образования [Электронный ресурс]. - URL: https://cyberleninka.ru/article/v/kariernyy-i-professionalnyy-rost-pedagoga-v-usloviyah-uchrezhdeniya-dopolnitelnogo-obrazovaniya (10.01.2019).

5. Квалификационная категория [Электронный ресурс]. - URL: http://profmedia.by/pub/kadrovik/art/detail.php?ID=93692 (14.01.2019).

6. Концепция развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. - URL: http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf (09.01.2019).

7. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 2 [Текст] / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1989. - 496 с.

УДК 378

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Н.С. Фукс, магистрант
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
Nikolai.fuks@yandex.ru

Аннотация: В работе рассматриваются направления использования системы образования в современных условиях с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: электронное обучение, дистанционные образовательные технологии.

E-LEARNING AND DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

N.S. Fuchs

Abstract: The paper discusses the use of the educational system in modern conditions using e-learning and distance learning technologies.
Keywords: E-learning, distance learning technologies.

Для современного общества характерен новый подход к образованию, который модифицирует систему образования как одну из основных сфер социальной жизни и придает ей характер интегративного социального института, активно развиваются направления современной системы образования, реализующие образовательные программы с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Организация учебного процесса на сегодняшний день требует уменьшения традиционных форм работы, подразумевая выделение большего внимания индивидуализации учебного процесса, организации и рационального использования свободного времени обучающихся для самостоятельной работы. В результате этого вполне закономерен процесс внедрения в образование информационных технологий и инновационных средств обучения.

Под электронным обучением в контексте материала следует понимать организацию образовательной деятельности на базе применения информации содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ, а также информационных технологий, технических средств, информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих обработку и передачу указанной информации, взаимодействие педагогических работников и обучающихся [1; 2].

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных технологий при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника.

Дистанционное образование это одна из форм системы непрерывного образования, призванная реализовывать право человека на получение образования и информации. Дистанционное образование позволяет дать равные возможности различным категориям обучающихся, вне зависимости от места проживания, социальных условий и состояния здоровья, за счет более активного использования образовательного и научного потенциала университетов, академий, институтов, разнообразных центров подготовки и переподготовки кадров, а также центров повышения квалификации и других образовательных учреждений. Дистанционное образование позволяет совмещать основную деятельность

человека с получением основного или дополнительного образования. Таким образом, создаваемая система дистанционного образования направлена на расширение образовательной среды в Российской Федерации.

Государственная программа развития образования до 2020 года предполагает реализовать электронное обучение одним из основных направлений модернизации образования в целях повышения потенциала педагогических ресурсов [3].

В соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации при организации учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий «все обучающиеся должны обеспечиваться образовательным учреждением или располагать собственными (либо арендованными) учебными рабочими местами, оснащенными для реализации данного обучения». Под учебным рабочим местом, оснащенным для дистанционного обучения, понимается компьютер со средствами мультимедиа и выходом в сеть «Интернет» для проведения всех видов учебных занятий, текущего контроля знаний и промежуточной аттестации. Каждому педагогу должны быть обеспечены возможность взаимодействия с обучающимися в синхронном и (или) асинхронном режимах и работа с информационными образовательными ресурсами дистанционного обучения для управления учебным процессом [4]. Однако жизнь в современном обществе указывает на то, что у большинства обучающихся имеется в распоряжении компьютер, ноутбук, нетбук, смартфон и тому подобное с постоянным доступом к сети Интернет. Таким образом, данная трудность успешно решается.

Система электронного обучения включает в себя программные продукты, доступ в систему обучения осуществляется по локальной сети или через internet, в свободном режиме или посредством авторизаций пользователя (логин, пароль). Наиболее часто для доступа в систему обучения используется интернет – браузер. Преподавателем размещается учебный материал, создаются тесты с применением имеющейся встроенной системы тестирования обучающихся. Далее, каждому из пользователей предлагается набор уникальных уроков и заданий для изучения. Преподавателем просматриваются результаты тестирования, анализируются результаты учебного процесса.

Система электронного обучения предполагает реализацию следующих возможностей:

- Структурирование учебного материала по курсам и урокам.
- Предоставление индивидуального набора уроков и курсов для каждого обучающегося, в зависимости от уровня его подготовки.
- Встроенные механизмы тестирования позволяют оценить усвоенные знания.
- Возможность отслеживать активность обучающихся.
- Удобный анализ результатов обучения – система электронного обучения позволяет преподавателю формировать отчеты по результатам тестирования обучающихся.

•Сохранение истории процесса обучения каждого обучающегося в системе, что позволяет удобно конвертировать и экспортировать отчёты в таблицах «excel» или в «pdf-документах».

•Дистанционное обучение решает трудности и проблемы возникающие при качественном обучении детей-инвалидов на дому по состоянию здоровья.

Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии все больше проникают в нашу жизнь с развитием сети «internet». Обучение педагогических работников является важным компонентом успешного развития образовательных организаций. Бесспорно, и в дальнейшем электронное обучение и дистанционные образовательные технологии будут развиваться. Учебные центры готовить учебный материал, адаптированный для использования в электронном обучении, скорость обучения педагогических работников и обучающихся всех уровней будет возрастать, а качество подготовки и инструменты анализа знаний – совершенствоваться.

Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии –это актуальное решение для современного быстро развивающегося общества.

Список использованной литературы:

1. Григорьев, С.Г., Гриншкун, В.В. Информатизация образования. Фундаментальные основы [Текст] / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун. - М., 2005. - 231 с.

2. Казаков С.Д. Принципы построения информационных систем в области управления образованием [Текст] / С.Д. Казаков // Педагогика. - 1997. - № 3.

3. Судебные и нормативные акты РФ (Распоряжение Правительства РФ от 22.11.2012 N 2148-р «Об утверждении государственной программы Российской Федерации Развитие образования на 2013 - 2020 годы»). - [Электронный ресурс]: URL: http://sudact.ru/law/rasporiazhenie-pravitelstva-rf-ot-22112012-n-2148-r/gosudarstvennaia-programma-rossiiskoi-federatsii-razvitie/ (дата обращения: 13.12.2018)

4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 августа 2017 г. N 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [Электронный ресурс]: URL: http://base.garant.ru/71770012/ (дата обращения: 13.12.2018).

УДК 371.1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

К.С. Ярцев, учитель истории и обществознания (г. Норильск),
магистр психолого-педагогического факультета
ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»,
Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
c.s.y@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются основные подходы к разработке проблемы поликультурного образования и воспитания в отечественной и зару-

бежной педагогике, дается анализ современной образовательной практики, приводятся пути решения в условиях современной школы.

Ключевые слова: поликультурное образовательное пространство, духовно-нравственные ценности, поликультурное воспитание, межнациональное общение.

PROBLEMS AND WAYS OF SOLVING THEM IN MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE OF MODERN SCHOOL

K. S. Yartsev

Abstract: the article deals with the main approaches to the development of the problem of multicultural education and upbringing in domestic and foreign pedagogy, the analysis of modern educational practice, the ways of solution in the conditions of modern school.

Key words: multicultural educational space, spiritual and moral values, multicultural education, interethnic communication.

В современной России наблюдается активизация самосознания этносов. Народы России относятся к разным цивилизованным типам и нуждаются в неоднородных моделях воспитания. В этой связи одной из стратегических задач современной мировой и отечественной образовательной практики является поликультурное воспитание детей и молодежи(А. Н. Джуринский).Кроме того, проблема поликультурного воспитания в России еще более остро стоит в связи с социально-экономическими подвижками, вызванными миграцией; наличием агрессивных националистических настроений в обществе; усилением процессов национально-культурного самоопределения; многонациональным составом современной российской школы. В данных условиях существенной становится проблема выявления особенностей поликультурного воспитания, его теоретико-методологических основ, практической организации и подготовки современного учителя к осуществлению этого процесса в многонациональной школе и многонациональном классе.

В современной педагогической литературе встречаются следующие термины: «многокультурный», «мультикультурный», «поликультурный». Следует заметить, что в работах по проблеме поликультурного, мультикультурного, многокультурного воспитания (образования) данные понятия рассматриваются как идентичные (синонимы), ибо первая часть этих слов обозначает одно и то же, но имеет разное происхождение (русское, греческое, латинское), «много» - русское, «поли» (от греч. poly «много»), «мульти» (от лат. multum «много») (И.В. Васютенкова, Г.Д. Дмитриев и др.) [2]. Отечественные ученые проявляют научный интерес к поликультурному образованию, отмечают инновационный характер данного образования. Так, В. Ю. Кочергина пишет: «Поликультурное образование можно определить, как идею, процесс и инновационное образование, которое стремится дать равные

возможности получения образования для всех, включая учащихся разных расовых, этнических и социальных групп».Основной целью поликультурного образования и воспитания в России является формирование человека, способного к эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего обостренным чувством понимания и уважения других культур, умения жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований. В исследованиях отечественных ученых установлено, что воспитательный потенциал поликультурного образования в современной школе реализуется пока не в полной мере в связи с тем, что такое образование организуется, как правило, бессистемно и не сопровождается психолого-педагогической диагностикой его эффективности и не отражает специфику поликультурной среды. Главной задачей поликультурного образования О. В. Аракелян признает воспитание культуры межнационального общения, акцентируя внимание на уважительном отношении к Другим культурам, Другим людям и определяя толерантность лишь как терпимость. В то же время, по ее мнению, в школе нужно не терпеть друг друга, а уважать, учитывать поликультурный принцип в общении, а это требует специальной организационной работы. [1].

Поликультурное воспитание должно пронизывать всю учебную программу, стимулировать интерес к новому, формировать открытый взгляд на мир, особенно заметна роль двуязычного и многоязычного обучения (родной язык, доминирующий язык, иностранные языки). Основными формами и методами современного поликультурного образования являются: диалог, дискуссия, моделирование, ролевые игры, рефлексивные методы и пр. Рекомендуется применять эти методики с учетом специфики, функций, целей, содержания поликультурного воспитания. Например, при культурной идентификации личности будут эффективны исторические рассказы, изучение местных обычаев, этикета. При освоении понятий многокультурности целесообразно использовать лекции, тематические беседы, диспуты, при развитии навыков межкультурного общения – диалог, культурные споры и т. п. [4, с. 4].

Авторский анализ научно-педагогической литературы и образовательной практики показал, что многие школы России проводят большую работу по осуществлению поликультурного воспитания детей. В Красноярском крае городе Норильске ведется соответствующая работа в школе №17, 21, 13 и начинает внедряться в школе №23, где осуществляет педагогическую деятельность автор. В рамках разработки программы развития образовательной организации на пять лет в школе предполагается разработка программы поликультурого образования на основании следующих нормативно-правовых документов: Конституция Российской Федерации; Закон Российской Федерации «Об образовании»; Закон Российской Федерации «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»; Концепция государственной национальной политики Российской Федерации; Национальная доктрина образования в Российской Федерации (на период до 2025 года); Концепция развития поликультурного обра-

зования в Российской Федерации; Концепция развития воспитания в системе общего образования Красноярского края до 2020 года; Муниципальная стратегия развития образования города Норильска до 2020 года.

В основу предполагаемого эксперимента по внедрению программы поликультурного воспитания заложены следующие пути успешного решения обозначенной проблемы в образовательном процессе современной школы: выявление, учет и реализация межпредметных связей учителям при формировании системы знаний о культуре (этнической, национальной и мировой) у обучающихся, формирование на этой основе готовности и умения жить в многонациональной среде; учет и реализация принципа идентификации в сочетании с формированием у обучающихся базисных ценностей как основы национальной идентичности; интеграция деятельности основных субъектов поликультурного воспитания и образования детей (школы, семьи, дополнительного образования, общественных, детских и юношеских организаций), ориентированной на формирование у растущего человека национального самосознания в оптимальном сочетании с общечеловеческими ценностями нравственной культуры межнациональных отношений. В результате разработки и апробации соответствующей программы предполагается прийти к положительным итоговым показателям приобщения подрастающего поколения к малоэтнической, русской, общенациональной (российской) и мировой культуре с целью духовного обогащения, формирования планетарного мышления и умения молодежи жить в многонациональной среде.

Список использованной литературы:

1. Длужневская, Д. А. Поликультурное пространство как основа построения содержания образования в начальной школе [Электронный ресурс] / Д. А. Длужневская // Молодой ученый. - 2015. - №5. - С. 454-456. - URL https://moluch.ru/archive/85/15870/ (дата обращения: 12.01.2019).

2. КиберЛенинка: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnoe-vospitanie-v-sovremennoy-teorii-i-obrazovatelnoy-praktike-problemy-i-puti-ih-resheniya (дата обращения: 14.01.2019).

3. Программа поликультурного образования «Мир – это мы, мир – это я», 2012-2020 гг. (Негосударственное общеобразовательное учреждение «Школа-интернат № 24 среднего (полного) общего Образования открытого акционерного общества Российские железные дороги.

4. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование [Текст] / Г. Д. Дмитриев. - М.: Народное образование, 1999. – 208 с.

Научное электронное издание

Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества

Сборник научных трудов

Редактор:
Лизунова Г. Ю.

Подписано в печать 06.02.2019 г. Формат 60x84/8.
Печ. л. - 65.5. Объем - 7.01 Мб.
Заказ № 5.

Горно-Алтайский государственный университет
649000, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1, тел. +7-38822-66-451
http://www.gasu.ru