

Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
И МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
В ОНТОГЕНЕЗЕ**

Сборник материалов
международной научно-практической конференции

Брест, 12 апреля 2017 года

Брест
БрГУ имени А.С. Пушкина

УДК 37.091.4-059.1

ББК....

С

*Рекомендовано редакционно-издательским советом Учреждения образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»*

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, проректор по воспитательной работе

БрГУ имени А.С. Пушкина

Т.В. Соколова

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры социальной педагогики БГПУ имени М. Танка

В.Н. Клипинина

Редакционная коллегия:

кандидат психологических наук **Е.А. Бай** (отв.ред.)

кандидат педагогических наук, доцент **Н.А. Леонюк**

кандидат педагогических наук, доцент **Л.А. Силюк**

старший преподаватель **Р.И. Чичурина**

Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., Брест, 12 апреля 2017 г. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина ; редкол. : Е.А. Бай (отв.ред.), Н.А. Леонюк, Л.А. Силюк, Р.И. Чичурина. – Брест : БрГУ, 2017. – 249 с.

В сборник включены материалы, представленные на международной научно-практической конференции, отражающие актуальные проблемы теории и практики социальной, возрастной и педагогической психологии, медико-психологической практики, социальной работы, инновационного и инклюзивного образования, подготовки и деятельности специалистов помогающих профессий. Статьи сборника подготовлены специалистами Республики Беларусь, Украины, России, Польши.

Сборник адресован преподавателям вузов, студентам и магистрантам, занимающимся научно-исследовательской работой, а также педагогам и психологам учреждений образования, специалистам социальных служб.

Ответственность за языковое оформление и содержание материалов несут авторы.

УДК 37.091.4-059.1

ББК.....

© УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», 2017

УДК 373 +373.3

Т.В. АЛЕКСАНДРОВИЧ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА: ТЕОРЕТИКО- ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Социальные преобразования, связанные с изменением статуса человека в обществе, приоритет его уникальности и свободы обуславливают необходимость воспитания креативной личности. Основу творческой личности составляют творческие способности – совокупность мыслительных и личностных качеств, способствующих проявлению и становлению творчества как субъективного индивидуально окрашенного стиля деятельности.

Креативность в узком значении слова – это дивергентное мышление, отличительной особенностью которого является разнонаправленность и вариативность поиска разных, в равной мере правильных решений относительно одной и той же ситуации. Дивергентный способ мышления лежит в основе творческого мышления, которое характеризуется следующими основными особенностями: быстрота – способность высказывать максимальное количество идей; гибкость – способность высказывать широкое многообразие идей; оригинальность – способность порождать новые нестандартные идеи; законченность – способность совершенствовать свой «продукт» или придавать ему законченный вид [1].

Исследователи проблем творческого развития личности (Г.С. Альтшуллер, В.Т. Кудрявцев, А.Н. Лук, Я.А. Пономарев, А.М. Страунинг и др.) выделяют такие характеристики креативности, как:

- способность видеть проблему там, где ее не видят другие;
- способность сворачивать мыслительные операции, заменяя несколько понятий одним и используя все более емкие символы;
- способность применять навыки, приобретенные при решении одной задачи к решению другой;
- способность воспринимать действительность целиком;
- способность легко ассоциировать отдаленные понятия;
- способность памяти выдавать нужную информацию в нужную минуту;
- гибкость мышления;
- способность высказывать оригинальные идеи и изобретать новые;
- способность выбирать альтернативное решение проблемы до ее проверки;
- способность включать новые сведения в уже имеющиеся системы знаний;
- способность видеть вещи такими, какие они есть, выделить наблюдаемое из того, что привносится интерпретацией;
- легкость генерирования идей;
- богатство и реализм воображения – образное схватывание некоторой существенной, общей тенденции или закономерности развития целостного

объекта до того, как человек имеет о ней четкое понятие и может вписать ее в систему строгих логических категорий;

- умение видеть целое раньше частей;
- надситуативно-преобразовательный характер творческих решений – способность при решении проблемы не просто выбирать из навязанных извне альтернатив, а самостоятельно создавать альтернативу;
- экспериментирование – способность сознательно и целенаправленно создавать условия, в которых предметы наиболее выпукло обнаруживают свою структуру в необычных ситуациях, сущность, а также способность проследить и проанализировать особенности «поведения» предметов в этих условиях [2; 3].

Анализ представленных точек зрения о составляющих творческих способностей позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на многообразие характеристик креативности, творческое воображение и творческое мышление составляют обязательные компоненты творческой деятельности. Следовательно, развитие продуктивного воображения и качеств творческого мышления должно составлять основное содержание педагогической работы по развитию творческих способностей, воспитанию креативной личности.

Творческий путь начинается с детства. В исследованиях ученых (Л.А. Венгер, В.Н. Дружинин, Б.П. Никитин, Е.Л. Солдатова и др.) дошкольный возраст определяется как сензитивный период в развитии способностей к творчеству. Разрыв во времени между моментом созревания структур, необходимых для формирования творческих способностей и началом целенаправленного развития этих способностей ведет к серьезному затруднению их развития, замедляет его темп и ведет к снижению конечного уровня развития творческих способностей.

С целью изучения практики работы учреждений дошкольного образования по педагогической поддержке креативности личности дошкольника было проведено диагностическое исследование. Выборку составили 20 педагогов и 50 детей пяти-шести лет. В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методы и методики.

1. Комплекс творческих диагностических заданий:

- «Завершение сказок», задание – придумать различные концовки к сказкам, фабула которых обрывается после кульминации; «Натюрморт», задание – нарисовать натюрморт на заданные темы («Апельсины на снегу», «Осенние листья на холодной земле»); «Неоконченный рисунок», задание – дорисовать образ так, чтобы каждый раз это был новый образ; «Сочинение рассказа», задание – составить логически связанный рассказ, используя указанные слова.

Интерпретация эмпирических данных (творческих работ детей) осуществлялась по следующим параметрам: оригинальность, способы создания образов, разработанность сюжета, завершенность, эмоциональная выразительность, степень «отлета от реальности», детализированность образов, разнообразие средств выразительности, композиционное решение и др.

2. Анкетирование педагогов учреждений дошкольного образования с целью установления отношения респондентов к данной проблеме и выявления степени их готовности к решению проблемы развития креативности ребенка.

3. Тестирование педагогов учреждений дошкольного образования с целью определения их собственного творческого потенциала (диагностический тест Н.Ф. Вишняковой «Креативность», экспресс-метод психодиагностики креативности Д. Джонсона, опросник «Ваш творческий потенциал»).

4. Свободное описание педагогами категорий «хорошие качества ребенка-дошкольника», хорошие качества воспитателя (методика Л.Н. Джрнзян) с целью эмпирического изучения содержательных характеристик интерперсональных ценностей педагогического общения, определения мотивации педагогов, их стремления к творчеству.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать некоторые выводы, обозначить проблемы, имеющие место в практике работы учреждений дошкольного образования.

Диагностика уровня креативности детей старшего дошкольного возраста показала, что педагоги не используют психологические возможности дошкольного возраста для развития их творческих способностей. В результате диагностики было установлено, что только незначительная часть из числа обследованных детей имеет высокий уровень развития творческих способностей (12 %). Большинство же детей продемонстрировали средний (46 %) и ниже среднего (42 %) уровни творческого мышления и творческого воображения. У детей недостаточно развиты такие качества мышления, как ассоциативность, диалектичность, системность. Более половины обследованных детей затрудняются в выполнении заданий, требующих фантазии, стремятся следовать шаблону (в частности, это выразилось в копировании детьми работ сверстников или повторении своих собственных), отказываются выполнять задание, испытывая явный страх перед неудачей. При создании воображаемого образа дети опирались в основном на реальные предметы, на свои знания, затруднялись создать нечто новое, оригинальное. Воображаемый образ строили, как правило, способом «опредмечивания», то есть отдельные впечатления действительности достраивались до некоторого предметного целого, причем занимали в этом целом центральное положение. Поэтому рисунки получались простые, стандартные, не отличались оригинальностью и богатством продуцируемых образов. При подборе названий к своим рисункам испытывали некоторые затруднения, нуждались в подсказке.

Анализ результатов тестирования педагогов учреждений дошкольного образования говорит, во-первых, о недостаточной педагогической компетентности воспитателей, о содержании креативности как важнейшей интегральной характеристики личности, о невысоком знании технологий развития творческого потенциала; во-вторых, о противоречии между убежденностью педагогов в необходимости воспитания творческой личности и неготовностью, несформированностью способности педагогов к этой деятельности: несмотря на то, что все опрошенные воспитатели утверждают о необходимости развития творческого потенциала личности дошкольника, вместе с тем задачу развития творческих способностей не выделяют как приоритетную в своей деятельности. Педагогическая работа, направленная на

последовательное, систематическое развитие творческих способностей детей (использование ТРИЗ-технологии, методов РТВ), имеет место лишь в практике работы отдельных педагогов. Основными причинами, вызывающими затруднения в работе по педагогической поддержке креативности, 40 % респондентов называют отсутствие методических рекомендаций, 45 % – отсутствие опыта, недостаток знаний. Незначительная часть педагогов (15 %) указала на недостаток времени в режиме дня, а также на недостаточное развитие собственных творческих способностей. По результатам диагностических тестов 10 % респондентов оценили свой творческий потенциал как очень высокий, 50 % – как вполне нормальный, 20 % – как значительный и 20 % – как невелик.

Качественно-количественный анализ результатов психодиагностической методики «Свободное описание педагогических категорий “хорошие качества ребенка-дошкольника”, “хорошие качества воспитателя”» определил выраженную тенденцию доминирования морально-психологических и поведенческих характеристик в качестве интерперсональных ценностей педагогического общения. Список хороших качеств ребенка-дошкольника, составленный на основе ответов педагогов, включает, прежде всего, такие качества, как «добрый», «отзывчивый», «умный», «любопытный», «послушный», «спокойный», «дисциплинированный», «аккуратный», «веселый». Доминирование морально-психологических характеристик наблюдается и в свободных описаниях портрета воспитателя («доброта», «заботливость», «любовь к детям», «доброжелательность», «справедливость», «профессиональная компетентность»). Место креативных качеств личности в описаниях «хороших качеств ребенка» и «хороших качеств воспитателя» присутствует крайне незначительно (у 15 % описаний «хороший ребенок» и 20 % описаний «хороший педагог»).

Таким образом, изучение практики работы учреждений дошкольного образования позволяет утверждать, что потенциальные возможности дошкольного онтогенеза в развитии креативности используются недостаточно. Целенаправленная педагогическая поддержка творческих способностей, использование в работе с дошкольниками технологий творческого развития является необходимым и обязательным условием, обеспечивающим успешное творческое развитие личности.

Список использованной литературы

1. Годфруа, Ж. Психология : в 2 т. / Ж. Годфруа. – М. : Мир, 1992. – Т. 1. – 520 с.
2. Дружинин, В. Н. Психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин. – М. : Академия, 1996. – 216 с.
3. Страунинг, А. М. Методы активизации мышления / А. М. Страунинг. – Обнинск, 1995. – 336 с.

УДК 392.3

Е.А. БАЙ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

НАУЧНОЕ И ЖИТЕЙСКОЕ ПОНИМАНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ ЛЮБВИ

Родители являются первой социальной средой развития ребенка, обеспечивающей удовлетворение практически всех его потребностей, в том числе потребности в любви и привязанности, а родительская любовь выступает движущей силой этого развития (А. Адлер, Р. Бернс, Д. Боулби, Д.В. Винникот, А. Лоуэн, В.А. Рамих, А.С. Спиваковская, З. Фрейд, Э. Фромм, Э. Эриксон). В родительской любви нуждается ребенок любого возраста, так как она обеспечивает наличие у него чувства безопасности, психологическую защищенность, поддерживает благоприятное эмоциональное состояние, учит нравственному поведению, выступает как источник жизненного опыта, необходимого растущему ребенку. Недостаток любви в ранние годы жизни, по словам А. Лоуэн, влечет за собой эмоциональное недоразвитие человека, чувство внутренней пустоты, которое он стремится компенсировать повышенной потребностью в заботе и близости, ставящей человека в зависимость от другого.

Материалы диссертационного исследования Е.В. Милуковой показывают, что родительская любовь индивидуальна, сложна, изменчива и противоречива, в ней нет абсолютной нормы, как и нет определенной нормы-идеала любящего родителя [1].

В научной литературе существуют различные трактовки понятия «родительская любовь» (А.Я. Варга, А.С. Спиваковская, В.А. Сухомлинский, Л.Б. Шнейдер) [2]. Так, А.С. Спиваковская определяет родительскую любовь как источник и гарантию эмоционального благополучия, поддержания телесного и душевного здоровья. Родительскую любовь как осмысленное чувство, как умение строить с ребенком контакт, видеть изменения в его развитии, доверять ему, учиться принимать его таким, каков он есть характеризует А.Я. Варга. По мнению В.А. Сухомлинского, родительская любовь – это способность чувствовать сердцем тончайшие духовные потребности человека, которая передается от отца и матери ребенку без каких-либо слов и объяснений, только примером.

В научном знании существуют различные точки зрения на сущность родительской любви. Исследователи рассматривают ее физический, эмоциональный, познавательный, действенный аспекты (Л.Я. Гозман, К.Е. Изард, А. Лоуэн, Н.Н. Обозов, Л.Б. Шнейдер). Важно подчеркнуть, что для родительской любви характерно познавательное содержание. Нельзя говорить о любви к ребенку, не имея определенного объема сущностных знаний о нем. Любить – это значит знать. В. Франкл говорит о когнитивной функции родительской любви, которая заключается в способности понять человека в его

сути, конкретности, уникальности и неповторимости, понять его ценность и необходимость. Следовательно, любовь не ослепляет, а, наоборот, делает человека зрячим, открывает уникальные возможности любимого человека и видит его во всей неповторимости [3].

Родительскую любовь характеризует наличие деятельностной заинтересованности в жизни и благополучии ребенка. Любить ребенка – значит, прежде всего, давать, а не получать, заботиться, делать все, чтобы ребенку было хорошо и удобно, удовлетворять его разумные потребности (М. Джеймс, А. Фромм, Э. Фромм). Родительская любовь дана человеку в качестве переживания, которое связано с противоречивым эмоциональным отражением образа ребенка и выступает как непосредственная данность. Это внутренняя работа родителя, в результате которой ему открываются новые жизненные возможности, он начинает думать по-новому о себе (как о родителе), о смысле родительской любви и своем ребенке.

Таким образом, мы рассматриваем родительскую любовь как чувство родителя к своему ребенку, транслируемое через отношение к нему, данное родителю в особом роде переживания кровного родства и продолжении себя в ребенке, ответственности за его судьбу и подверженное изменениям в процессе осуществления родительства.

Одной из основных задач родителей должно быть стремление к тому, чтобы их ребенок стал самостоятельным и впоследствии отделился от них. Однако в реальной практике встречаются различные аномалии родительской любви, которые часто описываются исследователями как ее типы (А.С. Спиваковская, В.А. Сухомлинский). Наиболее выраженными и одновременно характерными для современных родителей, на наш взгляд, выступают отчуждение, отвержение и жалость.

Вслед за игуменом Евмением (Перистый) [4] мы склонны проводить различия между родительской любовью и родительской привязанностью. По мнению автора, родительская привязанность может быть 4 видов:

1) *собственническая любовь*: родители стремятся сохранить зависимость ребенка даже тогда, когда он вырастает, так как считают его своей собственностью; они не готовят его к самостоятельной взрослой жизни, не формируют в нем потребности в самостоятельности и независимости;

2) *соблазняющая любовь*: попытка сознательно или бессознательно получать тонкие или более грубые сексуальные ощущения от прикосновения к ребенку противоположного пола;

3) *амбициозная любовь*: стремление родителей удовлетворить свои амбиции через ребенка, воплотить в жизнь собственные несбывшиеся мечты; в этой ситуации ребенок оказывается перед сложным выбором: жить, во всем подыгрывая родителям, теряя индивидуальность, возможность своего выбора (это может быть выбор супруга, профессии, каких-то увлечений, формы досуга), или же лишиться родительской любви;

4) *«обмен ролями»*: некоторые родители слишком много ожидают и требуют от своих детей. Такие родители обращаются с ребенком так, как будто

он намного старше, чем есть на самом деле. Ребенок не в состоянии выполнить то, чего хотят от него родители, поэтому и реагирует соответствующим образом.

Как родители понимают сущность родительской любви? Как проявляют ее к своему ребенку? Чтобы получить ответы на эти вопросы, было проведено эмпирическое исследование (в рамках выполнения дипломной работы студентки социально-педагогического факультета И.В. Рудь).

В исследовании приняли участие 40 респондентов: 20 родителей, имеющих детей старшего дошкольного возраста, 20 являются родителями младших школьников (первоклассников). Одной из задач исследования стало выявление представлений родителей о сущности и проявлениях любви к ребенку. В качестве исследовательского инструмента мы использовали анкетирование.

Понимание родителями сущности любви выявлялось нами с помощью вопроса «Любовь – это...». Анализ результатов показал, что большинство родителей (60 %) считают любовь конкретным чувством. При этом мнения разделились. Так, первое ранговое место занимает указание на любовь как на чувство заботы и уважения, второе место – чувство взаимопонимания, на третьей позиции находится терпение. Далее следуют внимание и доверие. В отдельных ответах имеются указания на то, что любовь – это чувство, которое помогает жить, творить, прощать. Такие представления отражают научное понимание любви как отношения, в структуре которого центральное место занимают чувства. Часть родителей (40 %) имеет очень обобщенное представление о любви, которое выразилось в ответах «любовь – это жизнь».

Большинство родителей проявляет свою любовь посредством понятных ребенку действий и слов: обнимают, целуют, ласкают, жалеют, говорят, что любят. В ситуациях непослушания детей только третья часть опрошенных пытается выяснить причины поведения и воздействуют на ребенка словесно. Еще одна треть родителей просто ругает ребенка, а четверть опрошенных игнорирует его поведение.

Анализ ответов на вопрос «Считаете ли вы возможным наказывать ребенка за провинность физически?» показывает, что большинство респондентов (65 %) считают физическое наказание возможным, пусть и в исключительных случаях. В данных ответах обнаруживается явное противоречие: все родители указывают на безусловную любовь к своему ребенку и в то же время готовы унижить его, причинить боль и страдания, применив к нему физическое наказание, в том числе в форме насилия. Физические наказания и любовь к ребенку представляются нам несовместимыми, даже если они являются результатом того, что родители не всегда могут справиться со своими негативными чувствами или не умеют по-другому влиять на ребенка в трудных ситуациях воспитания.

Современные родители жалуются на высокую занятость, усталость и уверены, что это может стать достаточной причиной для отказа ребенку во внимании (80 % ответов). Как показывает анализ, ни при каких условиях не могут отказать во внимании своему ребенку только 15 % опрошенных. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что многие родители недостаточно хорошо

осознают роль совместной деятельности и общения в развитии личности детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Уверенно согласились с утверждением «любовью родителей ребенка не испортить» только 1/3 часть опрошенных. Еще 40 % предполагают, что это верно. Признались, что им трудно с этим согласиться 1/3 часть респондентов. Следовательно, данные респонденты руководствуются в своем поведении стереотипами и склонны маскировать свои чувства к ребенку повышенной строгостью, иногда холодностью. А что делать ребенку? Как ему распознать эту маску и понять, что мама/папа его все-таки любит?

Таким образом, большинство родителей в нашей выборке заявляют о своей любви к ребенку, понимая под ней конкретное чувство заботы, уважения, терпения, реже – доверия, но испытывают опасения, что таким отношением могут «испортить» его. А в условиях занятости и в состоянии усталости многие из них и вовсе не готовы отдать предпочтение потребностям и интересам ребенка. Следовательно, родительская любовь в данном случае имеет скорее декларативный, чем действенный характер.

Список использованной литературы

1. Милюкова, Е. В. Формирование психологических компонентов родительской любви : дис ... канд. психол. наук / Е. В. Милюкова. – Курган, 2005. – 191 л.
2. Овчарова, Р. В. Родительство как психологический феномен : учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – М. : Моск. психол.-соц. инс-т, 2006. – 496 с.
3. Варга, А. Я. Структура и типы родительского отношения : дис ... канд. психол. наук / А. Я. Варга. – М., 1986. – 206 л.
4. Игумен Евмений. Аномалии родительской любви: Четыре вида родительской привязанности. / Игумен Евмений. – М. : Свет православия, 2009. – 70 с.

УДК 37.013.42-055.52

Н.А. БОГАТЫРЕВА

Минск, БГПУ имени М. Танка

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В СИТУАЦИИ ЗАТРУДНЕНИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

В соответствии с Кодексом об образовании в Республике Беларусь родители являются субъектами образовательного процесса [1]. Следовательно, одной из актуальных задач, стоящих перед учреждениями общего среднего образования, является активизация воспитательной деятельности семьи, оказание ей необходимой социальной и психолого-педагогической помощи

и сопровождения. Задача является объемной, сложной и многосодержательной, подразумевает гармонизацию взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности: обучающихся, законных представителей несовершеннолетних и педагогических работников.

В педагогической науке взаимодействие рассматривается как процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь [2, с. 37]. Современная школа как открытая социально-педагогическая система все активнее стремится к налаживанию разносторонних связей, а точнее, к диалогу, широкому социальному взаимодействию с социальными и педагогическими партнерами.

Анализ научных исследований свидетельствует о том, что школа и в целом образование по-прежнему остаются одними из ведущих институтов социализации в обществе, но не единственными. СМИ и СМК, которые, по мнению А.Г. Асмолова, функционируют как «институт развития личности и ее деградации, лепки, формирования многих ценностных установок, позиций» [3, с. 283]. К тому же в последнее десятилетие прогрессирует следующая тенденция: учащиеся черпают в глобальной сети учебный материал, а родители путем простого поиска получают популярную информацию для решения насущных проблем воспитания.

Загруженность родителей, использование общепопулярных непрофессиональных источников педагогической и психологической литературы, а также родительский опыт воспитания в период своего детства создают у современных родителей иллюзии осведомленности. Затем они зачастую продуцируют аффективные пути решения конфликтных ситуаций в семье, которые, безусловно, имеют последствия, отражаясь на процессе социализации современных детей.

Как отмечают исследователи, сегодня изменился облик и образ современного ребенка. Так, согласно данным, полученным в исследованиях, происходят «глубинные изменения детства» [3, с. 645], в которых проявляются следующие тенденции: у детей дошкольного возраста снижается когнитивное развитие и энергичность, происходит сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры; у младших школьников диагностируется недостаточная социальная компетентность, которая проявляется как беспомощность или агрессивность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. «Экранная зависимость» наблюдается у детей всех возрастов и приводит к их неспособности концентрироваться на каком-либо занятии, вызывает несформированность интересов, повышенную рассеянность. У подростков возрастает критичность в отношениях со взрослыми, («всплеск индивидуализма»), имеют место серьезные изменения ценностных ориентаций во всех периодах детства.

Все эти факторы создают прямые и косвенные предпосылки для возникновения сложных воспитательных ситуаций и актуализируют проблему

поиска каналов эффективного и гармоничного взаимодействия школы и семьи с целью достижения конструктивного диалога.

В данном контексте нами было проведено социально-педагогическое обследование семей, в основе которого лежал анкетный опрос родителей.

Исследовательская задача заключалась в том, чтобы выявить потребности семьи в социально-педагогической и психологической помощи и сопровождении в вопросах воспитания.

В опросе приняли участие родители учащихся I ступени общего среднего образования (2–4 классы) трех школ Московского района г. Минска. Выборку составили 73 семьи разного состава (таблица).

Таблица – Представленность выборки семей

Тип семьи	Количество детей, (%)			Всего, (%)
	1 ребенок	2 детей	3 детей	
Полные семьи	18	60	14	92
Неполные семьи	4	4	0	8
Всего	22	64	14	100

Результаты опроса родителей учащихся начальных классов позволили выявить уровень осознания родителями проблем воспитания.

Так, при ответе на вопрос «Есть ли у вас трудности в воспитании ребенка?» 21 % родителей считают, что никаких трудностей в их семье нет. Большинство родителей (68 %) считают, что в процессе воспитания детей бывают сложности, которые чаще всего касаются сферы взаимоотношений в диадах «дети – родители» (38 %), «братья – сестры» (23 %), а также сферы усвоения учебного материала (20 %) и взаимоотношений с одноклассниками (11 %).

Фактически половина родителей (44 %) при возникновении сложных воспитательных ситуаций признает необходимость обращения за помощью к педагогам школы: к классному руководителю обратятся 22 % респондентов, к психологу – 26 %. О том, что в школе можно обратиться к специалисту, оказывающему профессиональную социально-педагогическую помощь, родители не осведомлены. Между тем, как показали данные обследования, среди тем, которые интересуют родителей, есть вопросы, имеющие социально-педагогическую направленность (профилактика вредных привычек и различных видов зависимостей, преодоление детско-родительских конфликтов, техники обучения умениям конструктивного взаимодействия со сверстниками).

Результаты анкетного опроса свидетельствуют о необходимости организации тематических лекций, семинаров, практикумов, тренингов по вопросам воспитания детей (42 % респондентов ответили утвердительно). Однако, опрос родителей также показал, что существует группа семей (43 %), в которых помощь и сопровождение специалистов учреждения образования не оценивается как возможный путь решения проблем семейного воспитания. В связи с этим, следует обратить внимание и на такие варианты ответов, как «нет смысла

обращаться», «никто в школе не заинтересован» (4 % родителей), «лучше обратимся к специалистам со стороны» (7 % респондентов).

Таким образом, полученные данные подтверждают, что социальный запрос на социально-педагогическую и психологическую помощь семьям в преодолении сложных ситуаций существует. Однако, следует сказать, что существует и ряд проблем, которые должна преодолеть современная школа для того, чтобы выстроить конструктивный диалог с семьей.

Во-первых, это преодоление правовой неподготовленности всех участников образовательного процесса: формирование у родителей понимания принадлежности к школьному образовательному пространству; определение и понимание соотношения прав и обязанностей педагогов и родителей [4].

Во-вторых, важным представляется поиск путей рационального использования СМК с целью обеспечения не только информационного взаимодействия, но и с целью оказания мобильной помощи семьям в преодолении сложных ситуаций воспитания.

В-третьих, целесообразным является применение в учреждениях общего среднего образования социальных технологий, которые предполагают популяризацию социальной и психолого-педагогической помощи и сопровождения в привлекательной для потенциальной аудитории родителей форме.

Список использованной литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : РИВШ, 2011. – 352 с.
2. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
3. Научные основы развития образования в XXI веке: 105 выступлений членов Российской академии образования в СПбГУП / сост.-ред. А. С. Запесоцкий, О. Е. Лебедев. – СПб. : СПбГУП, 2011. – 672 с.
4. Куприянова, Е. В. Работа с родителями в современной школе как предмет педагогического исследования: Ресурсы развития школы / Комитет по образованию Правительства Санкт-Петербурга. – СПб. : СПбГУП, 2008. – 149 с.

УДК 37.01

К.Ю. БУДЬКО

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПРОБЛЕМА КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Современное общество предъявляет к человеку требования, связанные с саморазвитием, самостоятельностью, ответственностью, гибкостью, мобильностью, умением добывать и адекватно использовать информацию. На сегодняшний день формирование знаний, умений и навыков не является основной задачей образования. Знания играют важную роль в нашей жизни, но

для полноценного функционирования человека в обществе их недостаточно. Современный человек должен не только владеть знаниями, но и уметь применить их на практике.

Компетентностный подход предполагает подготовку обучающихся к выполнению широкого спектра функций. Данный подход нацелен на постепенную переориентацию от трансляции и освоения знаний, умений и навыков на создание условий, при которых человек сможет овладеть комплексом компетенций, способствующих формированию растущей личности, способной адаптироваться в условиях многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства. Таким образом, в качестве результата обучения данная модель предполагает не сумму усвоенных знаний, умений и навыков, а наличие компетенций, позволяющих эффективно действовать в различных ситуациях [1].

Разработкой компетентностного подхода занимались Н.А. Соколова, А.Л. Андреев, И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, В.А. Болотов, В.В. Сериков, Д. Раввен и др. По мнению Н.А. Соколовой [2], компетентностный подход представляет собой методологическую основу современного образования. Данный подход является логическим продолжением личностно ориентированного обучения. Он противопоставляется «знаниевому» подходу, целью которого является формирование знаний, умений и навыков. Компетентностный подход способствует формированию качеств, в которых нуждается общество. Он ориентирован на формирование готовности и способности личности самостоятельно и ответственно решать различные профессиональные, социальные и личностные проблемы.

Как отмечает Д.А. Иванов [3], компетентностный подход представляет собой переориентацию на прикладной характер образования. Теоретические знания должны стать средством, позволяющим понять и решить практические задачи и проблемы. Образование должно обеспечивать «отдаленный эффект», т.е. оно должно быть ориентировано на решение не только актуальных проблемных ситуаций, но и тех, которые могут возникнуть в будущем. Содержание образования должно соответствовать современным направлениям развития экономики, науки, общественной жизни.

Согласно взглядам В.А. Болотова и В.В. Серикова [4], О.Л. Жук [5], специфика компетентностного подхода к обучению состоит в том, что ученик должен усвоить не предложенное «готовое знание», а он должен самостоятельно проследить путь происхождения этого знания. При данном подходе учебная деятельность периодически приобретает исследовательский или практико-преобразовательный характер. Компетентным человек может стать, отыскав и апробировав различные модели поведения в конкретной предметной области, выбрав те, которые в наибольшей степени соответствуют его стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным ориентациям. Компетентность, таким образом, предстает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта.

Таким образом, компетентностный подход способствует формированию личности, соответствующей требованиям современного общества, он ориентирован не на накопление обучающимися знаний в различных областях науки, а формирует личность, обладающую необходимыми качествами, позволяющими самостоятельно ориентироваться в различных проблемных ситуациях, решать нестандартные практические задачи. Компетентностный подход побуждает личность к самостоятельности и активности, порождает интерес к исследовательской деятельности.

Ключевые понятия компетентностного подхода – «компетенция» и «компетентность». Существуют различные подходы к определению этих понятий. Н.А. Соколова, А.В. Овчинников под компетенцией понимают круг вопросов, совокупность качеств личности, знаний, умений, навыков, способов деятельности, необходимых для качественной продуктивной деятельности. Компетентность же, по мнению этих исследователей, представляет обладание человеком соответствующей компетенцией, меру овладения компетенцией, а также компетентность выступает как показатель результативности действий личности, направленных на разрешение определенного круга проблем [2; 6]. Некоторые исследователи отождествляют понятия «компетентность» и «компетенция».

Многие авторы из всего многообразия компетенций выделяют «ключевые компетенции». Термин «ключевые компетенции» указывает на то, что они являются основанием для других, более конкретных и предметно ориентированных. Предполагается, что ключевые компетентности необходимы в любой области деятельности. Овладение ключевыми компетенциями отражает эффективность интеллектуальной деятельности человека, которая определяется, в свою очередь, умениями добывать, перерабатывать, организовывать (обучать) и использовать эти знания. Владение ключевыми компетенциями позволяет человеку быть успешным в сфере профессиональной и общественной деятельности, в том числе и в личной жизни.

Следует отметить, что на сегодняшний день не существует единой состоявшейся классификации ключевых компетенций. Так, А.К. Маркова компетентность определяет как соответствие личности требованиям профессии и предлагает следующие ключевые компетенции: специальную, социальную, личностную и индивидуальную. Психолог И.А. Зимняя ключевые компетенции относит к социальным и определяет три больших класса: компетенции, относящиеся к самому человеку как личности; компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сфере; компетенции, относящиеся к деятельности человека. Заслуживает внимания классификация М. Ломбардо и Р. Эйхингера, которую авторы назвали универсальной. В этой модели выделено пять качественно различных групп компетенций, выстроенных в определенном порядке: личностные, социальные, технические, организационные, административные [2; 5; 6].

Таким образом, компетентностный подход предполагает изменение всего образовательного процесса. Он способствует решению проблем современного образования, а именно: способствует формированию личности,

обладающей такими качествами как самостоятельность, ответственность, профессионализм, тем самым повышая качество образования. Компетентностный подход предполагает постепенный переход содержания образования от трансляции информации к созданию условий, при которых личность сможет овладеть комплексом ключевых компетенций, необходимых в любой области деятельности.

Список использованной литературы

1. Компетентностная модель дошкольного образования : монография / Л. В. Трубайчук [и др.] – Челябинск : Образование, 2009. – 229 с.
2. Соколова, Н. А. Формирование социально-личностной компетентности ребенка в условиях дополнительного образования / Н. А. Соколова / – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 180 с.
3. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. А. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с.
4. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
5. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
6. Овчинников, А. В. О классификации компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Овчинников // Организационная психология. – 2014. – Т. 4. – № 4. – С. 145–153. – Режим доступа: <http://orgpsyjournal.hse.ru>. – Дата доступа: 02.04.2017.

УДК 373

Т.С. БУДЬКО

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПРЕДМЕТНАЯ РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ У ДЕТЕЙ

Повседневная жизнь, окружающая реальная действительность, которую ребенок познает в процессе своей разнообразной деятельности в общении с взрослыми и под их обучающим воздействием, является источником развития элементарных математических представлений. Структурным компонентом образовательной среды ученые выделяют предметное окружение, под развивающей предметной средой понимают систему материальных объектов [1].

Развивающая предметная среда является средством развития ребенка в дошкольный период жизни, это одно из условий разворачивания психического развития ребенка изначально как процесса саморазвития. С одной стороны, развивающая предметная среда предоставляет ребенку условия для творческого

духовного развития и возможность «вычерпывать» из нее информацию, необходимую для постановки и решения задач той или иной деятельности. А с другой стороны, в учреждениях дошкольного образования педагоги не используют окружающие средства, позволяющие детям осваивать свойства и отношения объектов окружающего мира. Это не позволяет максимально реализовать возможности предметной развивающей среды в качестве средства развития субъектной позиции у детей дошкольного возраста в процессе формирования у них математических представлений.

Становлению субъектной позиции ребенка способствует самостоятельная деятельность в специально оборудованной предметной окружающей среде. Способность быть субъектом собственного развития означает, что человек сам становится источником активности своей деятельности, жизни в целом, он не просто развивается по воле других, но умеет сам развивать себя. Для формирования этой способности, в частности, необходимо мотивировать деятельность ребенка по постановке задач саморазвития и самообразования. Кроме того, следует предоставить ребенку возможность приобретать опыт такой деятельности, соответствующим образом отбирая содержание и организуя образовательный процесс таким образом, чтобы дети могли использовать результаты своей познавательной деятельности, имеющиеся у них естественно-научные представления о свойствах предметов, материалов, закономерностей явлений, логико-математических представлений для решения разнообразных практических задач.

Предметная развивающая среда в учреждении дошкольного образования является средством развития субъектной позиции у детей, так как она:

- способствует своевременному и качественному развитию всех психических процессов;
- учитывает индивидуальные особенности ребенка, его интересы, склонности, предпочтения и потребности и обеспечивает оптимальный баланс совместной и самостоятельной деятельности детей;
- обогащает практический опыт, дает возможность действовать;
- стимулирует исследовательскую деятельность;
- удовлетворяет потребность ребенка в освоении окружающего мира, стимулирует познавательную активность;
- способствует саморазвитию и самореализации;
- инициирует деятельность ребенка: ее объекты, средства, цели и способы их достижения задаются предметной средой;
- обеспечивает возможность взаимодействия детей между собой и со взрослыми, что способствует формированию у них навыков коллективной работы;
- имеет компоненты, которые проблематизируют взаимодействие с ней, побуждают детей к их познанию через практическое экспериментирование с ними, что обогащает как саму детскую деятельность так и развитие детей в ней;
- обеспечивает возможность ребенка жить и развиваться в 3-мерном предметном пространстве, и предметном мире взрослых;
- обеспечивает активность ребенка в познавательном процессе;

– выполняет информационную функцию – каждый предмет несет определенные сведения об окружающем мире, что обеспечивает познание мира, его устройства на основе естественных и созданных материалов.

Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря (в здании и на участке) должны обеспечивать игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой).

Развитие субъектной позиции у детей дошкольного возраста возможно посредством использования объектов предметной развивающей среды при выполнении следующих условий:

- наполнение и изменение предметной развивающей среды в пространстве, времени, предметном окружении.
- активность самих детей в предметно-развивающей среде.
- организация разных форм математической деятельности дошкольников с использованием объектов предметно-развивающей среды.
- создание возможности для детей моделировать, проектировать и создавать предметную среду, которая способствует раскрытию природной способности ребенка к активному саморазвитию своих познавательных способностей.

Предметы ближайшего окружения являются для маленького ребенка источником любопытства и первой ступенью познания мира, поэтому необходимо создание насыщенной предметной среды, в которой происходит активное накопление чувственного опыта ребенка. Источником элементарных математических представлений является вся окружающая действительность, которую ребенок познает в процессе своей разнообразной деятельности, в общении со взрослыми и под их обучающим руководством.

Проанализировав объекты предметной развивающей среды групповых помещений и участка, мы пришли к выводу, что с их помощью можно решить большинство программных задач из образовательной области «Элементарные математические представления» учебной программы дошкольного образования. Нами подобраны объекты, которые можно использовать для решения каждой программной задачи, а также сформулированы вопросы и задания для детей.

Нами разработано методическое обеспечение развития субъектной позиции детей дошкольного возраста в процессе формирования у них элементарных математических представлений, которое включает:

- методические рекомендации по использованию объектов предметной развивающей среды для развития субъектной позиции у детей;
- характеристику оснащения математического уголка в группе и содержание работы с объектами математического уголка;
- содержание и методику проведения интегрированных занятий по развитию элементарных математических представлений, в которых использовались объекты предметной развивающей среды;
- содержание игровых комплексов для проведения совместных сюжетно-дидактических игр воспитателя с ребенком, детей друг с другом.

В процессе совместных сюжетно-дидактических игр воспитателя с ребенком, детей друг с другом, на прогулке, в других режимных моментах педагогу следует создавать условия, благоприятные для вовлечения ребенка в деятельность сравнения, счета, группировки и т. д.

Работу необходимо строить следующим образом: воспитатель вычленяет, анализирует ситуацию, направляет процесс ее развития, способствует получению результата, а инициатива в развертывании игры или отдельного действия принадлежит детям. Например, во время уборки игрушек предлагается мальчикам поставить все маленькие машинки на полку, большие – под стеллаж, а девочкам – посадить за один стол больших кукол, а за другой – маленьких. Педагог обязательно проверяет, как дети выполнили задание, спрашивает, как они расставили игрушки, сколько каких игрушек, каких игрушек больше, как это узнать.

Так, во время игры детей с кубиками педагог может предложить детям построить из них два гаража: один – для грузовика, другой – для легкового автомобиля. Воспитатель уточняет, какой гараж надо построить для грузовика, а какой – для легкового автомобиля. Из каких кубиков построены гаражи? (Кубики одинаковые, одной и той же величины). Какой гараж больше? Для какого гаража понадобилось больше кубиков? Предлагается проверить, понимают ли дети зависимость между размером гаражей и количеством использованных кубиков.

В другой ситуации, перед рисованием педагог, выкладывая на стол разноцветные карандаши разной длины (два самых длинных, один короче, один еще короче, два самых коротких), дает задания: «Выбери самый длинный карандаш»; «Положи рядом два карандаша, одинаковые по длине»; «Разложи карандаши по порядку: от самого длинного до самого короткого».

Использование объектов окружающей среды на прогулке на участке детского сада также играет немаловажное значение в формировании элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. Так, собранный детьми природный материал очень эффективно использовать для счета, сравнения по количеству, величине, форме, для классификации, группировки разнообразного материала (шишки, желуди и т.д.) по разным признакам.

Особое место занимают игры с такими природными материалами, как песок и вода. Эти материалы можно сравнивать по объему (наполнив ими разные сосуды). Полученные из песка «куличики» можно сравнивать по величине, форме, количеству. На прогулке можно предложить детям считать этажи домов, отыскать «все, чего по два», сравнить толщину деревьев во дворе, высоту деревьев, кустов, домов, ширину проезжей части и тротуара, длину скамеек и т.д.

Чтобы добиться самостоятельной деятельности дошкольников с объектами развивающей предметной среды, воспитателю необходимо:

– организовывать разнообразные формы деятельности с объектами развивающей предметной среды в повседневной жизни, в разных режимных моментах;

- создавать элементарные проблемно-поисковые ситуации в различных режимных моментах, в совместной игровой деятельности с детьми;
- активизировать самих детей в выборе деятельности в предметной развивающей среде, в создании проблемно-поисковых ситуаций;
- доступно объяснять правила выполнения действий, знакомить с общими способами действий;
- побуждать детей самостоятельно «открывать» правила выполнения действий;
- создавать для детей возможности моделировать, проектировать и создавать предметную среду, учитывать индивидуальные и возрастные особенности детей.

Разнообразная развивающая среда позволяет учитывать разный уровень развития дошкольников, так как для детей с разным опытом освоения математических представлений подбирается соответствующий материал.

Правильно смоделированная воспитателем развивающая предметная среда будет способствовать развитию субъектной позиции у детей дошкольного возраста и поможет педагогу в работе по формированию у них математических представлений. Важно, чтобы у детей была возможность использовать приобретенные знания в различных ситуациях и в повседневной жизни.

Таким образом, предметная развивающая среда служит интересам и потребностям ребенка, побуждает делать сознательный выбор, выдвигать и реализовывать собственные инициативы, принимать самостоятельные решения, а также формировать личностные качества дошкольников и их жизненный опыт и, следовательно, является средством развития субъектной позиции у детей.

Список использованной литературы

1. Новоселова, С. Л. Развивающая предметная среда: метод. рекомендации / С. Л. Новоселова. – М. : Центр инноваций в педагогике, 1995. – 64 с.

УДК 375.2

О.К. ВАСИЛЬЕВА

Барановичи, БарГУ

ИГРА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКА

Игра – это целый мир, уникальный феномен человеческой культуры. В ней происходит становление личности ребенка, усваиваются и приобретаются знания, опыт, духовные ценности и нормы нравственного поведения, присущие социальной общности или группе сверстников, формируется и осваивается адекватное полоролевое поведение, способы общения с представителями другого пола, принятые в данной культуре.

Игру можно рассматривать как своего рода эталон культуры, который наиболее полно выражает самобытное в людях, психологический склад народов, национальностей, традиций, сублимаций. Через игру ребенок входит в сферу современной детской субкультуры, в которой осваивает окружающий мир, конкретные ценностные ориентиры, способы и формы деятельности и общения, учится устанавливать взаимоотношения со сверстниками, овладевать средствами воздействия на партнеров и рефлексии самого себя как субъекта общей деятельности, осваивает пространство взаимодействия, самовыражения и решения вопроса совместимости [1; 2; 3].

Детская субкультура (от лат. *sub* – под и *cultura* – возделывание, воспитание, развитие) – в широком значении – все, что создано человеческим обществом для детей и детьми; в более узком – смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития.

В общечеловеческой культуре детская субкультура занимает подчиненное место, и вместе с тем она обладает относительной автономией, поскольку в любом обществе дети имеют свой собственный язык, различные формы взаимодействия, свои моральные регуляторы поведения, весьма устойчивые для каждого возрастного уровня и развивающиеся в значительной степени независимо от взрослых. Это своего рода культура в культуре, живущая по специфическим и самобытным законам детства, хотя и встроенная в общее культурное целое.

Содержание детской субкультуры составляют такие компоненты, как: традиционные игры, ставшие детскими; детский фольклор; детский «правовой кодекс», раскрывающий своеобразие норм поведения, взаимоотношений со сверстниками; детский юмор, так называемый смеховой мир детства, перевертыши, истории-небылицы; своеобразные увлечения (детское коллекционирование; способы и формы свободного времяпрепровождения) и др.

Содержанием детской субкультуры являются не только особенности поведения, сознания, деятельности, но и социокультурные, социогенетические инварианты – относительно устойчивые во времени и пространстве образы, модели, тексты, передаваемые детьми из поколения в поколение. Приспосабливаясь к этим пластам субкультуры, ребенок вступает в диалог культур, логик, моральных представлений, языков.

Так, например, через традиционные игры «Лапта», «Горелки», «Казачки-разбойники», «Жмурки» ребенок приобщается к культуре своего народа. Эти групповые игры приобретают важнейшее значение в социокультурном развитии ребенка, так как носят особый интерактивный характер, предполагают строгие правила, смену позиции в игровом процессе, постановку себя на место другого. Некоторые исконно детские игры вошли в неотъемлемую часть детской субкультуры, будучи до того элементами карнавальской, игровой или ритуальной культуры взрослых. Такова, на пример, игра «Жмурки», которая у славян восходит к языческому погребальному обряду. Черты собственно игры она

обрела сначала в забавах молодежи и лишь в 60-х гг. XIX в. перешла в детскую игровую традицию.

Многие из детских игр вышли из календарных обрядов взрослых. По мнению активного «реставратора» народных игр В.М. Григорьева, «прошедшие через века традиционные игры доносят до нас отголоски старинных обычаев, элементы древних магических обрядов религиозных представлений разных народов» [4, с. 35]. Подчеркнем еще раз, что традиционная игра – не просто воспроизведение детским сообществом исторически сложившихся отношений взрослых, а переосмысление им этих отношений и определения своего самобытного места в мире.

Детская субкультура складывается под влиянием разных источников: опыт жизни в семье (особенно, если у ребенка есть старшие сестры и братья), опыт, привносимый из жизни «двора», из средств массовой информации (телевидения, интернета и т.п.) и лишь в последнюю очередь сказывается влияние педагогов дошкольного учреждения.

Специфика детской субкультуры определяется многочисленными объективными и субъективными факторами. Особенную роль в формировании детской субкультуры, по мнению Е.Ю. Копейкиной, играют пространственно-временные характеристики бытия ребенка в системе культуры – «социокультурный хронотоп».

Социокультурный хронотоп включает в себя три элемента: 1) все, что создано человечеством, то есть общую культуру; 2) все, что создано человеком в конкретное историческое время, то есть хронос; 3) все, что создано конкретным этносом в конкретном историческом пространстве – топос.

Социокультурный хронотоп демонстрирует не только то, на чем строится культура вообще и субкультура детства в частности, но и то, как осуществляется вхождение ребенка в мир взрослой культуры – инкультурация. Каждый ребенок живет и в общем физическом (календарном времени) пространстве, и в конкретном социокультурном времени и пространстве. Соответственно, каждый ребенок «включается» в культуру своего народа через свое физическое время (возраст); через социокультурное время (культура человечества); через историческое время и пространство этноса (местная культура) [3, с. 23–24]. Эти характеристики хронотопа являются очень важными и для игровой деятельности детей.

Матрица детской субкультуры может быть представлена следующим образом: ценности культуры – культура самовыражения индивида – житейская культура ребенка – предметная культура – игровая культура ребенка.

Многообразные символические особенности детской субкультуры (возрастная лексика, временные представления, возрастные стереотипы поведения, ценности и признаки детской общности) наиболее полно проявляются в игровой сфере. Способность ребенка предложить интересный замысел, проявить вариативность и оригинальность в организации игры, развитии сюжетной линии, живость и эмоциональность общения образуют комплекс личностных качеств, которые востребованы в детской субкультуре и обеспечивают его обладателю признание и успех в группе сверстников.

Посредством детской субкультуры удовлетворяются важнейшие потребности ребенка в дистанцировании от взрослых, в близости с другими людьми за пределами семьи, в самостоятельности и участии в социальных изменениях. Игры, которые неизменными передаются в детской культуре от поколения к поколению, обеспечивают преемственность игрового опыта и вносят важный вклад в социокультурное развитие дошкольников.

В детской субкультуре формируется целостный жизненный опыт ребенка, осуществляется его культурное развитие. В игровой деятельности ребенок открывает для себя гораздо больше культурных смыслов, чем взрослый, а символизация закономерно имеет для него избыточный и поисковый характер. Однако, анализ фактического материала показывает, что в детских сообществах могут преобладать формы функционирования, не развивающие детей, или могут складываться социально неприемлемые ценностные ориентации. Формы взаимоотношений детей друг с другом, конкретный характер воссоздания детьми в игре отношений между людьми может быть очень различным в зависимости от социальных условий жизни ребенка: от сотрудничества, взаимной помощи, разделения труда, заботы и внимания людей друг к другу до деспотизма, враждебности, грубости и т.д.

Сложившиеся в детском сообществе нормы и способы функционирования являются очень устойчивыми образованиями. Наблюдения показывают, что преодоление социально отрицательных форм поведения – достаточно трудоемкий и сложный процесс. Педагогические воздействия типа прямых объяснений взрослых, наказаний мало влияют на жизнь «детского общества». Исследования Н.Я. Михайленко, наши исследования (О.К. Васильева) свидетельствуют о том, что эффективным методом изменения отрицательных форм поведения является включение взрослого в детское общество через игру. Становясь партнером детских игр, взрослый определяет и выявляет характерные для детей проявления отношений и имеет возможность изменить их, предлагая те или иные способы действий, получает возможность влиять на содержание жизни и деятельности детей, переориентировать их на более приемлемые формы поведения [5; 6].

Таким образом, детская субкультура представляет собой уникальный феномен, являющийся сущностно-смысловой характеристикой и результатом жизнедеятельности детского сообщества.

Практическое моделирование отношений является для детей единственно доступным средством ориентации в задачах, мотивах и моральных правилах, реализуемых взрослыми в своей практической деятельности. Ведь в реальной действительности отношения между людьми нередко закрыты для ребенка материальными предметами, с которыми действуют люди, а в игре они впервые открываются ребенку. Именно отношения между людьми составляют внутреннюю сущность содержания развитой формы сюжетно-ролевой игры. Однако это специфическое воздействие игры имеет наибольшую ценность и должно быть максимально использовано в педагогических целях. «Игра станет могущественным воспитательным фактором, если в педагогическом процессе она

будет использована для организации жизни детей и их деятельности», – писала А.П. Усова [7, с. 15]. Это значит, что важнейшие проявления жизни детей дошкольного возраста, а именно их интересы, запросы, общение и т.д. будут организовываться и удовлетворяться в играх.

Список использованной литературы

1. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В. В. Абраменкова. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 12 с.
2. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 415 с.
3. Копейкина, Е. Ю. Субкультура детства : автореф. дис. ... канд. культурол. наук / Е. Ю. Копейкина. – Н. Новгород, 2000. – 24 л.
4. Григорьев, В. М. Народная педагогика игры в воспитании и развитии личности / В. М. Григорьев // Доклад на соискание степени доктора пед. наук. – М. : РАО, 1998. – 68 с.
5. Михайленко, Н. Я. Проблемы субкультуры дошкольников и сюжетная игра / Н. Я. Михайленко // Универсальное и национальное в дошкольном детстве. – М. : МИПКРО, 1994. – С. 61–64.
6. Васильева, О. К. Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей / О. К. Васильева. – Мозырь : Содействие, 2013. – 152 с.
7. Усова, А. П. Воспитание общественных качеств у ребенка в игре / А. П. Усова // Роль игры в воспитании детей / под ред. А. В. Запорожца. – М. : Просвещение, 1976. – С. 48–57.

УДК 616.89:004-053.6

Т.В. ВАСИЛЬЕВА

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ФАКТОРЫ РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

В настоящее время компьютерная игровая деятельность является одним из распространенных способов развлечения в среде детей и подростков. В условиях глобальной компьютеризации нашего общества и бурного развития информационных технологий даже непродолжительное и обусловленное объективной необходимостью производственного или учебного процесса пребывание за компьютером становится фактором риска для возникновения у пользователя различных видов компьютерной зависимости. Компьютер становится одним из основных источников получения личностью новых впечатлений практически неограниченного содержания. Даже зрелая личность, обладающая выраженными

психологическими способностями к саморегуляции, не всегда может устоять перед искушением – погрузиться в мир ярких образов и безграничных информационных возможностей – и потратить на это больше временных и психологических ресурсов, чем она изначально предполагала. Тем более угроза существует для подрастающего поколения, чьи способности осознанного избирательного отношения к воздействию различных средовых условий еще находятся в стадии становления.

Значимую опасность бесконтрольного вовлечения пользователя в виртуальное пространство представляют компьютерные игры. Последние обладают, по мнению исследователей, определенными психологическими характеристиками: переживание игроком возбуждения, погружения, идентификации с персонажем, интерактивность, азарт, возможность выбора и др. Эти характеристики делают компьютерные игры притягательными и могут приводить к формированию игровой компьютерной зависимости. При этом исследователи указывают, что зависимость начинается там, где возникает замена удовлетворения реальных потребностей новой сверхценной потребностью к доступу в виртуальное пространство, которое позволяет в иллюзорно-виртуальном ключе избегать проблем, реализовать свои фантазии, компенсировать дефицит общения и т.д. [1].

Таким образом, фактором риска для возникновения игровой компьютерной зависимости является не просто неудовлетворенность у личности одной или нескольких базовых потребностей (во впечатлениях, в общении, в безопасности, в достижениях и т.д.), а просто факт их существования. Даже если эти потребности успешно удовлетворяются личностью в сложившихся социальных условиях, то возможность их более легкого удовлетворения за счет пребывания в виртуальном пространстве, а также их постоянная воспроизводимость и принципиальная ненасыщаемость создают возможность достаточно легкой и быстрой замены их удовлетворения новым способом, что и является основным механизмом возникновения зависимости от любых форм компьютерной деятельности и, в частности, компьютерных игр.

Подростковый возраст является наиболее уязвимым с точки зрения возможности возникновения игровой компьютерной зависимости. Исследования аддиктивного поведения в подростковом возрасте показывают, что наибольший риск возникновения различных аддикций существует у подростков, находящихся в неблагоприятных социальных условиях (социально неблагополучные семьи, патологизирующие типы семейного воспитания, неблагоприятное окружение) в сочетании с определенными биологическими и психологическими факторами, что приводит к нарушению социальной адаптации подростка и как следствие – к формированию социально неприемлемых способов удовлетворения личностных потребностей [2]. Однако в последнее время игровая компьютерная зависимость обнаруживается у подростков все более младшего возраста, воспитывающихся во вполне благоприятных социальных условиях, без наличия каких-либо отклонений в психологической сфере. В современных условиях компьютеризации нормативные психологические особенности подросткового возраста,

такие как кризисный характер подросткового периода, недостаточная личностная зрелость, значимость отношений со сверстниками, нарушение взаимопонимания с близкими взрослыми, высокий уровень требований к современному подростку как со стороны педагогов, так и близких взрослых – все это становится фактором риска возникновения у современных подростков игровой компьютерной зависимости.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей игровой компьютерной зависимости у современных подростков. В исследовании приняли участие учащиеся одного из 6 классов средней школы в возрасте 11–12 лет (11 мальчиков и 11 девочек). Для достижения цели исследования были использованы: анкета идентификации компьютерной игровой зависимости И.М. Балонова; разработанная нами анкета для выявления того, в какой степени подростки владеют различными компьютерными играми; тест для исследования самооценки (модификация Л.П. Пономаренко); опросник Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина для исследования тревожности; социометрия.

Разработанная нами анкета предназначалась для получения дополнительной информации, которая позволит уточнить выводы о наличии у респондентов игровой компьютерной зависимости, сделанные с помощью анкеты И.М. Балонова из-за риска высокой социальной желательности последней. В разработанной нами анкете мы предлагали подросткам выступить в качестве экспертов в области компьютерных игр, способных оказать определенную помощь сверстнику в их выборе и освоении и просили ответить на следующие вопросы: В какие бы компьютерные игры ты посоветовал своему другу поиграть, скачать, купить? (названия); В какие компьютерные игры ты играешь чаще всего? (названия); Какие компьютерные игры тебе нравятся? (названия); Какие компьютерные игры тебе не нравятся? (названия); Какая компьютерная игра твоя самая любимая (название) и почему?; До какого уровня ты дошел в своей любимой компьютерной игре?; Долго ли ты проходишь уровни?; До какого уровня ты хотел бы дойти в своей любимой компьютерной игре?; Какие игровые персонажи тебе нравятся?; Какую новую компьютерную игру ты хотел бы освоить?; Где ты предпочитаешь играть: на телефоне, планшете или компьютере?

В качестве основного критерия для оценки вовлеченности подростков в компьютерные игры выступало количество названных игр и подробности их описания. Так, если респондент указывал более двух хорошо освоенных игр, то мы делали вывод о том, что подросток часто играет в компьютерные игры и имеет высокий уровень вовлеченности в них. Если респондент указывал две игры, мы делали вывод о наличии среднего уровня вовлеченности, а если подросток называл одну игру или вообще затруднялся что-либо ответить, мы делали вывод о низком уровне вовлеченности в компьютерные игры.

На основе анализа данных, полученных с помощью анкеты И.М. Балонова, мы выяснили, что 54,5 % испытуемых имеют высокий уровень игровой компьютерной зависимости, 18,2 % испытуемых имеют средний уровень и всего лишь 27,3 % наших испытуемых не имеют такой зависимости. Следовательно,

большинство учащихся исследуемого класса (72,7 %) страдают игровой компьютерной зависимостью. При этом интересны следующие факты. Группы «независимых» и «в средней степени зависимых» от компьютерных игр испытуемых составляют практически одни девочки и только 1 мальчик, в то время как в группе «зависимых» оказались все остальные мальчики и только 2 девочки исследуемого класса. На основании этого можно предполагать, что игровой компьютерной зависимости в большей степени подвержены мальчики, чем девочки.

В предпочтениях различных компьютерных игр также наблюдаются гендерные различия. Так, мальчики, перечисляя те компьютерные игры, в которые они чаще всего играют и в которых хорошо разбираются, указали в основном стратегические игры, гонки, «стрелялки», «бегалки» и игры, в которых необходимо создавать виртуальные постройки. Можно говорить о том, что мальчики-подростки предпочитают игры на логику, быстроту реакции и сообразительность. Девочки в основном указали игры, в которых необходимо о ком-то заботиться: кормить, мыть, одевать и т.д. Следовательно, девочки предпочитают игры, моделирующие социальные отношения.

Рассмотрим личностные особенности испытуемых, имеющих и не имеющих игровую компьютерную зависимость. Анализ результатов социометрического исследования позволяет утверждать, что исследуемая группа подростков является в целом достаточно сплоченной. Однако выявлено четыре подростка с низким социометрическим статусом. Эти подростки имеют высокие показатели игровой компьютерной зависимости и тесные межличностные контакты с некоторыми детьми, у которых также выявляется высокая степень игровой компьютерной зависимости. Анализ взаимных выборов показал, что подростки выбирают одноклассников с таким же уровнем игровой компьютерной зависимости, как и у них самих, образуя микрогруппы по интересам.

Анализ результатов исследования самооценки подростков показал, что у подростков, относящихся к группе «независимых» от компьютерных игр, преобладает заниженная самооценка (66,7 %), в то время как все испытуемые группы со средним уровнем зависимости и половина испытуемых с высоким уровнем игровой компьютерной зависимости имеют адекватную самооценку. Следовательно, компьютерные игры являются одним из источников положительного самоотношения для подростков: переживая успех в игре и переходя на новый уровень сложности, подростки рассматривают игры как свои реальные значимые для них достижения, которыми они могут также гордиться перед своими сверстниками.

Однако, если сравнивать показатели тревожности группы «зависимых», «умеренно зависимых» и «независимых» от компьютерных игр подростков, мы видим тенденцию к обратно пропорциональной связи между этими характеристиками подростков: чем выше уровень их игровой компьютерной зависимости, тем ниже их показатели реактивной и личностной тревожности. С одной стороны, факт низких показателей реактивной и личностной тревожности говорит о том, что подростки исследуемой выборки находятся

в благоприятных социальных условиях, не переживают острых психологических проблем, и, следовательно, их интерес к компьютерным играм нельзя рассматривать как защитную реакцию личности. Но, с другой стороны, низкие показатели тревожности могут указывать на низкий уровень мотивации деятельности, низкую степень активности, заинтересованности и ответственности при решении тех или иных задач. Компьютерные игры позволяют человеку чувствовать себя свободным как по отношению к процессу, так и к результату этой деятельности.

Результаты проведенного исследования позволяют говорить о том, что современные подростки все чаще обнаруживают признаки наличия у них игровой компьютерной зависимости. При этом, на наш взгляд, подростки самостоятельно не могут решить эту проблему по ряду причин. Компьютерные игры становятся частью подростковой субкультуры и становятся той деятельностью, осуществление которой необходимо для поддержания межличностных отношений подростков в группе сверстников. Кроме этого, компьютерные игры становятся для подростков источником удовлетворения потребностей во впечатлениях, в достижениях, в самореализации и признании без существенных усилий с их стороны, а также позволяют отвлечься от необходимости преодоления реальных жизненных трудностей. При этом подростки не могут объективно оценить вред, который причиняет им увлечение компьютерными играми. Все это указывает на необходимость осуществления системы профилактических мер, в которые должны быть вовлечены не только подростки, но и все заинтересованные взрослые.

Список использованной литературы

1. Иванов, М. С. Психологическая характеристика ролевой компьютерной игры как особого вида деятельности / М. С. Иванов, Г. М. Авилов // Сибирская психология сегодня : сб. науч. тр. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2002. – Вып. 2. – С. 162–167.
2. Короленко, Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск : Олсиб, 2001. – 251 с.

УДК 373

Н.П. ВАЩИЛКО

Барановичи, БарГУ

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Метод (от греч. *metodos* – «путь» (к чему-либо)) – способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность. Под методом педагогического процесса (обучения, воспитания) понимают способ упорядоченной совместной деятельности педагога и учащихся, направленный на решение задач

обучения, воспитания, развития [1, с. 89]. Методы воспитания (обучения) толерантности – это способы формирования у учащихся готовности к пониманию других людей и терпимому отношению к их своеобразным поступкам [2; 3].

Толерантное отношение представляет собой «систему индивидуальных и избирательных связей человека с другими людьми, основанную на изначально позитивном восприятии им другого Я и обеспечивающую реализацию потребности во взаимодействии с другим посредством согласования своих целей и действий с целями и действиями другого человека» [4].

Возраст старших школьников наиболее благоприятен для формирования толерантности. В данном возрасте активно вырабатываются мировоззрение и жизненная позиция, формируются ценности и идеалы, расширяется круг общения, возрастает ответственность за свое поведение. Все это создает условия для воспитания чувства безусловного принятия людей, их поддержки.

Формирование толерантности предполагает выработку определенного набора качеств, позволяющих человеку организовывать свое поведение путем конструктивного диалога с «иными» [5]. Диалог – это особый уровень общения, на котором достигается известная свобода от стереотипов при оценке Другого; это особый вид общения, для которого характерно отношение к Другому как к равнодостоинному человеку и стремление к достижению взаимопонимания [6].

Образовательный процесс имеет большой потенциал для формирования толерантного отношения старшеклассников к людям с инвалидностью, но он не реализуется сам по себе. Умелое воздействие на эмоции и чувства учеников, формирование мировоззренческих идей, освоение и осознание которых существенно влияет на убеждения учащихся и их социальное поведение в будущем, возможно при компетентном использовании существующих методов учителем для реализации цели по формированию толерантного отношения к людям с инвалидностью у учеников в период ранней юности. В дальнейшем толерантное отношение к людям с инвалидностью будет способствовать снижению напряжения в обществе, соблюдению прав всех членов общества.

Существующие классификации методов мы представили в виде основных групп, которые, на наш взгляд, наиболее эффективны при формировании толерантного отношения старшеклассников к людям с инвалидностью. Методы, представленные в группах, могут быть использованы учителями в общеобразовательных учреждениях (школах).

1. Группа «традиционных методов». Классификация по источнику передачи информации Е.В. Перовского, Е.А. Голант и др. может успешно применяться для формирования толерантного отношения к людям с особенностями здоровья при некоторых изменениях. В данную классификацию входят словесные (объяснение, рассказ, беседа, лекция, рассказ и др.), наглядные (наблюдение, просмотр кинофильмов, передач и др.), практические методы (упражнение, опыт и др.).

Уместны, на наш взгляд, при формировании у старшеклассников толерантного отношения к людям с инвалидностью методы, предложенные Г.И. Щукиной.

Первая группа методов направлена на формирование сознания личности: убеждение, внушение, объяснение, рассказ, инструктаж, беседа, лекция, диспут,

метод примера и др. Вторая группа – это методы организации деятельности и формирования опыта поведения: упражнение, приучение, педагогическое требование, создание воспитывающих ситуаций, общественное мнение и др. Третья группа – методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения: создание ситуаций успеха, эмоционально-нравственных переживаний, поощрение, порицание, соревнование, сюжетно-ролевые игры и др.

Данная классификация методов в настоящее время дополнена группой методов контроля и самоконтроля: наблюдение, беседа, опросы и др. [1].

Могут использоваться также методы, предложенные И.Ф. Харламовым. В основу его классификации положена структура личностных качеств:

- методы, направленные на формирование взглядов, убеждений, чувств, потребностно-мотивационной сферы, навыков и привычек поведения: убеждение, положительный пример, упражнение (приучение);

- методы, используемые для коррекции и совершенствования структурных компонентов личности: одобрение, осуждение, переключение учащихся на другие виды деятельности, требование и контроль [1; 7].

2. Группа «активных методов». По степени вовлеченности обучающихся В.В. Чечет, С.Н. Захарова активные методы разделяют на две группы: индивидуальные и групповые (деловая игра, разыгрывание ролей, «мозговой штурм» и др.). Авторы отмечают, что групповые методы обучения можно определять как интерактивные, поскольку при их использовании обучающийся находится в режиме диалога со своими коллегами и педагогом, а это – дифференциальная черта интерактивности в процессе обучения [8].

Существуют классификации активных методов обучения и других авторов. Так, Ю.Н. Емельянов выделяет три группы активных методов обучения: дискуссионные, игровые и сенситивный тренинг [9]; А.М. Смолкин – неимитационные и имитационные (игровые и неигровые) [10]; С.В. Петрушин выделяет тренинг-группы, группы встреч, психодраму, гештальттерапию [8].

3. «Особая» группа методов. В данную группу методов были включены методы формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью, в классификациях которых чаще всего сочетаются «традиционные методы» и «инновационные методы», или используются только инновационные методы.

Классификацию методов в зависимости от основной сферы, на которую направлено воздействие педагога, предлагает Ю.В. Слесарев. Для интеллектуальной сферы основным методом является убеждение; для эмоциональной сферы – внушение; в формировании мотивационной сферы превалирует метод стимулирования; в волевой сфере – требования (прямые и косвенные) и упражнения; для сферы саморегуляции – метод коррекции поведения, (его разновидностью является пример педагога).

Кроме того, Ю.В. Слесарев обозначает предметно-практическую и экзистенциальную сферы. Исходя из проведенных исследований, ученый предлагает модель семинара-тренинга по формированию толерантности, которая включает в себя четыре стадии: понятие, осознание, отношение, действие [3].

Аналогичный подход предлагает И.Г. Ахунова, которая, опираясь на работы М.И. Рожкова, Л.В. Байбородовой, М.А. Ковальчук, кроме выше перечисленных сфер, дополняет экзистенциальную сферу, в которой предлагает использовать метод дилемм. Суть данного метода – совместное обсуждение моральных дилемм. Кроме этого, автор предлагает еще один метод рефлексии, означающий процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании [2].

По мнению Л.Л. Маковой, развитию толерантности (толерантному отношению) будут способствовать следующие методы:

1. Метод экспрессии в творческой ситуации, базирующийся на том, что манера и характер движений отражают наши личностные особенности, и внутреннее «я» человека отражается в визуальных формах с того момента, как он начинает спонтанно писать, рисовать, двигаться. Приемы метода: рисование, образные разговоры, писание картин и произведений, музыка, выразительные движения тела и др.

2. Игровые методы. Автор выделяет два вида игр: операционные (деловая игра) и ролевые (с элементами драматизации, имитация действительности). В играх делается упор на активные действия.

3. Метод интроспективного анализа (своеобразная техника исследования себя).

4 Метод развития творческого самочувствия. Включает в себя игры и задания по развитию произвольной регуляции и навыков произвольного поведения, чувства партнера, воображения, наблюдательности, чувства ритма и др., использование элементов «театрализации» и «драматизации».

5. Метод творческого самовыражения. Смысл метода – привести ученика к соприкосновению с собственным творчеством, почувствовать сопричастность к миру, найти точку опоры своей уникальности.

6. Метод дискуссии. Основные задачи метода – развивать субъективную активность и умение слушать, повышать мотивацию включения в проблему [11].

Особую роль в формировании толерантности Н.М. Борытко придает дискуссии. Автор утверждает, что дискуссия – не только метод обучения, но также ситуация ценностно-смыслового обмена, средство организации смыслообразующей активности и самоутверждения ребенка в учебном процессе [6]. В свою очередь, Т.Б. Шифрина предлагает воспитание толерантности осуществлять с помощью метода «обучения через опыт», который состоит из следующих этапов: 1) получение личного опыта; 2) рефлексия (обдумывание, анализ, выводы); 3) трансформация знаний и представлений; 4) применение его в жизни (этот этап является одновременно и целью предыдущих) [12].

Таким образом, формирование у старшеклассников толерантных отношений к людям с инвалидностью возможно с использованием специально отобранных методов. Предложенная классификация методов может дополняться и трансформироваться по мере накопления знаний по изучаемой проблеме.

Список использованной литературы

1. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика современной школы / Е. Ф. Сивашинская, И. В. Журлова ; под. общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Минск : Экоспектива, 2010. – 208 с.
2. Ахунова, И. Г. Методы формирования толерантности / И. Г. Ахунова // Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований : сб. науч. ст. I Междунар. науч.-практ. конф., 1–2 дек. 2011 г. / под науч. ред. М. В. Новикова, Н. В. Нижегородцевой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – С. 266–268.
3. Слесарев, Ю. В. Воспитание толерантности у будущих специалистов-менеджеров / Ю. В. Слесарев // Сибир. пед. журн. – 2008. – № 2. – С. 221–241.
4. Мухина, Ю. Р. Психолого-педагогические условия формирования толерантности подростков / Ю. Р. Мухина // Проблемы этнокультурного взаимодействия Урала-Поволжья: история и современность : материалы и тез. док. межрегион. науч.-практ. конф., 27–29 окт. 2006 г. – Самара : СГПУ, 2006. – С. 295–299.
5. Валеева, Н. А. Формирование толерантности у старшеклассников в процессе обучения истории : автореф. ... канд. психол. наук : 13.00.02 / Н. А. Валеева. – Ярославль, 2006. – 18 с.
6. Борытко, Н. М. Введение в педагогику толерантности : учеб. пособие / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков ; под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 80 с.
7. Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М. : Юрист, 1997. – 512 с.
8. Чечет, В. В. Активные методы обучения в педагогическом образовании : учеб.-метод. пособие / В. В. Чечет, С. Н. Захарова. – Минск : БГУ, 2015. – 127 с.
9. Емельянов, Ю. Н. Активное социально психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 167 с.
10. Смолкин, А. М. Методы активного обучения / А. М. Смолкин. – М. : Высш. шк., 1991. – 176 с.
11. Макова, Л. Л. Воспитание толерантности: формы и методы для индивидуальной и групповой работы / Л. Л. Макова // Науч. исслед. в образовании. – 2007. – № 6. – С. 94–97.
12. Шифрина, Т. Б. Использование метода «обучение через опыт» в процессе воспитания младших школьников в духе мира / Т. Б. Шифрина // Изв. Сарат. ун-та. Философия. Психология. Педагогика. – 2009. – Т. 9, № 3. – С. 102–104.

УДК 159.9:376

Л.Л. ГАЛЬПЕРИНА

Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова

РОЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

В настоящее время образование детей с ограниченными возможностями здоровья – одна из актуальных и дискуссионных проблем современного образования. Изменение подходов к обучению и воспитанию детей с особенностями психофизического развития (далее ОПФР) направлено на формирование и развитие социально-активной личности. Одним из путей реализации этой задачи является образовательная инклюзия, которая рассматривается, прежде всего, как средство социальной реабилитации самого ребенка и его семьи.

В концепции развития инклюзивного образования лиц ОПФР Республики Беларусь инклюзивное образование рассматривается как обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с ОПФР, посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся [1]. В основе инклюзивного образования лежат идеи равного отношения ко всем людям, исключается любая дискриминация детей, создаются особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Одним из основных условий успешной инклюзии является психолого-педагогическое сопровождение самого ребенка и его семьи. Сопровождать – значит следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого. То есть, под психологическим сопровождением ребенка с ОПФР можно подразумевать движение вместе с изменяющейся личностью ребенка, рядом с ней, своевременное указание возможных путей оптимального развития, при необходимости – помощь и поддержка. Психолого-педагогическое сопровождение – это система профессиональной деятельности «команды» специалистов, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития каждого ребенка независимо от уровня его способностей и жизненного опыта, в конкретной социальной среде [2, с. 1–2]. Особенности психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса в образовательных учреждениях обусловлены пониманием философских, ценностных оснований, в том числе принципов и приоритетов.

Идея об эффективной организации психолого-педагогического сопровождения всех участников инклюзивного образования базируется на основе следующих положений:

- рассмотрение видového многообразия сопровождения в качестве основы его проектирования и реализации в практической деятельности образовательных учреждений;

- построение логики процесса сопровождения на основе определения взаимосвязанных этапов: стратегии, тактики и технологии;

- разработка конкретных технологий, адекватных методов, приемов и средств применительно к условиям образовательных учреждений;

- совершенствование процесса сопровождения социальной адаптации детей в условиях инклюзивного образования [3, с. 146].

Таким образом, построение эффективной системы сопровождения позволит решать проблемы развития и обучения детей с ОПФР внутри образовательной системы учреждения, избежать необоснованной переадресации проблемы ребенка внешним службам, сократить число детей, направляемых в специальные образовательные учреждения. Деятельность специалистов сопровождения направлена на предупреждение и преодоление трудностей в обучении и адаптации детей к школе и в конкретной помощи. Специалисты службы разрабатывают стратегию сопровождения ребенка, подбирают коррекционные и развивающие программы, тактики и технологии, адекватные его способностям и возможностям.

Деятельность специалистов сопровождения направлена, в том числе, и на подготовку учителей (воспитателей) для работы как с детьми, так и с группой их сверстников, включающей ребенка с ОПФР, формирование социального интереса к этим детям, на корректность участников сопровождения в отношении используемой терминологии.

Одно из направлений работы службы сопровождения – это работа с семьей, имеющей ребенка с ОПФР. Традиционно проблемы семей, воспитывающих детей с ОПФР, рассматривались через призму проблем своего ребенка. Работа с родителями ограничивалась консультациями по поводу развития и обучения ребенка, но при этом упускалось из виду эмоциональное состояние самих родителей. Для многих родителей характерна особая ранимость и ощущение себя изгоями в обществе. В настоящее время специалистами инклюзивных образовательных учреждений апробируется и внедряется ряд технологий, способствующих наиболее полному включению родителей в образовательный процесс и осознанному разделению ответственности за обучение и развитие своих детей с педагогами. При работе с такими семьями необходимо формировать ценностно-смысловые установки в семье и ближайшем окружении ребенка, которые обеспечат максимальную коррекцию психофизиологических недостатков ребенка и полноценное развитие его личности.

Психолого-педагогическое сопровождение функционирует на всех ступенях образования, благодаря чему и обеспечивается непрерывность процесса сопровождения. В зависимости от степени инклюзивного образования содержание психолого-педагогического сопровождения имеет свою специфику. При этом особое внимание необходимо уделять переходным этапам в развитии и образовании детей с ОПФР, что предполагает выделение уровней сопровождения.

На уровне класса (группы) ведущую роль играют тьютер, классный руководитель, учителя, обеспечивающие необходимую педагогическую поддержку ребенку. Основная их цель – предотвращение дезадаптации ребенка, возникновения острых проблемных ситуаций в процессе взаимодействия с участниками образовательного процесса, развитие самостоятельности в решении проблемных ситуаций.

На уровне учреждения работа ведется педагогами-психологами, учителями-логопедами, педагогами-дефектологами, социальными педагогами, выявляющими проблемы в развитии интегрированных детей и оказывающими первичную помощь в преодолении трудностей в обучении, взаимодействии с учителями, родителями, сверстниками [4, с. 5].

Таким образом, процесс психолого-педагогического сопровождения ребенка с особенностями психофизического развития в инклюзивной среде – это сложный многоуровневый динамический процесс, основанный на тесном мотивированном взаимодействии специалистов, педагогов и семьи ребенка.

Список использованной литературы

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]: приказ Мин-ва образования Респ Беларусь 22 июля 2015 г., № 608. – Режим доступа: asabliva.by. – Дата доступа: 12.03.2017.

2. Лемех, Е. А. Психологическое сопровождение детей с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования / Е. А. Лемех // Вестн. МГРИО. – 2014. – № 2 (17). – С. 1–2.

3. Назарова, Н. М. Специальная педагогика : учеб. пособие / Н. М. Назарова. – М. : АСАДЕМА, 2000. – 519 с.

4. Будаева, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе реализации инклюзивного образования / А. В. Будаева, З. Г. Ибрагимова, О. А. Некрасова // Практика реализации инклюзивного обучения и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья. – 2000. – № 4. – С. 5.

УДК 37.015

А.А. ГОРБАЦКИЙ

Белосток, Польша, Белостокский университет

ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Идеи педагогической антропологии прошлых веков

Практика воспитания своими корнями уходит в глубинные пласты человеческой цивилизации. Появилось воспитание вместе с первыми людьми.

Наука о воспитании сформировалась значительно позже, когда уже существовала геометрия, астрономия, многие другие. Наука о воспитании по всем признакам принадлежит к числу молодых, развивающихся отраслей знания.

Первопричина возникновения всех научных отраслей – потребности жизни. Наступило время, когда воспитание, образование стали играть весьма заметную роль в жизни людей. Обнаружилось, что общество прогрессирует быстрее или медленнее в зависимости от того, как в нем поставлено воспитание подрастающих поколений. Появилась потребность в обобщении опыта воспитания, в создании специальных учебно-воспитательных учреждений для подготовки молодежи к жизни. Уже в наиболее развитых государствах древнего мира – Китае, Индии, Египте, Греции – были предприняты серьезные попытки обобщения опыта воспитания, вычленения теоретических начал. Все знания о природе, человеке, обществе аккумулировались тогда в философии; в ней были сделаны и первые педагогические обобщения.

Термин «антропология» имеет греческое происхождение и означает дословно «наука о человеке» («антропос» – человек; «логос» – наука). Его первое использование принадлежит Аристотелю, который употреблял это слово при изучении духовной природы человека. В трактатах «О душе», «О памяти», «О сновидениях» и др. Аристотель сформулировал первую в истории человечества систему категорий и понятий психологии. Душа, по Аристотелю, есть способ организации живой материи. Она целостна и проявляется в питательной, чувствующей, движущей и разумной деятельности (функциях).

После того как воспитание стало выделяться в самостоятельную общественную функцию, люди начали задумываться над обобщением опыта воспитательной деятельности. Уже в трудах древнегреческих философов – Фалеса из Милета (ок. 625 – ок. 547 г. до н.э.), Гераклита (ок. 530 – 470 г. до н.э.), Демокрита (460 – нач. IV в. до н.э.), Сократа (469–399 гг. до н.э.), Платона (427–347 гг. до н.э.), Аристотеля (384–322 гг. до н.э.), Эпикура (341–270 гг. до н.э.) и др. содержалось немало глубоких мыслей по вопросам воспитания. Из античной Греции ведет свое происхождение и термин педагогика, который закрепился в качестве названия науки о воспитании. Из Древней Греции ведут свое происхождение и многие другие педагогические понятия и термины, например, школа (*schole*), что означает досуг, гимназия (от греч. *gymnasion* – гимнасий) – общественная школа физического развития, а впоследствии просто средняя школа, и др. Родоначальником педагогики Древней Греции считается Сократ.

Например, Сократ впервые стал сознательно использовать индуктивные доказательства и давать общие определения, работать над понятиями. На начальном этапе обучения Сократ системой вопросов побуждал учеников самих находить истину, что в современной педагогической антропологии является одной из главных задач в воспитании. Посредством умело поставленных вопросов Сократ подводил ученика к признанию тех положений, которые являются истинными. История донесла до нас свидетельства древне-греческого писателя и философа Ксенофонта, который писал о Сократе: «Он исследовал, что благочестиво и что нечестно, что прекрасно и что безобразно, что

справедливо и что несправедливо, что благоразумие и что неблагоразумие, что храбрость и что трусость...» [1, с. 8].

Важную роль в развитии педагогической мысли Античности сыграл самый известный ученик Сократа Платон (428 или 427 – 348 или 347 до н.э.). Древнегреческий философ-идеалист, идеолог рабовладельческой аристократии, Платон родился в знатной аристократической семье и получил блестящее для того времени образование. Он основал первую в Европе высшую школу – Академию в 387 г., которой руководил и в которой преподавал около сорока лет с небольшими перерывами. Платоновская Академия пережила своего основателя почти на тысячу лет. Учеником и участником Академии был Аристотель.

Автор многочисленных сочинений, Платон во многих из них говорил о воспитании. Свою систему взглядов на организацию воспитания он изложил в трактатах «Государство», «Политик» и «Законы». Эти взгляды составляют органическую часть социальных воззрений Платона и подчинены общим задачам укрепления рабовладельческого аристократического государства и формирования рабовладельца. В целях укрепления рабовладельческого государства Платон рекомендовал свою систему воспитания, в которой сочетались некоторые моменты воспитательного опыта Спарты и Афин. Платон предложил обширную программу воспитания, пронизанную единой философской мыслью, и открыл связи между воспитанием и общественным устройством. Воспитание, по мнению Платона, обозначает воздействие взрослых на детей, формирование в детях нравственности и добродетели. В понятие «учение» он включал приобретение знаний посредством изучения наук, а главное свойство науки, по Платону, состоит в том, что она «будит душу пользоваться мышлением для истины».

Впервые системно изучал человека с позиций и в аспектах образования Ян Амós Кóменский (чеш. Jan Amos Komenský, лат. Comenius; 28 марта 1592, Нивнице, Южная Моравия – 15 ноября 1670, Амстердам) – чешский педагог-гуманист, писатель, общественный деятель, епископ Чешскобратской церкви, основоположник научной педагогики, систематизатор и популяризатор классно-урочной системы.

В XVII в. в культурной жизни Западной Европы зарождается такой уникальный феномен, как научная педагогика. В этот период она окончательно выделилась в отдельную отрасль самостоятельного научного знания и обрела характерные признаки развернутой научной теории.

Коменский внес важный вклад в развитие проблем нравственного воспитания подрастающего поколения на традициях родного народа, а также в становление педагогической антропологии. Следуя Платону и Аристотелю, основой нравственности в человеке он считал мудрость, умеренность, мужество и справедливость. Кроме того, он советовал воспитывать у детей скромность, вежливость, трудолюбие, доброжелательное отношение к окружающим людям.

Коменский в «Материнской школе» обобщил наиболее прогрессивные идеи о воспитании детей, материнскую мудрость разных народов. В книге представлена концепция всестороннего развития личности ребенка в процессе его воспитания.

Чешский педагог призывал родителей проводить с детьми целенаправленную воспитательную работу, чтобы сначала их приучить «к благочестию», затем вооружить основами человеческой нравственности и только после этого дать им научные знания. «Первое средство состоит в том, чтобы родители и няньки полагали первое снование счастливому развитию природных дарований, старательно заботясь, чтобы с детьми не приключилось чего-либо пагубного для их жизни, здоровья, чувств, нравов», – писал Ян Коменский [2, с. 16].

Антропологический подход при решении педагогических проблем применялся в Европе в XVIII и XIX вв. Значительный вклад в развитие идеи умственного воспитания внес своими глубокими наблюдениями французский философ Жан-Жак Руссо. Свою теорию воспитания Ж.-Ж. Руссо изложил в произведении, в котором он сконцентрировал свои размышления о врожденной доброте человека. «Эмиль», или «О воспитании» (1762) – это трактат, который он считал лучшим, наиболее важным из своих трудов и в котором его педагогические воззрения выражены через художественные образы. В предисловии к «Эмилю» автор отмечал, что пишет эту книгу на основании своих собственных идей и считает, что именно этот труд дает ему право на признательность людей, так как человечество может быть спасено только посредством воспитания.

Ребенка Ж.-Ж. Руссо поставил в центр воспитательного процесса, но в то же время он выступал против чрезмерного потакания детям, уступок их требованиям, капризам. Отвергая любую форму воспитания, основанную на подчинении воли ребенка воле воспитателя, он в то же время утверждал, что ребенок не должен быть предоставлен самому себе, так как это ставит под угрозу его развитие. Руссо писал: «Я никогда не устану повторять, что хорошее воспитание должно быть предупреждающим. Помешайте порокам зародиться, вы тем самым достаточно сделаете для воспитания добродетели. Средство достижения этого при соответствующем общественном воспитании крайне просто: оно состоит в том, чтобы всегда держать детей в напряжении не при помощи скучных занятий, в которых они ничего не понимают и которые делаются для них ненавистными потому только, что они должны сидеть неподвижно; но упражнениями, которые им нравятся, потому что они удовлетворяют естественную потребность их растущих организмов в движении; и не только в этом будет для них привлекательность таких занятий» [1, с. 467].

Педагогическая антропология второй половины XX – начала XXI вв.

Педагогическая антропология как самостоятельная научная область стала формироваться в XIX в., что оказалось возможным благодаря обширному наследию философии.

Одной из задач современного образования является утверждение гуманистической парадигмы в педагогике. Современная педагогическая антропология разрабатывает проблемы образования и воспитания, исходя из целостного восприятия человека, ориентируясь на его разностороннее развитие, на создание максимально благоприятных условий для его самореализации.

Широкомасштабное применение антропологического подхода в обосновании проблем воспитания было осуществлено после 1945 г. немецким философом и педагогом Отто Фридрихом Больновым (1903–1991) и его учениками. В 60-е гг. XX в. в Германии появилось новое течение, завоевавшее очень быстро популярность в научных кругах. Свое учение представители этого течения назвали педагогической антропологией.

Свои антропологические идеи Отто Больнов формировал в дискуссиях по проблематике «философия жизни». Для него важным был вопрос о согласии и несогласии с «философией жизни» в решении проблемы человека и формирования его ценностей. Немецкий ученый считал, что «жизнь» является «выходом из антиномии между субъективностью живого и объективностью устойчивых форм». Данное явление в жизненном пространстве было очень важным, и благодаря этому в качестве фундаментальной проблемы определяется «сущность, человеческого существования». Вкладом Отта Больнова в развитие педагогической антропологии было и то, что он указал пути решения сути человеческого существования через соблюдение конкретных форм человеческого отношения к жизни. Главными формами он называл смирение, общность и благоволение. Эти формы были базовыми для того, чтобы конечность человеческого бытия нашла «твердую основу». В 1941 г. вышла работа «Сущность настроений», а в 1983 г. – «Антропологическая педагогика», где Отто Больнов и представил указанные рассуждения.

Главными принципами антропологической концепции Отта Больнова стали принцип «неизмеримости» человеческого бытия и принцип, определяющий значимость социальных отношений – «целое предшествует части», а главными задачами – разработка «новой теории познания» и дополнение герменевтической «историчности» личностной составляющей.

В решении поставленных задач ученый важное место отводил роли духовного опыта предыдущих поколений. Главным и определяющим в этом опыте, с точки зрения Отто Больнова, является Человечность. Анализируя это понятие, он обращается к духовному *arhe*.

Вторым немецким ученым, который внес значительный вклад в развитие педагогической антропологии в Германии во второй половине XX в., является Генрих Рот (1906–1983), теоретик педагогики, профессор во Франкфурте-на-Майне и в 1961–1971 гг. – профессор в Геттингене, автор двухтомной «Педагогической антропологии», множества статей, особенно по антропологии детства.

В 1971 г. в Германии вышел второй том «Педагогической антропологии» Генриха Рота. Это была первая книга по педагогической антропологии, вышедшая после Второй мировой войны, в ней представлен анализ педагогических и психологических проблем развития человека с антропологической точки зрения. Во втором томе Генрих Рот четко определил задачи педагогической антропологии, а также обосновал необходимость сотрудничества с философской антропологией. Он обратил внимание на то, что развитие философской антропологии привело к постановке проблем и к обоснованию педагогики. Немецкий ученый понимал человека как существо, которое вынуждено вновь

и вновь искать и определять самого себя. Причем, этот поиск, с точки зрения ученого, становится все более активным и глубоким. Именно педагогическая антропология и может помочь эффективно осуществлять этот поиск. В период бурного развития общества человек уже не только то, кем он является на данный момент, но и то, кем он сам себя делает и создает. Генрих Рот вводит в научный оборот такие категории, как самореализация, самоинтерпретация и самосознание. Он отмечал, что пришло время, когда необходимо всякое действие человека трактовать как акт самореализации, имеющий и педагогическую составляющую. Для эффективного формирования индивидуальной деятельности важным является самоинтерпретация и самосознание, а также нравы и нормы жизни, появляющиеся в процессе самоинтерпретации и самосознания. Человек является существом, которое зависит от этих категорий. Генрих Рот далее пишет о том, что указанный тезис философской антропологии означает, что человек зависит от воспитания и образования, а внутри философской антропологии глубже стала исследоваться роль воспитания, которая и стала фундаментальным принципом педагогической антропологии.

В своих антропологических исследованиях немецкий ученый много внимания уделял роли педагогической среды в воспитании человека. Педагогическая среда рассматривалась Генрихом Ротом как место, где произошел поворот к педагогической антропологии и к осознанию взаимосвязи природного, исторического и культурного. Главенствующая роль воспитания и образования связана с внутренней связью человека и историческим окружающим человека разнообразным миром и миром культуры.

В начале XXI в. в Польше появляются работы, в которых рассматриваются исторические и научно-методологические аспекты педагогической антропологии. В 2003 г. под авторством Кристины Аблевич выходит монография «Теоретические и методологические основы педагогической антропологии. Исследование воспитательной ситуации». Одну из главных задач педагогической антропологии Кристина Аблевич видит в оказании помощи педагогике в воспитании. Обосновывая указанную помощь педагогике, она пишет: «Принцип сохранения в науке объективизма привел к появлению так называемых "наук без души". Этому процессу методологических и односторонних изменений была подвергнута и педагогика. И она стала "наукой без души", основываясь и признавая за приоритетные только количественные исследования, имеющие средний уровень исследования явления, или основываясь на определенной тенденциозности возникающей ситуации. Все это делалось только с точки зрения педагогической прахис, конкретности и неповторимости воспитательной ситуации, а также с точки зрения принятых при этом решений и действий в большей степени бесполезных» [3, с. 82–83]. Целью воспитания, образования и проводимых педагогических исследований, с точки зрения Кристины Аблевич, является служение человеку, и эта «служба» как ценность относится к высшему уровню ценностей – духовному, а конкретно – этическому. Конкретная воспитательная ситуация должна быть исследована в естественных условиях жизненной ситуации, а не в изолированных и придуманных ситуациях [3, с. 117, 125].

В монографии автор исследовала две проблемы: теоретико-методологические основы педагогической антропологии и использование предположений в педагогической антропологии при анализе воспитательной ситуации. Рассматривая первую проблему, Кристина Аблевич остановилась на таких вопросах, как антропологический аспект происхождения исследований о воспитании, антропологическая проблематика и педагогика, антропологические науки и педагогика, педагогическая антропология: проблемы и направления исследований, методологические разнообразия в педагогике, понимание как способ познания культурной действительности и педагогика.

При рассмотрении второй проблемы – использование предположений в педагогической антропологии при анализе воспитательной ситуации – ученый главное внимание сосредоточила на личных теоретико-методологических исследованиях. Характеризуя особенность современной воспитательной ситуации, Кристина Аблевич указывает на то, что сегодня воспитание сильно срослось со структурой повседневной жизни человека, вплетено в социальные связи институтов, проникнуто как смыслом культурной традиции, так и стереотипом семейного положения.

Определенного уровня теоретического и методологического развития педагогическая антропология достигла в России в начале XXI в. Современные российские исследователи по-разному интерпретируют феномен педагогической антропологии. Во-первых, педагогическая антропология рассматривается как особая отрасль научного знания, самостоятельная, интегративная наука, обобщающая различные знания о человеке в процессе воспитания и обучения (Л. Рахлевская и др.). Во-вторых, под термином «педагогическая антропология» подразумевается особая отрасль науки об образовании, целостное и системное знание о человеке как субъекте и объекте образования, где педагогика является неотъемлемой составной частью системы (В. Максакова и др.). В-третьих, педагогическая антропология интерпретируется как основание педагогической теории и практики, методологическое ядро педагогических наук, которое вбирает в себя научные знания о человеке, полученные в процессе образования. В этом случае педагогическая антропология включается в систему педагогических наук и становится составной частью педагогики (Б. Бим-Бад). В-четвертых, педагогическая антропология трактуется как отрасль гуманитарного, философского знания, оформившаяся и получившая развитие в середине XX в. преимущественно в ФРГ, Австрии и Швейцарии.

Так, Б. Бим-Бад доказывает, что «педагогическая антропология входит в педагогику как ее составная часть. Педагогика – наука и искусство совершенствования человека и групп людей с помощью образования, воспитания и обучения» [4, с. 11]. С точки зрения ученого, в педагогическое знание включается три главные области: педагогика как наука и искусство; теория образования, воспитания и обучения и педагогическая антропология как фундамент всего здания педагогики. Автор дает и определение педагогической антропологии: «Часть педагогики, посвященная познанию человека как воспитателя и воспитуемого, называется педагогической антропологией. Она отвечает на

вопросы о природе человека и общества, о воспитуемости, обучаемости человека и групп людей» [4, с. 12].

Усилия ученых, предпринимаемые ими с целью разработки педагогической антропологии как синтетической теории формирования человека, бесспорно, заслуживают внимания. Как во второй половине XX в., так и в начале XXI в. наблюдается ряд подходов к интерпретации педагогической антропологии, а отсутствие четкого определения ее научного статуса стимулирует ее дальнейшее развитие. Создание педагогической антропологии как отдельной отрасли знания зависит от определения ее места в системе научного знания.

Педагогическую антропологию необходимо рассматривать в качестве культурной и этической доминанты современного быстро изменяющегося общества. Современная педагогическая антропология со своей методологией должна способствовать переосмыслению системы образования согласно изменениям, происходящим в мире.

Список использованной литературы

1. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе / Ксенофонт. – М. : Наука, 1993. – 592 с.
2. Руссо, Ж.-Ж. Трактаты / Ж.-Ж. Руссо. – М. : Наука, 1969. – 703 с.
3. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. Т. 2. – 578 с.
4. Ablewicz, K. Teoretyczne i metodologiczne podstawy Pedagogiki Antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej / K. Ablewicz. – Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003. – 286 s.
5. Бим-Бад, Б. Педагогическая антропология : курс лекций / Б. Бим-Бад. – М. : УРАО, 2002. – 208 с.

УДК 373.2

Т.Л. ГОРНОСТАЙ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА В ТЕОРИИ «ЕСТЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ» Ж.-Ж. РУССО

В рамках гуманистической педагогики категория субъекта стала изучаться во второй половине XX в., в результате чего среди конкретно-научных методологических подходов на основе личностного и деятельностного сформировался субъектный подход. Данный подход признает главной ценностью воспитания личность, которая формируется и развивается в деятельности и общении, в условиях взаимоотношений с другими людьми.

Субъектный подход возник в отечественной педагогике и психологии в противовес традиционной педагогике, в рамках которой педагог содействует «вхождению» ребенка в заранее определенные обществом и учителем нормы. Данный подход

способствовал развитию новых образовательных технологий, в центре которых находится ребенок как субъект своего собственного развития, активный преобразователь своей жизнедеятельности (В.А. Сухомлинский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, Ш.А. Амонашвили и др.).

Центральным понятием субъектного подхода к развитию личности является понятие субъектности как интегрирующей человеческую психику функции, обеспечивающей адаптацию человека к окружающей среде и преобразование собственной психики и окружающего мира на основе согласования эмоциональных, рефлексивных и действенных компонентов образа «Я». Психологи рассматривают субъектность как постоянно разворачивающийся во времени двухфазный процесс, в котором фаза адаптации сменяется фазой развития человека по направлению от детерминации к свободе, от неосознанности к осознанности, от диффузности к целостности, от культуры к смыслу. Затем человек снова возвращается к адаптации, но уже на качественно новом уровне [1, с. 28].

Субъектность развивается в течение всей жизни человека, и каждый возрастной этап имеет свои задачи в становлении субъектности, свою феноменологию и формы реализации. В дошкольной педагогике ученые А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, М.В. Крулехт выделяют субъектно-деятельностный подход в единстве с культурологическим, что позволяет раскрыть механизмы освоения дошкольниками культурного опыта [2, с. 64].

Выражением субъектно-деятельностного подхода в дошкольной педагогике является проблема развития активности, самостоятельности и самодеятельности ребенка. Сущность данного подхода заключается в создании эффективных педагогических условий для развития дошкольника как субъекта познания, общения, деятельности, в которых только происходит активное присвоение ребенком культуры. А.Г. Гогоберидзе и В.А. Деркунская утверждают, что развитие ребенка как субъекта осуществляется в процессе накопления им социокультурного опыта, который включает: опыт эмоционально-ценностных отношений к миру и культуре; опыт знаний о мире, природе, обществе, искусстве; опыт умений взаимодействовать с миром и культурой; опыт творческой деятельности или творческого включения в культуросоздание и культуросоздание [3, с. 26].

В своей работе мы решили обратиться к историческому педагогическому опыту, чтобы проследить в логико-историческом аспекте становление субъектного подхода в теории «естественного воспитания» Ж.-Ж. Руссо, рассмотреть, как решалась задача педагогического влияния на развитие индивидуальности, субъектности ребенка дошкольного возраста. Общее направление научного поиска основывалось на историческом методе познания, включающем элементы сравнения, анализа, логического обобщения, историко-педагогической интерпретации фактов и явлений.

В соответствии с психогенной теорией истории детства Дж. Демоза, для XVIII в. в европейской культуре был характерен навязчивый стиль воспитания. Родители становятся к ребенку гораздо ближе, его уже не считают простым

объектом физического ухода или непонятым, непредсказуемым существом. Родители стремятся навязчиво контролировать поведение и внутренний мир ребенка, его мысли и волю, что в дальнейшем приводит к конфликтам [4]. Поворотным пунктом европейского общественного мнения по отношению к детству послужила книга Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или о воспитании» (1762 г.), в которой отразилось новое гуманистическое понимание природы ребенка. «Любите детство, будьте внимательны к его играм и забавам, к его милому инстинкту!» – взывал Ж.-Ж. Руссо [5, с. 117]. Он утверждал, что у детей своя собственная манера видеть, думать и чувствовать: «Природа хочет, чтобы дети были детьми, прежде, чем быть взрослыми» [5, с. 118]. Воспитание, считал философ, дается человеку природой, людьми и окружающими его вещами. Воспитание, получаемое от природы, – это внутреннее развитие способностей и органов человека. Воспитание, получаемое от людей, – обучение тому, как пользоваться этим развитием, а воспитание со стороны вещей – приобретение человеком собственного опыта относительно окружающих его предметов. Данные факторы должны действовать согласованно.

По утверждениям Ж.-Ж. Руссо, ребенок рождается чувственно восприимчивым и получает впечатления об окружающем мире через органы чувств. По мере своего роста и под влиянием взрослых его представления об окружающем расширяются и углубляются. Он обратил внимание европейского общества на необходимость в образовательной практике учитывать возрастные и индивидуальные особенности ребенка, чувственную основу познания, для которого благоприятна естественная природная среда.

Воспитание человека начинается с его рождения и продолжается всю жизнь. Как утверждал автор, цель воспитания, – создать естественного, совершенного человека, который мог рассуждать как философ и работать как труженик. Исходя из естественного права человека на свободу, он призывал формировать свободную личность, создавать условия для свободной самостоятельной деятельности детей. Воспитание должно учитывать естественные потребности ребенка и следовать за ними, учитывать возрастные возможности ребенка (принцип природосообразности). Ж.-Ж. Руссо призывал родителей и воспитателей развивать в ребенке естественность, прививать чувство свободы и независимости, уважать в нем личность человека и все разумные ее склонности.

В центр воспитательного процесса великий гуманист поставил ребенка, но в то же время выступал против чрезмерного потакания детям (уступок их капризам). Миссия воспитателя заключается в том, чтобы сопровождать и поддерживать ребенка во всех его испытаниях и переживаниях, направлять его формирование, создавать условия для его естественного развития и роста и никогда не навязывать ему своей воли. Ребенку необходима определенная среда, в которой он сможет обрести самостоятельность и свободу, реализовать заложенный от природы потенциал. И такую среду он видит в естественном природном окружении. По мысли Ж.-Ж. Руссо, первоначальное воспитание (до 2 лет) должно исключать влияние на ребенка искусственной культуры, поэтому его помещают в сельскую местность, подальше от порочной городской

среды, в природные условия, которые и будут способствовать его полноценному естественному развитию. В данный период он отводит решающую роль в воспитании матери. «Нежная и заботливая» мать сама кормит грудным молоком своего ребенка, при необходимости подыскивается кормилица, которая «должна быть также здорова и чувствами как телом», иметь «хороший характер». Для лучшего физического развития ребенка кормят по первому требованию, используют свободное пеленание, не сковывают его естественные движения, предлагается частое купание, закаливание и двигательная активность.

Ученый впервые указывает на необходимость создания важного условия для развития личности ребенка, его субъектности – «царства свободы». Только в свободных проявлениях ребенок приобретает «первые опыты знания, самые необходимые», умение «пользоваться своими силами», «быть господином самого себя и во всем поступать по своей воле, как только будет иметь ее», «уметь делать выбор между предметами», не бояться нового, посредством органов чувств познавать мир, проявлять свою природную активность [5, с. 111].

Философ разработал правила естественного воспитания детей раннего возраста: 1) предоставить возможность пользоваться теми силами, которыми наделила их природа; 2) удовлетворять физические потребности детей; 3) не потакать детям во всем, что касается прихоти; 4) изучать «язык детей», то есть их психологические особенности. Сущность данных правил Ж.-Ж. Руссо сводит к тому, чтобы, во-первых, «давать детям больше истинной свободы и меньше власти, предоставлять им больше действовать самим и меньше требовать от других». Во-вторых, «давать телу детей полную свободу, заботясь только о том, чтоб устранить опасность падения и удалить из рук все, что может их ушибить...» [5, с. 114]. Главные педагогические средства в этот период – терпение и настойчивость, с которыми необходимо изучать причины, например, детского плача.

С 2 лет начинается период воспитания чувств, поскольку, по мнению великого гуманиста, деятельность ума без опоры на чувственный опыт лишена всякого содержания. С помощью органов чувств дошкольник должен самостоятельно изучать мир, на основе наблюдений за живой природой приобретать знания и формировать свой собственный опыт, чтобы не пользоваться рассудком других. Воспитатель создает ситуации, в которых ребенок постоянно задает вопросы, жаждет знаний и стремится делать открытия.

Возраст от 2 до 12 лет Ж.-Ж. Руссо определяет как самый опасный, это период зарождения пороков и заблуждений, поэтому цель воспитания – «предохранить сердце от порока, а ум от заблуждений» [5, с. 120]. Задача нравственного воспитания – предохранить ребенка от влияния испорченного общества, искусственной культуры и следить за развитием его собственных потребностей и интересов.

Ценными для становления субъектного подхода являются следующие идеи великого философа: о необходимости учитывать мотивы учения, формировать «непосредственный интерес» (удовольствие или пользу); «управлять без предписаний», не регламентировать деятельность детей; связь умственного и физического развития; о важности упражнять чувства; о роли деятельности

в развитии личности (игровая, познавательная, изобразительная, творческая, трудовая); о взаимодействии между воспитателем и ребенком. Благодаря «методу природы», который описывает Руссо, у ребенка сохраняется «живость возраста», «открытый и свободный» вид [5, с. 121]. Теория «естественного воспитания» не лишена противоречивости. Так, модель свободного воспитания представлена триадой: ребенок – природа – воспитатель, в ней не учитывается социокультурный опыт общества, что несколько ограничивает возможности развития ребенка. Воспитание, изолированное от общества, не может эффективно выполнять свою социализирующую функцию. Вместе с тем, Ж.-Ж. Руссо стоял у истоков становления субъектного подхода, который является сегодня одним из перспективных в педагогической науке и практике.

Список использованной литературы

1. Педагогическая психология : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / под ред. Н. В. Ключевой. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
2. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учеб. для вузов / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – 2-е изд. – Стандарт третьего поколения. – СПб. : Питер, 2015. – 464 с.
3. Гогоберидзе, А. Г. Субъектность ребенка дошкольного возраста: миф или реальность? / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская // Совр. дет. сад. – 2010. – № 1. – С. 22–27.
4. Демоз, Д. Психоистория / Д. Демоз. – Ростов н/Д. : Феникс, 2000. – 512 с.
5. История зарубежной дошкольной педагогики : хрестоматия / сост. Н. Б. Мчедлидзе [и др.]. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.

УДК 37.036.5:78 – 053.13

Н.И. ГУРБО

Солигорск, Солигорская детская школа искусств

МУЗЫКАЛЬНО-СЛУХОВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА С ПРЕНАТАЛЬНОГО ПЕРИОДА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

На сегодняшний день психолого-педагогической наукой признано, что музыкальное искусство является одним из лучших источников стимулирования импульсов нейронов, которые образуются в мозге у ребенка, а значит и новых комбинаций их активности. Клинический опыт французского отоларинголога доктора Альфреда Томатиса доказывает, что в пренатальный период развития у ребенка ухо является одним из важнейших органов, формирующих сознание человека. Слух ребенка также формируется с пренатального периода путем слышания и слушания голоса матери. Ухо зародыша начинает полноценно функционировать в четыре с половиной месяца. Генри Труби – профессор педи-

атрии – установил, что шестимесячный ребенок в пренатальном периоде перемещает свое тело в ритм речи матери. А.А. Томатис убежден, что голос матери не только служит эмоционально-питательным веществом для ребенка, но и готовит его к приобретению языковых навыков после рождения [6, с. 251–254].

Исследования А. Томатиса показали, что колебания, воспринимаемые ухом, стимулируют нервы внутреннего уха, где они преобразуются в электрические импульсы, различными путями попадающие в мозг. Некоторые идут в слуховые центры и воспринимаются как звуки. Другие создают электрический потенциал в мозжечке, который контролирует сложные движения и чувство равновесия. Оттуда они попадают в лимбическую систему, которая управляет эмоциями и выделением различных биохимических веществ, гормонов, оказывающих влияние на весь организм. Электрический потенциал, создаваемый звуком, также передается в кору головного мозга, заведующую высшими функциями сознания.

Таким образом, звук является одним из источников энергии мозга, а вместе с ним и организма в целом. Также А. Томатис отмечает, что высокочастотные звуки возбуждают мозг, тогда как низкочастотные, напротив, способствуют утечке энергии. По этой причине высокочастотные звуки он называет «заряжающими звуками» и считает, что звуки с низкой частотой чаще всего утомляют. Они вызывают вибрацию внутренних органов, активизируя полукруглые каналы вестибуля. Звуки низкой частоты (к ним относится «тяжелая» музыка, реп и рок) при продолжительном прослушивании оказывают негативное воздействие, а прослушивание произведений композиторов-классиков (А. Вивальди, И.С. Бах, Й. Гайдн, В.А. Моцарт, Ф. Шопен, Ф. Шуберт, П.И. Чайковский и т.д.) оказывает благоприятное воздействие на весь организм в целом [4; 6, с. 147–148].

Руководствуясь исследованиями Е.В. Назайкинского о психологии музыкального восприятия и его теорией о факторах, влияющих на музыкальные вкусы, а также принимая во внимания то, что с 26–30 недели беременности женщины у ребенка появляется такая функция памяти, как запоминание, можно утверждать, что прослушиваемые произведения в пренатальном периоде ребенком уже запоминаются, а после рождения он может их узнавать, реагируя улыбкой, внимательным взглядом или прерыванием плача. Опираясь на последние данные Гарвардской школы медицины, слух и слуховые способности человека формируются в первую очередь, а именно, с пренатального периода и до 5 месяцев периода младенчества. По мере взросления ребенка развиваются способности звукового дифференцирования, звукового подражания, слухового внимания [1, с. 239; 3].

В рамках диссертационного исследования из метода музыкотерапии для беременных в процессе опыта были разработаны условия для создания качественной музыкальной среды.

1. Каждая беременная женщина должна выбирать музыкальные композиции из предложенного списка аудиозаписей для прослушивания, руководствуясь не модой и распространенной информацией по данной теме, а основываясь на своих индивидуальных предпочтениях: ладовой организации произведения, тембрового и динамического содержания, стилевых особенностей произведе-

дения – и прослушивать музыку, не превышая временной (не более двух часов в день) и динамический порог (60–80 дБ).

При выборе специально аранжированных произведений для прослушивания во время беременности следует помнить, что они лишены тембральной окраски. А именно звуковые тембральные вибрации очень важны в этот период, так как поддерживают энергетический потенциал мозга ребенка. Беременным женщинам рекомендуется выбирать для прослушивания: классические произведения разных стилей, тембров, жанров; современную классическую музыку; произведения для камерных хоров (таблица).

Таблица – Рекомендованные музыкальные произведения для прослушивания беременными женщинами

Композитор	Название произведений
А. Вивальди	Концерт для флейты с оркестром F-dur; Концерт для двух флейт, виолончели и клавесина g-moll; Времена года «Зима», «Весна»,
	«Лето», «Осень»; «Концерт для скрипки с оркестром» a-moll; «Концерт для виолончели с оркестром» g-moll; «Концерт для виолончели с оркестром» c-moll; «Соната для скрипки и фортепиано» A-dur.
И.С. Бах	Оркестровая сюита № 2 h-moll «Менуэт и Шутка»; ХТК ч. 1 «Прелюдия и fuga» cis-moll; ХТК ч. 1. «Прелюдия и fuga» C-dur; «Концерт № 5» f-moll; «Ария» из оркестровой сюиты № 3; «Прелюдия» из сюиты для виолончели G-dur; «Siciliano» для арфы и флейты.
В.А. Моцарт	«Симфония № 40»; «Дивертисмент» для камерного оркестра; «Менуэт»; «Соната для фортепиано» A-dur, III ч.; «Романс»; «Концерт для кларнета с оркестром» C-dur; «Симфония № 39» III ч. «Маленькая ночная серенада»; «Концерт № 22 для фортепиано с оркестром: III ч.».
Й. Гайдн	«Трио» D-dur; «Концерт для фортепиано с оркестром» D-dur, III ч.; «Серенада»; «Соната для фортепиано» e-moll, II и III ч.; «Соната для фортепиано» D-dur, I ч.; «Концерт для виолончели с оркестром» C-dur; «Концерт для виолончели с оркестром» D-dur; «Симфония № 49».
Ф. Шуберт	«Ave Maria»; «Серенада»; «Музыкальный момент № 3» f-moll.
Э. Григ	Сюита «Пер Гюнт».
К. Сен-Санс	Сюита «Карнавал животных».
К. Дебюсси	«Арабеска»; «Бергамасская сюита»; «Греза»; «Ноктюрн»; «Девушка с волосами цвета льна»; «Лунный свет»; «Чудесный вечер».
М. Равель	«Игра воды»; «Болеро»; «Печальные птицы».

Продолжение таблицы

П.И. Чайковский	Детский альбом: «Марш деревянных солдатиков», «Утро», «Сладкая греза», «Вальс»; «Сентиментальный вальс» d-moll; «Щелкунчик: «Марш», «Танец феи Драже», «Вальс цветов».
-----------------	--

Исследования Линди Роджерс, музыканта и социолога, показали, что музыкальные вибрации оказывают благотворное влияние на клетки организма. Музыкальные ритмы, как известно, влияют на ритмы нервной системы, которые регулируют всю работу организма. Поэтому рекомендуется получать музыкальные вибрации, посещая филармонические симфонические и камерные концерты, а также сольные инструментальные программы. Нежелательно посещать те массовые музыкальные мероприятия, в которых используется сильное озвучивание сцены и исполнение музыкальных произведений электронными инструментами [5, с. 74–80].

2. С 15-й недели беременности музыкальные прослушивания должны производиться акустической системой, а начиная с 30-й недели беременности следует внимательно наблюдать за реакцией ребенка во время пассивного музицирования (прослушивания музыкальных произведений), т.к. он уже сможет показать своим поведением, нравится ему данное прослушиваемое музыкальное произведение или нет. Но с уверенностью о непринятии ребенком какого-либо произведения можно говорить тогда, когда при прослушиваниях одного и того же музыкального произведения в течение 7–10 дней поведенческие реакции повторяются. Опыт практических наблюдений показывает, что прослушивание классической музыки не вызывает никого дискомфорта у беременной женщины. Желательно выбирать для пассивного музицирования классические композиции, которые по вкусу беременной женщине. Их рекомендуется слушать до конца беременности и после рождения ребенка.

3. Во время занятий вокалом передаются чувства и положительные эмоции, что полезно для здоровья женщины и для развития плода. Голос матери в пренатальном периоде и в онтогенезе оказывает сильное воздействие. Можно заметить, как дети успокаиваются, услышав голос матери, проявляют больше любви и привязанности к ней. А. Томатис, Т. Верни, М.Л. Лазарев, М. Оден выделяют голос матери одним из основных методов, посредством которого создается эмоциональная связь между матерью и ребенком.

4. Музыкальные занятия во время беременности не имеют никаких противопоказаний. Прибегнуть к данным методикам может любая беременная женщина на любом сроке беременности. Приветствуется в пренатальном периоде ребенка самостоятельное вокальное или инструментальное музицирование будущей матери. На сегодняшний день в Республике Беларусь есть возможность обучаться музыке в любом возрасте и посещать специально созданные группы для музицирования с беременными женщинами [2, с. 42].

Развитие детей с пренатального периода имеет особое значение, т.к. именно в этом возрасте закладывается траектория развития личности человека. Особенно активно в пренатальный период ребенка происходит формирование

нейронных связей в ответ на возбудители, поступающие из внешнего мира, а от количества и качества нейронных связей зависит интеллект человека. Эффективным средством музыкально-слухового развития выступает музыкальное искусство. В пренатальный период развитие идет в основном за счет музыкальной активности беременной женщины, причем отмечается особая роль тембральных характеристик звука. Педагогам и родителям должным образом необходимо осознавать важность пренатального периода, периода младенчества и роли в них музыкального искусства.

Список использованной литературы

1. Брюэр, С. Суперребенок / С. Брюэр ; пер. с англ. Е. А. Мартинкевич ; худож. обл. М. В. Драко. – Минск : Попурри, 2003. – 256 с.
2. Гурбо, Н. И. Развитие музыкальных способностей ребенка в пренатальный период / Н. И. Гурбо // Весці БДПУ. Серія 1. – 2016. – № 1 (87). – С. 37–44.
3. Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 383 с.
4. Силберг, Д. 125 развивающих игр для детей до 1 года / Д. Силберг; пер. с англ. Е. А. Бакушева. – 6-е изд. – Минск : Попурри, 2008. – 144 с.
5. Шепшард, Ф. Развивающая музыка / Ф. Шепшард ; пер. с англ. Л. А. Бабук – Минск : Попурри, 2009. – 416 с.
6. Шушардан, С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма / С. В. Шушарджан. – М. : Антидор, 1998. – 363 с.

УДК 37.034

О.А. ДЕРКАЧ

Винница, Украина, ВГПУ имени М. Коцюбинского

ДУХОВНО-ЦЕННОСТНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ АРТ-ПЕДАГОГИКИ

Проблема формирования духовно-ценностного мировоззрения студенческой молодежи всегда находилась в поле зрения ученых, но особую остроту она приобрела сегодня. Мы живем в период переосмысления ценностей прошлого и настоящего; в период, когда экзистенциальный кризис достиг пика своего обострения; когда на передний план выходят ценности жизни человека, его внутреннего мира. Это побуждает к пересмотру концептуальных основ профессиональной подготовки педагогов, которые должны стать носителями и трансляторами новой, гуманистически-ориентированной, ценностной парадигмы образования. Как отмечает Е. Бондаревская, именно невнимание традиционной педагогики к проблемам личности вызвало «кризис личностных смыслов». Воспитание перестало отвечать на вопрос «Как жить достойно?». Когда воспитание не может ответить на этот вопрос, оно становится ненужным [1, с. 121].

Вполне закономерным ответом на вызовы времени стали трансформационные процессы, имеющие место в современной философии образования. Речь идет о Человекоцентризме – новом качестве философско-образовательного понимания человека, ориентированного на выявлении внутренних, глубинных основ его бытия, касающихся высших смыслов жизни и действующих через энергию мышления [2, с. 4–5]. Возникает потребность в гуманитаризации образовательного пространства, которое, по мнению Г. Тарасенко, должно основываться на «любви к Человеку, а не только на знаниях о нем» [2, с. 8].

Создавая новую теорию и практику свободного развивающего воспитания, украинские ученые ставят цель: выяснить условия, при которых внешне детерминированный воспитательный процесс можно трансформировать во внутренне обусловленный. Возникает вопрос использования положительных достижений воспитанника, формирующих структуру его «Я-личностного» для дальнейшего духовно-нравственного совершенствования путем построения «индивидуальной траектории ценностно-смыслового самоопределения личности». Как утверждает И. Бех, такое развивающее воспитание, шире – развивающее образование, является практическим воплощением развивающей педагогики как акме-педагогики, имеющей дело с вершинными достижениями личности. По его мнению, такая «идея самовосхождения человека к духовности может быть реализована на основе концепции многомерной системно-функциональной личностной рефлексии как психологической основы развивающего воспитания и самовоспитания личности» [3, с. 47].

Мы рассмотрим некоторые аспекты реализации воспитательного потенциала арт-педагогики как инновационной образовательной технологии с целью творческого и эффективного решения воспитательных задач, стоящих сегодня перед педагогическими высшими учебными заведениями, на основе гуманизации и осознания самоценности каждой человеческой личности.

Концептуальные основы аксиологически ориентированных парадигм профессионального образования будущих педагогов постоянно находятся в поле зрения ведущих украинских ученых (И. Бех, А. Бойко, М. Боришевский, О. Вишневский, С. Гончаренко, О. Киричук, В. Моляко, О. Олексюк, И. Подласый, Е. Помиткин, С. Стельмащук, О. Сухомлинская, Г. Тарасенко, Г. Шевченко и др.). Научные исследования свидетельствуют, что духовно-ценностное самоопределение личности осуществляется в определенных социокультурных условиях, и, хотя духовное развитие нередко опережает время, оно все же носит отпечаток определенной эпохи. По мнению психологов, наиболее ярко это проявляется в потребностно-ценностных характеристиках духовности, которые, как утверждает Ж. Маценко, включают в себя духовные потребности и духовные ценностные ориентации личности [4, с. 22]. Таким образом, именно ценности, потребности, идеалы, интересы и смыслы представляют собой главные ориентиры и требуют особого внимания в течение всего пути духовного восхождения личности.

Как отмечают психологи, первые ценности в жизни ребенка связаны с ним самим, в частности – с потребностями его тела (безопасность, здоровье, ком-

форт и т.д.). Но потом все большую ценность для ребенка начинают приобретать направленные на него положительные эмоции, любовь и забота близких. Возникает вопрос: когда, при каких условиях актуальными для личности становятся духовные ценности, эти «произведения человеческого духа», которые, как отмечал С. Гончаренко, зафиксированы в достижениях науки, искусства, морали, культуры? [5, с. 106]. Как обеспечить своевременное формирование этого психологического новообразования, которое «отражает непосредственно значимую для субъекта обобщенную содержательную сферу человеческой и природной среды, через отношение к которой он выделяет, осознает и утверждает себя, свое Я»? [6, с. 34].

Мы предприняли попытку изучить господствующие ценности в системе ценностных ориентаций и то место, которое в этой системе занимают духовные ценности у студентов факультета дошкольного, начального образования и искусств Винницкого государственного педагогического университета имени Михаила Коцюбинского. Студентам было предложено определить и графически изобразить «Карту ценностей» в соответствии с тремя основными сферами жизненной самореализации человека: социальной, семейной и личной. Попробуем более детально проанализировать ценностные предпочтения студентов 3 курса специальностей «Начальное образование» и «Дошкольное образование» и место духовных ценностей в соответствии с каждой из сфер.

В сфере социальной самореализации в основном отразилось видение будущей профессиональной самореализации студентов. Первое место в большинстве работ заняло стремление получить стабильный финансовый доход и финансовую независимость; на втором месте – стремление к профессиональному росту (в большинстве случаев это связано с карьерным ростом) и приобретение профессионального мастерства. Лишь 21 % опрошенных среди ценностей профессиональной сферы назвали «призвание» и «интересную работу». К сожалению, совсем не проявились такие духовные ценности гуманистического направления, как стремление к созиданию добра и благотворительности, стремление к социальной самореализации через служение (ближним, Родине, человечеству, природе, Богу), особенно в контексте будущей профессиональной самореализации.

В сфере семейной самореализации 64 % респондентов одной из главных ценностей назвали «любовь». Мы считаем, что в данном случае речь идет не об эмоционально-страстном отношении к противоположному полу (то, что в украинском языке называется «коханья»), а о том духовном состоянии, которое древние греки именовали словом «агапе» (от $\gamma\acute{\alpha}\lambda\eta$ – безусловная любовь к людям Бога, мира) и которую Аристотель характеризовал как состояние, когда «люди желают кому-то то, что считают благом для него самого, а не для самого себя» [7, с. 187–188] (такое наше оценочное отношение к выбору студентов объясняется тем, что наряду с ценностью «любовь» все студенты в семейную сферу вводили и ценность «коханья», что в украинском языке символизирует эмоционально-страстное отношение к противоположному полу). Кроме любви, студенты также изредка называли семейные традиции, взаимопонимание

и взаимодействие (14 %), доверие, поддержку и ответственность друг за друга, терпение и уважение, счастье, детский смех (7 %).

В сфере личностной самореализации 43 % опрошенных заявили о своей потребности к самопознанию и самосовершенствованию путем гармоничного (7 %), всестороннего (14 %) и духовного (7 %) личностного развития, достижения состояния внутренней гармонии (7 %) и эмоционального благополучия (21 %).

Однако ценность данной арт-педагогической методики, по нашему убеждению, выходит за пределы одной лишь диагностики. Главной ценностью является создание ситуации, благодаря которой студенты задумались над своими ценностными ориентирами. Наблюдения за студентами во время выполнения работы позволили определить у них ряд трудностей при выборе образов для графического изображения тех или иных ценностей, что сигнализировало о неопределенности смыслового, содержательного наполнения тех или иных понятийных категорий. В частности, если для изображения ценности семьи студентами традиционно использовалось изображение группы людей, держащихся за руки, то изображение таких ценностей, как взаимопомощь, взаимоуважение, взаимоподдержка, взаимопонимание, требовало более четкого осознания студентами того содержания, которое они вкладывают в эти понятия.

Еще одним аспектом нашей работы был анализ адекватности изображенных образов в соответствии со смысловым содержанием изображаемых понятий. Одним из самых распространенных символов, который традиционно используем для изображения ценности «здоровье», является красный крест, который, на самом деле, символизирует «скорую помощь» в ситуации наличия проблем со здоровьем, а не само здоровье. Еще одним ошибочным символом, который часто появляется в работах студентов при изображении ценности «здоровье», является змея, обвитая вокруг чаши, которая также не является символом здоровья, поскольку является фармацевтическим символом и символизирует лекарства.

Кроме изучения системы имеющихся ценностей, в своей работе мы пытались исследовать и их иерархию. Использование арт-педагогической методики «Иерархия ценностей» позволяло углубить представление студентов о ценности в контексте системного подхода, поскольку, в отличие от предыдущей техники, когда студенты сами определяли перечень своих ценностей, здесь предлагалась существующая и более обобщенная система ценностей. В результате выполнения упражнения студенты получали некую последовательность ценностей, которая определяющим образом влияет на их жизненные выборы, решения и действия. Возможность осуществления коррекции полученной последовательности позволяла студентам почувствовать в себе силы к изменению собственной жизни, почувствовать себя ее творцом.

Отдельное внимание в своей работе мы уделяли вопросу изучения отношения студентов к вопросам духовности и духовного развития личности. В процессе обсуждения вопросов духовно-ценностного воспитания детей и молодежи, имеющих место на современном этапе развития нашего государства, мы обращались к анализу самых распространенных трактовок понятия «духовность». В частности, обращаясь к философскому наследию Марка

Аврелия, мы предлагали студентам выполнить работы на темы «Духовная триада» (ее составляющие – «Истина», «Красота» и «Добро» – являются духовной первоосновой и глубокой духовной сущностью «разумной души» человека, вдохновляют ее к духовным поступкам) и «Духовный квадриум» (учение о нем сформировалось в эпоху Средневековья, когда Августин Блаженный к «триаде» Марка Аврелия добавил «Любовь»). Наблюдение за характером включения студентов в работу свидетельствовало о наличии определенной растерянности на начальном этапе работы. Так, если с образами, которые могли бы символизировать Красоту и Добро, обычно трудностей не возникало (студенты сразу обращались к образам природы как к первоисточнику Красоты и к образам человеческого Сердца и Рук как к первоисточнику Добра), то над понятием Истины студентам приходилось немного поразмышлять. Анализ студенческих работ показал наличие двух основных групп образов при работе над понятием «Истина»:

- образы, связанные с религией и верой (Библия, заповеди, Крест и другая христианская символика);

- образы, символизирующие процесс познания (получение знаний) – книги, свитки.

Таким образом, анализ студенческих работ позволяет констатировать, что сегодня большинство студентов ориентированы на познание внешнего мира и механизмов успешной самореализации в нем. Однако без надлежащего внимания будущих педагогов пока остаются вопросы личностной самореализации через раскрытие собственного личностного потенциала в служении ближним, Родине, человечеству, природе, Богу; мало проявляется стремление к самопознанию как к пути познания Истины. Вне их внимания часто остается вопрос «самосозерцания и самопознания как одного из путей к познанию истины», что, по мнению Марка Аврелия, является главным свойством «разумной души». Актуальность приобретает вопрос воспитания у студентов, особенно педагогических специальностей, культуры духовно-ценностной и мировоззренческой интроспекции на высокий уровень научно-педагогической рефлексии. Выдающийся украинский философ Григорий Сковорода писал о том, что только знание своей истинной природы становится для человека источником его веры и уверенности в своих силах, помогает научиться подчинять их высшим мотивам и стать на путь добродетели. Единство воли, ума, чувств и стремлений человека – это не только проявление его духовности. Это духовная свобода, которая делает человека владыкой над самим собой, своими поступками, эмоциями, страстями. Именно такая духовная свобода, в основе которой лежит глубинная ответственность за свою жизнь, за каждое произнесенное и произнесенное слово, за каждое совершенное или несостоявшееся действие, и определяет позицию Творца – человека, который творит новое качество Жизни.

Список использованной литературы

1. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич ; под общ. ред. Е. В. Бондаревской. – М. ; Ростов-н/Д. : Учитель, 1999. – 560 с.
2. Тарасенко, Г. С. Вза'ємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя у системі професійної освіти : монографія / Г. С. Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль, видавець ПП Кандич С. Г., 2006. – 308 с.
3. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку / І. Д. Бех. – Київ : Академвидав, 2012. – 256 с.
4. Маценко, Ж. Духовність: феномен психології та об'єкт виховання / Ж. Маценко. – Київ : Освіта України, 2010. – 100 с.
5. Гончаренко, С. Український педагогічний словник : словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Помиткін, Е. Психологія духовного розвитку особистості : монографія / Е. Помиткін. – Київ : Внутрішній світ, 2012. – 280 с.
7. Аристотель. Поэтика. Риторика / Аристотель ; пер. с др.-греч. В. Аппельрота, Н. Платоновой. – СПб. : Азбука-классика, 2007. – 352 с.

УДК 371(47)

О.М. ДОРОШКО, М.И. КЛОЧКО

Гродно, ГрГУ имени Я.Купалы

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСЛАБЛЕННЫМ СЛУХОМ

В Беларуси процессы образования и воспитания глухих и слабослышащих людей обеспечивают различные учреждения общего и специального образования. Обучение может осуществляться в специализированных школах-интернатах, в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации либо интегрировано или инклюзивно в общеобразовательных учреждениях. Оценка и сравнение данных подходов в школах Республики Беларусь с позиций наиболее эффективной социализации глухих и слабослышащих детей стала целью нашего исследования.

С 2015 г. система специального образования Республики Беларусь представлена 141 центром коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, 46 специальными дошкольными учреждениями, 28 вспомогательными школами (вспомогательными школами-интернатами), 25 специальными общеобразовательными школами и школами-интернатами. Для детей с нарушениями слуха существует сеть специальных общеобразовательных школ-интернатов в Минске, Гродно, Витебске, Гомеле, Речице, Кобрине, Пинске, Бобруйске.

Положительным является то, что специальные школы имеют большие ресурсные возможности. В них работают подготовленные квалифицированные

кадры с многолетним опытом работы и хорошими педагогическими традициями (сурдопедагоги, педагоги-психологи, социальные педагоги), которые осуществляют обучение, воспитание и социализацию учащихся с учетом их диагноза, личностных особенностей, психофизического состояния. Классы в данных школах специально оборудованы и оснащены комплектами информационных средств обучения. Имеются кабинеты самообслуживания, домоводства, различные мастерские, творческие классы и многое другое.

Вместе с тем, детям, обучающимся в таких школах, сложно общаться за ее пределами, ведь большую часть своего времени они живут изолированно от внешнего мира, их общение ограничено педагогами, родителями и детьми, имеющими аналогичные физические и психические нарушения. После окончания школы и получения профессии детям с особенностями психо-физического развития (ОПФР) сложно влиться во взрослую самостоятельную жизнь. Они все так же нуждаются в помощи и сопровождении. Для снижения отрицательных черт специального образования в Беларуси вводится интегрированное обучение.

Интегрированное образование предполагает обучение и воспитание лиц с ОПФР одновременно с лицами, не относящимися к данной категории [1]. В условиях данного образования в 2015/2016 учебном году обучались 68,3 % детей с особенностями психофизического развития от общего количества детей, нуждающихся в получении специального образования. В 2015/2016 учебном году в Республике работали 1343 специальные группы и 911 групп интегрированного обучения и воспитания в учреждениях дошкольного образования, 203 специальных класса и 5115 классов интегрированного обучения и воспитания в учреждениях общего среднего образования. И тенденция увеличения количества специальных групп и классов сохраняется.

В Гродно функционирует интегрированный класс для детей с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом, с 2013/2014 учебного года на базе детского сада № 62 г. Гродно работает специальная группа для детей с аутистическими нарушениями, с 2014/2015 учебного года на базе детского сада № 65 г. Гродно – специальная группа для детей с аутистическими нарушениями, с 2015/2016 учебного года на базе средней школы № 16 г. Гродно – интегрированный класс для детей с аутистическими нарушениями и для детей с нарушением слуха, компенсированных кохлеарным имплантом [2].

В условиях интегрированного обучения глухие и слабослышащие дети, по сравнению со специальным образованием, учатся жить в окружении слышащих людей. Если педагоги способствуют установлению доброжелательного психологического климата в классе, то учащиеся не делают различий между одноклассниками, не возникают психологические барьеры и каждый готов оказать помощь, не замечая сложности в общении.

Минусами интегрированного обучения в Республике Беларусь является неготовность граждан (как детей, так и их родителей) принимать чужие проблемы. Усиливаются проблемы также недостатком специально подготовленных педагогических кадров, отсутствием специального материально-технического оснащения общеобразовательных школ. Хотя интегрированное

обучение не получило широкого распространения в нашей стране, мировой опыт указывает на необходимость совместного обучения детей с различной степенью психофизического развития, без которого сложно сформировать личность, готовую к оценке человека не только за его физические возможности, а по характеристикам личности. Именно поэтому Министерство образования Республики Беларусь стремится поднять интегрированное обучение на более высокий уровень, разработав концепцию развития инклюзивного образования лиц с ОПФР [3].

Инклюзивное образование похоже на интегрированное: и дети с особенностями, и здоровые дети учатся вместе. Но принципиальное отличие инклюзии в том, что система подстраивается под ребенка, и подходы к образовательному процессу меняются таким образом, чтобы они удовлетворяли индивидуальные потребности каждого в обучении.

В концепции подчеркивается, что инклюзивное образование – это обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с ОПФР, посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся.

Предполагается, что ее реализация будет осуществляться в несколько этапов. Первый этап (2015–2017 гг.): осуществляются разработка нормативного правового, научно-методического обеспечения, научные исследования, экспериментальная и инновационная деятельность, подготовка кадров, создание специальных условий в учреждениях образования. На втором этапе (2018–2020 гг.) некоторые учреждения образования начнут осуществлять инклюзивное обучение, а также продолжится разработка научных основ, научно-методического обеспечения инклюзивного образования, подготовка кадров для работы с обучающимися с разными образовательными потребностями. И уже на третьем этапе (2020 и последующие годы) будет происходить увеличение количества учреждений образования, осуществляющих инклюзивное образование.

В ходе реализации концепции в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка в соответствии с приказом ректора БГПУ от 04.07.2016 № 67 на базе факультета специального образования 1 сентября 2016 г. был открыт Институт инклюзивного образования [4].

Актуальность создания Института инклюзивного образования обусловлена, в первую очередь, присоединением Республики Беларусь к Конвенции о правах инвалидов, принятой в ООН в 2006 г., в которой провозглашена обязанность государств-участников Конвенции обеспечивать инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни.

Институт инклюзивного образования осуществляет подготовку специалистов по дневной и заочной формам получения образования I ступени высшего образования по специальностям «Олигофренопедагогика», «Тифлопедагогика», «Сурдопедагогика», «Логопедия», на II ступени высшего образования по специ-

альности «Коррекционная педагогика»; организует и проводит научные исследования в области не только специального, но и инклюзивного образования.

Также стоит отметить, что по инициативе и при поддержке ЮНИСЕФ принято решение о создании в структуре института Национального ресурсного центра инклюзивного образования, а в перспективе – сети его филиалов по всей республике. Все это свидетельствует об активном развитии инклюзивного образования в Республике Беларусь.

Положительными сторонами инклюзивного образования является то, что при данном виде образования возможно обеспечение равных прав глухим и слабослышащим детям в получении образования. В ходе обучения и воспитания здоровых детей и их родителей формируется толерантность по отношению к детям с особенностями психофизического развития. В общеобразовательной школе создается безбарьерная среда для лиц с особенностями психофизического развития: устанавливаются пандусы, поручни с двух сторон, расширяются дверные проемы, производится реконструкция освещения, закупаются новые парты, оборудуются детские площадки и места для отдыха и многие другие технические изменения. Специально подготовленные педагоги обладают необходимыми знаниями и умениями для организации эффективного инклюзивного образования. Они, сотрудничая с учителями-предметниками, способствуют совершенствованию деятельности всего педагогического коллектива.

Отрицательной стороной данного подхода к обучению глухих и слабослышащих детей является то, что система образования Беларуси пока не готова к реализации концепции инклюзивного образования. Связано это с тем, что данная концепция предполагает коренные изменения не только самого учебного процесса, но и нормативно-правовой базы системы образования. Нужны новые учебные планы, программы, учебно-методическая литература, материально-техническое оснащение, новые методы обучения. Успешное выполнение всего вышеназванного требует больших капиталовложений.

Внедрение инклюзивного образования сталкивается не только с объективными, но и с субъективными проблемами, заключающимися в отказе родителей как детей-инвалидов, так и здоровых детей принять данное образование. Поэтому многие педагоги и родители детей с ОПФР выступают против внедрения инклюзии. Они хотят, чтобы эти дети получали образование в специальных школах и школах-интернатах.

Таким образом, анализируемые подходы к образованию глухих и слабослышащих детей в Республике Беларусь не являются единственно правильными и способными решить все социальные проблемы данной категории детей. Каждый из подходов имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Поэтому считаем возможным и необходимым использование всех трех направлений, предоставлять возможность выбора родителям детей с нарушениями слуха того подхода, который им в данный момент кажется наиболее приемлемым.

Список использованной литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : РИВШ, 2011. – 352 с.
2. Официальный портал Гродненского областного исполнительного комитета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.region.grodno.by/ru/>. – Дата доступа: 02.03.2017.
3. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь : утв. Приказом Министра образования Респ. Беларусь. – Минск, 2014. – 21 с.
4. Институт инклюзивного образования БГПУ имени М. Танка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iio.bspu.by/institut>. – Дата доступа: 01.03.2017.

УДК:37.061

О.А. ДЬЯЧЕНКО

Минск, БГПУ имени М.Танка

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ
СОЦИАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

Специалист по социальной работе в своей практической деятельности осуществляет технологии социальной работы с различными категориями граждан. К данным технологиям относятся: социальное обслуживание, социальное обеспечение, социальная профилактика, социальная реабилитация, социальная адаптация, социальная терапия, социальное консультирование и др.

Качественно овладеть данными технологиями можно только в процессе их реализации. Поэтому для студентов специальности «Социальная работа (социально-педагогическая деятельность)» нами была разработана программа социально-технологической практики.

Цель практики – овладение студентами системой профессиональных компетенций в области технологий социальной работы с различными категориями граждан. В соответствии с целью студенты должны научиться:

- осуществлять социальную защиту, помощь и поддержку семьи, детей и молодежи;
- оказывать социальные и социально-педагогические услуги различным категориям населения;
- осуществлять социальную и социально-педагогическую работу с детьми-инвалидами и молодыми инвалидами;
- консультировать клиентов по основным правовым вопросам в области социального обслуживания;
- выявлять лиц, нуждающихся в адресной помощи, планировать и осуществлять меры обеспечения этой помощи [1].

В процессе прохождения практики студенты закрепляют навыки самостоятельного научного анализа социальных факторов, детерминирующих социальное неблагополучие различных категорий граждан; практически реализуют технологии социальной работы с различными категориями граждан; расширяют знания о типах и специфике деятельности государственных и общественных учреждений и организаций, в функции которых входит оказание населению социальной помощи.

Для прохождения практики студенты распределяются в учреждения, оказывающие социальные услуги населению:

- социально-педагогические учреждения системы Министерства образования;
- территориальные центры социального обслуживания населения;
- управления по труду и социальной защите;
- социальные и социально-педагогические службы и отделы в учреждениях образования и учреждениях внешкольной работы;
- учреждения здравоохранения и культуры;
- общественные, международные и иные организации, оказывающие социальные услуги населению.

Основными направлениями деятельности студентов-практикантов в период прохождения социально-технологической практики являются:

1. Осуществление основных видов профессиональной деятельности специалиста по социальной работе в учреждениях системы образования, социальной защиты, здравоохранения, культуры и иных социальных служб. Данный вид работы дает возможность студентам применить комплекс профессиональных знаний и умений об основных направлениях, формах и методах социальной поддержки человека, группы, общности на различных этапах жизнедеятельности.

2. Анализ основных направлений деятельности, ресурсов и научно-методического обеспечения учреждения. Данный вид работы предусматривает: знакомство со спектром решаемых профессиональных задач учреждения; анализ типичных сложностей, с которыми сталкиваются специалисты данного учреждения при работе с различными категориями граждан; изучение методов, форм и технологий (традиционных, инновационных), используемых специалистами по социальной работе; изучение основных направлений работы специалистов базы практики, разрабатываемых и реализуемых программ; изучение работы учреждения по планированию и мониторингу; описание материально-технической базы в учреждении.

Для более эффективного освоения технологий, реализуемых в учреждениях прохождения практики, мы рекомендуем студентам ознакомиться со структурными компонентами технологии, которые способствуют пониманию характера, объема и технологической последовательности необходимой социальной помощи конкретной категории граждан.

Структурные компоненты технологии социальной работы с различными категориями граждан: этапы технологии, характеристика этапов технологии, методы технологии, средства технологии, формы технологии, конечный результат технологии.

3. Апробация имеющихся теоретико-практических умений и навыков в области технологий социальной работы с различными категориями граждан. Данный вид работы позволяет не только систематизировать и углубить знания по технологиям социальной работы, но и дает возможность определить наиболее оптимальные методы, формы и средства технологии социальной работы для решения конкретной проблемной ситуации.

4. Проведение комплексной социальной диагностики целевой группы в соответствии с целями и задачами научного исследования; анализ практики реализации конкретной технологии социальной работы с данной целевой группой; разработка методических рекомендаций по совершенствованию реализации конкретной технологии социальной работы с целевой группой. Данные виды работы реализуются студентами в рамках курсовых проектов по дисциплине «Методы и технологии социальной работы», что способствует закреплению умений выявлять объект социальной работы по признакам социального неблагополучия, устанавливать контакты и собирать необходимую для работы информацию; варьировать использование методов и технологий в зависимости от нестандартности жизненных ситуаций, искать оптимальные пути решения социальных проблем клиентов, определять инновационные подходы; обобщать результаты, готовить предложения по совершенствованию методов и технологий.

5. Участие в проводимых в учреждении плановых мероприятиях. Данный вид работы дает возможность студентам закрепить практические навыки социальной работы с клиентом, семьей, трудовым коллективом, стать непосредственными участниками реализации профессиональной деятельности специалиста.

Следует отметить, что в процессе прохождения практики со студентами проводятся индивидуальные и групповые консультации, даются инструкции по подготовке отчетной документации. Результаты прохождения практики студенты предоставляют в отчетной документации:

1. Индивидуальный календарный план выполнения заданий по практике.
2. Дневник прохождения практики.
3. Характеристика базы прохождения практики (цель деятельности учреждения; спектр решаемых профессиональных задач учреждения; типичные сложности, с которыми сталкиваются специалисты данного учреждения при работе с различными категориями граждан; методы, формы и технологии (традиционные, инновационные), используемые специалистами по социальной работе, основные направления работы специалистов базы практики, разрабатываемые и реализуемые программы, работа учреждения по планированию и мониторингу; наличие материально-технической базы в учреждении для оказания помощи различным категориям граждан).
4. Программа и результаты комплексной социальной диагностики целевой группы (перечень и описание стандартизированных и авторских методик диагностики).
5. Анализ используемой технологии социальной работы с целевой группой.

6. Методические рекомендации по совершенствованию технологии социальной работы с целевой группой.

7. Письменный отчет о выполнении программы практики (виды выполненных работ за время прохождения практики; самоанализ готовности к самостоятельной профессиональной деятельности (наличие необходимых теоретических знаний, сформированность практических навыков; замечания и предложения по содержанию, организации социально-технологической практики).

8. Отзыв руководителя о прохождении практики студента-практиканта.

Об эффективности программы социально-технологической практики свидетельствуют результаты защиты отчетной документации и отзывы руководителей практики от учреждений. Так, в 2016 году из 65 студентов дневной и заочной формы получения образования 24 студента (39 %) были оценены на 9–10 баллов. Это студенты, которые в полном объеме овладели системой профессиональных компетенций в области технологий социальной работы с различными категориями граждан; проявили всестороннее, систематическое знание учебного программного материала; самостоятельно выполнили все предусмотренные программой практики задания; глубоко усвоили основные документы, регламентирующие деятельность специалиста по социальной работе; активно работали при прохождении практики; показали систематический характер знаний, умений и навыков, необходимых специалисту по социальной работе.

Около четверти студентов 15 (24 %) были оценены на 8 баллов и 15 (24 %) студентов – на 7 баллов. Это студенты, которые овладели системой профессиональных компетенций; обнаружили полное знание учебно-программного материала; не допускали в ответе существенных неточностей; самостоятельно выполнили все задания; усвоили основные документы, регламентирующие деятельность специалиста по социальной работе; активно работали при прохождении практики; показали систематический характер знаний, умений и навыков, необходимых специалисту по социальной работе.

Некоторые из студентов 8 (13 %) были оценены на 6 баллов. Это студенты, которые овладели системой профессиональных компетенций; обнаружили достаточно полное знание учебно-программного материала; самостоятельно выполнили основные предусмотренные программой практики задания; усвоили основные документы, регламентирующие деятельность специалиста по социальной работе; отличились достаточной активностью; показали систематический характер знаний, умений и навыков, необходимых специалисту по социальной работе.

Таким образом, социально-технологическая практика позволила студентам апробировать и закрепить методы и технологии социальной работы, приобрести навыки и умения в области профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-86 01 01-2013 Социальная работа (по направлениям) : ОСРБ 1-86 01 01-2013. – Введ. 30.08.2013. – Минск : М-во образования Респ. Беларусь : БГУ, 2013. – 83 с.

УДК 159.9

З.Р. ЖЕЛЕЗНЯКОВА

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО ВЗРОСЛЫМИ

В процессе взаимодействия с детьми раннего и дошкольного возраста педагог знает о том, что ребенок всегда выступает субъектом в данном процессе. Мера субъектных проявлений может быть разной: слишком слабой, уровень способности осознавать себя в связях с окружающим миром совсем низким, но данная им человеческой природой способность развивается в процессе актуализации духовных сил по осознанию и осмыслению себя в мире.

Субъект – это носитель предметно-практической деятельности (индивид или социальная группа) и познания, источник активности, направленной на объект. Позиция субъекта (субъектность), по мнению ученых (Г.И. Вергелес, Н.Ф. Голованова и др.) – это личностное образование, позволяющее ставить цели в деятельности, осуществлять решение и коррекцию их исполнения, продуцировать новые инициативы, прогнозировать результаты деятельности и проявлять творчество.

Субъектность, по мнению А.К. Осницкого, характеризует человека не как бесстрастного деятеля-исполнителя, а как пристрастного сценариста своих действий [1]. Основной принцип развития субъектности означает неуклонную направленность воздействия педагога на сознание воспитанника, на возбуждение самостоятельного осмысления происходящего и связей «Я» воспитанника с реальным миром предметов и людей, событий и явлений.

В фундаментальных трудах ученых (А.М. Леушиной, В.И. Логиновой, Т.И. Бабаевой, М.В. Крулехт, О.В. Солнцевой и др.) доказано, что ребенок уже в дошкольном возрасте при определенных педагогических условиях становится субъектом специфически детских видов деятельности: продуктивных, игровой, элементарной трудовой, познавательной практической и др. Проблема заключается в том, как помочь растущему человеку открыть свои позитивные тенденции, которые на глубинном уровне присутствуют у всех, поддержать стремление к возможно полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. Развитие личности как субъекта деятельности, переход от одного этапа к другому обеспечивается в ходе накопления опыта данной деятельности. В процессе развития человек присваивает социокультурный опыт, включающий опыт эмоционально-ценностных отношений к миру и культуре; опыт знаний о мире, природе, обществе, т.е. его кругозор и эрудиция; опыт, включающий обобщенные способы деятельности и позволяющие ему определять цель и задачи деятельности, выбирать адекватные задачам способы действий; оценивать полученные результаты деятельности. Кроме обобщенных умений, необходимы умения, позволяющие осуществлять разные виды деятельности: игровую,

художественную, познавательную и др. Опыт творческой деятельности накапливается в процессе активного участия ребенка в разных видах деятельности, переноса умений в новые условия, решения нестандартных задач.

Организация взаимодействия требует от педагога понимания личностных особенностей ребенка: его потребностей, мотивов поведения и деятельности, уровня развития знаний, умений и навыков, желаний и интересов. Чтобы определить содержание необходимой поддержки в конкретной ситуации, педагог с опорой на актуальный уровень развития и с учетом потенциальных возможностей ребенка отбирает цели, средства и способы взаимодействия. А для того, чтобы выбрать адекватные способы, он должен увидеть изменения в личности обучающегося и организовать взаимодействие с учетом этих изменений [2].

Как же понимают педагоги учреждений дошкольного образования проблему субъектности детей дошкольного возраста? Как данный вопрос представлен в сознании практиков, а следовательно, и в их педагогической деятельности? Для ответа на эти вопросы нами проведено анкетирование педагогов, повышающих свою квалификацию в Институте развития образования (Брест). Анкета включала следующие вопросы:

1. Выделите возрастные особенности детей своей группы.
2. Назовите индивидуальные особенности детей своей группы, которые вы учитываете в педагогической работе с ними.
3. Выделите основные характеристики ребенка как субъекта специфически детских видов деятельности.
4. С помощью каких педагогических методов исследования можно изучить субъектные проявления ребенка и оценить уровень их развития?
5. Какие способы взаимодействия с ребенком, на ваш взгляд, способствуют становлению субъектной позиции ребенка?

В анкетировании приняли участие 115 педагогов учреждений дошкольного образования.

Анализ ответов педагогов позволил выявить некоторые особенности понимания ими ребенка в его субъектных проявлениях и своей роли в формировании значимых характеристик в личности ребенка. Педагоги отмечали, что особенности развития детей определенного возраста – это характеристики физического и психического развития детей данного возраста, но конкретно какие, затруднялись указать (89 % опрошенных). Часть респондентов высказывали предположения следующего содержания: «физические, интеллектуальные умения, умения общаться со сверстниками», «кризис 3 лет, психологическое состояние», «восприятие предметно-игровой деятельности» и т.д. (11 %).

Еще сложнее для педагогов было выделение индивидуальных особенностей развития детей, с которыми они организуют взаимодействие. Более половины (58 %) педагогов указали, что важной особенностью выступает здоровье ребенка («группа здоровья»), наследственность (но не объяснили, что именно включено в данное понятие), коммуникативные умения. Менее половины (42 %) считают, что в работе с дошкольниками они учитывают: «психологические и физиологические способности ребенка», «мышление, память, воображение», «наслед-

ственность, здоровье, развитие речи», «индивидуальный подход» и др. Такого рода ответы позволяют предположить, что в сознании педагога отсутствует ясное понимание уникальности каждого ребенка.

Ответы респондентов на вопрос «Выделите основные характеристики ребенка как субъекта специфически детских видов деятельности» также показали, что педагоги практически не знают основных характеристик ребенка как субъекта деятельности и отношений. Лишь 10 % опрошенных смогли выделить такие характеристики как активность, инициативность и самостоятельность. Ответы 90 % педагогов не позволяют утверждать, что педагоги в них ориентируются. Приведем примеры ответов: «определяет свои цели сам, берет ответственность за свои действия и поступки», «удерживает внимание на протяжении определенного времени», «социально-нравственное развитие, физическое развитие, субъектная позиция взрослого» и др.

Большинство (73 %) педагогов назвали основные педагогические методы, с помощью которых можно и нужно изучать ребенка дошкольного возраста: наблюдение, беседа, создание проблемных экспериментальных ситуаций. Некоторые (17 %) указали на такие как «общение, игра», «внутренний мониторинг», «словесные, наглядные, практические», «поручение» и пр.

Отвечая на вопрос «Какие способы взаимодействия с ребенком, на ваш взгляд, способствуют становлению субъектной позиции ребенка?», педагоги путали способы и виды деятельности ребенка либо формы организации детей (65 % респондентов). Примеры ответов: «театральная игра, экспериментальная деятельность», «работа с родителями», «проведение занятий». Для некоторых педагогов (15 %) – это «создание ситуации успеха, позитивного мышления», «проведение массовых мероприятий», «положительные эмоции, доверие». Пятая часть опрошенных педагогов не нашла ответа на данный вопрос.

Проведенное исследование показывает, что педагоги недостаточно ориентированы на ребенка как субъекта разных видов деятельности и общения. Данная задача может успешно решаться в системе профессиональной подготовки педагогов и повышения их квалификации.

Список использованной литературы

1. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // *Вопр. психологии.* – 1996. – № 7. – С. 5–19.
2. Железнякова, З. Р. Некоторые особенности педагогической поддержки ребенка как субъекта разных видов деятельности / З. Р. Железнякова // *Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы : материалы VI Междунар. науч.-практ. семинара, 26–27 марта 2015 г. – Барановичи : РИО БарГУ, 2015. – С. 170–173.*

УДК 373.2

Е.М. ЗДАНОВИЧ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПРОЯВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В МЛАДШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения – одна из наиболее важных и сложных проблем современности. Все большую социальную значимость приобретают профилактические программы, направленные на формирование здоровья и установление приоритетов здорового образа жизни у детей дошкольного возраста. Задача воспитания основ валеологической культуры у детей в учреждении дошкольного образования – одна из актуальных на сегодняшний день, поскольку именно этот возрастной период является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. Именно в младшем дошкольном возрасте идет интенсивное развитие органов и становление функциональных систем организма, закладываются основные черты личности, формируется характер, поэтому является важным на данном этапе развития заложить у детей валеологические основы их жизнедеятельности, сформировать основы элементарных знаний и практических навыков здорового образа жизни.

Профессиональная деятельность педагогов учреждения дошкольного образования направлена на воспитание валеологической культуры детей, которая включает в себя совокупность трех компонентов: получение знаний о здоровье и умений оберегать, поддерживать и сохранять его; осознанное отношение к здоровью и собственной жизни; валеологическую компетентность, которая позволяет самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения. Для детей младшего дошкольного возраста содержательная насыщенность данных структурных компонентов определена «Учебной программой дошкольного образования» и отражается в таких разделах как закаливание, физическое развитие, здоровье и личная гигиена, культура питания, безопасность жизнедеятельности. Сам процесс воспитания валеологической культуры детей организуется как целостный, что позволяет решать задачи валеологического воспитания во всех видах детской деятельности: специально организованной, игровой, театрализованной, самостоятельной, познавательно-практической с использованием широкого спектра средств, методов и приемов педагогического взаимодействия взрослого с ребенком. В таком взаимодействии ребенку как субъекту воспитательного процесса отводится активная, деятельностная роль. Это положение использовалось нами при организации научного исследования.

Уровень развития валеологической культуры детей младшего дошкольного возраста определялся с использованием 2 видов адаптированного опросника

В.А. Деркунской. Первый позволил выявить уровень сформированности у детей представлений о здоровье по направлениям: «Здоровый человек», «Знания о человеческом организме», «Ребенок в безопасном мире», «Я и другие люди». Второй вид опросника использовался в работе с родителями с целью выявления понимания ими значимости и необходимости целенаправленного валеологического воспитания ребенка в семье. Для полноты исследования использовались также индивидуальная беседа с детьми и педагогами, наблюдение за деятельностью детей. Анализ полученных данных позволяет констатировать, что у детей младшего дошкольного возраста достаточно полно сформированы элементарные представления о строении тела человека, они владеют элементарными знаниями о факторах его повреждающих (травмы, болезнь), о правилах личной гигиены, о влиянии физических упражнений на организм, вместе с тем у 55 % опрошенных детей низкий уровень сформированности элементарных представлений по направлениям «Ребенок в безопасном мире», «Я и другие люди». Показателен тот факт, что 73 % родителей осознают значимость валеологического воспитания детей в контакте с педагогами и позитивно настроены на взаимодействие. Около трети (27 %) родителей полагает, что достаточно тех усилий, которые прикладывают воспитатели, средством укрепления здоровья видят только лечебные, закаливающие мероприятия. Более половины (54 %) родителей интересуют вопросы питания и поведение ребенка в момент пребывания его в учреждении дошкольного образования.

На основании полученных результатов были определены направления дальнейшей работы: конкретизировалось содержание, формы, методы и приемы работы с детьми младшего дошкольного возраста по формированию знаний и умений безопасного поведения в обществе; разрабатывались рекомендации для педагогов по организации предметно-развивающей среды, а также внедрялись новые формы работы с родителями. Для детей были разработаны и проведены специальные игровые обучающие комплексы, включающие в себя занятия по темам «Я живу в квартире», «Я и движение», «Я осваиваю мир», «Я и опасные предметы», «Я и улица», «Правила светофора», использованы наглядные пособия, схемы-модели, проводимые по типу утверждения или отрицания «можно-нельзя», «полезно-вредно». Эти комплексы были интегрированы в разные режимные моменты. Удачной формой взаимодействия педагогов и родителей стали «Информационные корзины». Благодаря ей родители вносили предложения по организации воспитания валеологической культуры у детей, делились накопленным опытом в семье.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать заключение о том, что формирование основ валеологической культуры у детей 3–4 лет является эффективным, если оно организовано на основе взаимодействия взрослых и детей, и ребенок может выражать свою активную позицию.

Список использованной литературы

1. Алямовская, В. Н. Здоровье детей – наше общее дело / В. Н. Алямовская // Дошк. образование. – 2011. – № 13. – С. 22–26.

2. Дыхан, Л. Б. Педагогическая валеология / Л. Б. Дыхан, В. С. Кукушкин, А. Г. Трушкин. – М. : МарТ, 2005. – 528 с.

УДК 376

И.В. ИВАНИЩИК

Пинск, Пинский колледж УО «БрГУ имени А.С.Пушкина»

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ДЛЯ РАБОТЫ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В настоящее время во всех сферах жизнедеятельности мирового сообщества происходит изменение ценностных ориентаций, что требует нового подхода к формированию будущего профессионала. Развитие образования делает все более актуальным решение проблемы оценки профессионализма педагога, уровней профессиональной компетенции и перспектив роста.

В числе требований к знаниям, умениям и навыкам учащихся специальности «Начальное образование» есть такие, согласно которым будущий специалист должен иметь представление о нарушениях в соматическом, психическом, интеллектуальном, сенсорном развитии ребенка, их систематике и статистике, специфике работы с детьми с особенностями психофизического развития.

В настоящее время в мировой образовательной практике на смену термину «интеграция» – объединение в одно целое, приходит термин «инклюзия», то есть включение (Д. Агнес, Т. Бут, М. Кинг-Сирс, Т. Миттлер, Д. Роза и др.). Интеграция предполагает адаптацию ребенка к требованиям системы, тогда как инклюзия заключается в адаптации системы к потребностям ребенка. Следовательно, инклюзивное образование есть более широкий процесс интеграции, подразумевающий доступность образования для всех и развитие общего образования в плане приспособления к различным потребностям всех детей, дающий возможность всем учащимся в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института, в дошкольной и школьной жизни, обладающий ресурсами, направленными на стимулирование равноправия обучающихся и их участия во всех делах коллектива и направленный на развитие у всех людей способностей, необходимых для общения.

Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Направление на развитие инклюзивного образования становится одним из главных и в белорусской образовательной политике [1, с. 3]. В школьном образовании нашли свое отражение концептуальные положения, создающие условия для обеспечения равенства в освоении детьми с ограниченными возможностями здоровья различных ступеней образовательного стандарта.

Широкое внедрение идей интеграции и инклюзии в общеобразовательные школы в значительной мере зависит от квалификации кадров, что требует внесения изменений в процесс подготовки будущих учителей [2, с. 6].

В связи с этим современный учитель начальных классов должен реализовывать обучение, развитие и воспитание при опоре на знание индивидуальных особенностей младшего школьника, уметь управлять процессом постоянного изменения ученика и обеспечивать восхождение его к более высокому уровню своего развития. Эффективно осуществлять эту деятельность в условиях общеобразовательной школы могут только учителя, компетентные в данной области.

Компетентность предполагает постоянное обновление знаний, владение новой информацией, актуальной в данное время, умение добывать новые знания, обрабатывать накопленные и применять их в своей практической деятельности. Компетентный специалист должен уметь пользоваться освоенными методами решения проблем, причем в зависимости от конкретных условий применять метод, наиболее эффективный в данной ситуации, а также обладать способностью среди множества решений выбрать оптимальное, аргументировано опровергнув ложные, то есть обладать критичностью мышления.

Профессиональные компетенции будущего учителя в Пинском колледже УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» формируются в процессе изучения всех дисциплин психолого-педагогического цикла. В условиях интеграции молодой специалист сталкивается на практике с учеником с особенностями психофизического развития, и возникает вопрос «Как?». В связи с этим требуется ряд других – специфических инклюзивных компетенций, которые определяются как способность выполнения конкретных профессиональных задач в педагогическом процессе и представляют собой освоенные способы и опыт педагогической деятельности, необходимые для успешного осуществления инклюзивного образования, главное из которых изменения в профессиональном мышлении педагога [1, с. 7].

Функциональная сфера инклюзивной компетентности представлена системой операционных ключевых компетенций, причем каждая операционная компетенция содержит в своем составе полный цикл ключевых содержательных компетенций. Эти специфические компетенции успешно формируются на занятиях по таким дисциплинам специализации, как «Логопедия», «Основы дефектологии», «Основы логопедии», «Методика коррекционно-логопедической работы».

Диагностическая компетенция – способность оценки состояния педагогического процесса в целом и на отдельных его этапах в условиях инклюзивного образования: уметь увидеть отклонения в развитии ребенка, спланировать, организовать и осуществить коррекционную работу на всех этапах обучения, оценить и осмыслить научную, научно-педагогическую, методическую информацию, методы, приемы, средства воспитания, обучения, развития детей с ОПФР, а также анализировать и критически оценивать ход и результаты собственной деятельности и своих коллег.

Прогностическая – способность предвидеть результаты тех или иных педагогических действий в условиях инклюзивного образования, учитывать темп

работы ребенка с ОПФР, его индивидуальные особенности и компенсаторные возможности, предполагать возможные затруднения в процессе учебной и воспитательной работы у отдельных учащихся, коллектива в целом, прогнозировать результаты учебной, коррекционной, воспитательной работы у отдельных учащихся и коллектива в целом.

Конструктивная – способность конструирования педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования путем постановки адекватных данным диагностики целей (как общих, так и индивидуальных) и грамотного планирования своей педагогической деятельности, с учетом разных образовательных потребностей учащихся, варьирования формами, методами и средствами обучения.

Коммуникативная – способность устанавливать конструктивные отношения с субъектами педагогического процесса, способствующие эффективному осуществлению инклюзивного образования: устанавливать правильные взаимоотношения с детьми с ОПФР, грамотное взаимодействие с их родителями, педагогическим коллективом и учитывать особенности познавательной и эмоционально-волевой сфер детей с ОПФР при подборе и передаче им учебной, познавательной и другой информации.

Технологическая – способность осуществления методик и технологий инклюзивного образования для детей с разными образовательными потребностями и различными видами нарушений в развитии: определить общие и конкретные задачи обучения с учетом его коррекционной направленности, учитывать в учебно-воспитательном процессе психологические, возрастные, индивидуальные особенности детей с ОПФР, а также особенности дефекта и степень его компенсации, осуществлять, опираясь на специальные дидактические принципы, руководство познавательной деятельностью детей с ОПФР.

Трансформационная – это способность трансформировать учебно-познавательную ситуацию так, чтобы для участвующих в ней детей с ОПФР создавались устойчивые мотивы общения в процессе деятельности: видеть сущность и закономерности адаптации, возможности трансформации учебного материала для детей с ОПФР и использовать в своей деятельности дидактический и методический материал массовой общеобразовательной школы, трансформируя его в соответствии со специальными дидактическими принципами, познавательными и компенсаторными возможностями и психологическими особенностями детей с ОПФР, условиями коррекционного учебно-воспитательного процесса.

Воспитательная – способность использовать в целях коррекционного воспитания возможности труда, искусства, физической культуры, анализировать и давать психолого-педагогическую трактовку поведения, поступков, реакций детей с ОПФР в тех или иных педагогических ситуациях, использовать адекватные возрастным, компенсаторным и психологическим возможностям детей с ОПФР способы, приемы воспитания, создавать коррекционные условия воспитания [2, с. 11].

Учитель в условиях инклюзивного обучения нуждается во взаимной поддержке коллег и администрации, тесной взаимосвязи с коллективом родителей своих учеников. Только с таких позиций обеспечится включенность каждого

учащегося в учебно-воспитательный процесс независимо от особенностей его развития. Причем система инклюзивного образования качественно сработает лишь в рамках тесного взаимодействия социума, медицинских и реабилитационных центров, психологических служб, школы, учащихся и их родителей.

Ключевые содержательные компетенции будущих учителей начальных классов, необходимые для осуществления педагогической деятельности в рамках инклюзивного образования, предполагают личностную заинтересованность, положительную направленность на осуществление педагогической деятельности в условиях включения детей с особенностями психофизического развития в среду нормально развивающихся сверстников; способность педагогически мыслить на основе системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения и опыта познавательной деятельности, способность воспринимать, перерабатывать в сознании, сохранять в памяти и воспроизводить в нужный момент информацию, важную для решения теоретических и практических задач инклюзивного обучения; способность анализировать свою деятельность; способность выполнения конкретных профессиональных задач [3, с. 14]. Иначе говоря, современный учитель начальных классов – это высокопрофессиональный специалист в области педагогики, дефектологии и психологии, умеющий грамотно выстроить педагогический процесс с любым контингентом учащихся, распознать возможности каждого и научить, воспитать толерантный во всех отношениях коллектив учащихся – будущих граждан Республики Беларусь.

Список использованной литературы

1. Проект. Концепция развития инклюзивного образования (обучающихся с особенностями психофизического развития) в Республике Беларусь // Спец. адукацыя. – 2014. – № 6. – С. 3–6.
2. Коноплева, А. Н. Проблемы и перспективы образовательной интеграции в Республике Беларусь / А. Н. Коноплева // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы: материалы регион. Семинара. – Минск : Четыре четверти. – 2007. – С. 17–26.
3. Змушко, А. М. Инклюзивное образование в системе образования Республики Беларусь / А. М. Змушко // Спец. адукацыя. – 2014. – № 5. – С. 9–19.

УДК 373.2

Г.Н. КАЗАРУЧИК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На современном этапе развития цивилизации наиболее актуальными становятся проблемы взаимоотношения человека с окружающей средой.

Социально-технический прогресс сопровождается преобразующим влиянием человека на природу со многими негативными последствиями социально-экологического характера. В решении проблемы взаимоотношений человека и природы особую роль играет экологическое воспитание, которое, по мнению А.М. Галеевой, С.Н. Глазачева, И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной, В.С. Шиловой и др., должно стать обязательным на всех ступенях системы образования. Большое значение при этом отводится дошкольному образованию, закладывающему фундамент экологического развития личности. В этот период необходимо создавать условия для формирования начал экологической культуры, сознания, соответствующего отношения к окружающей природе.

Дошкольное детство – период, когда ребенок только начинает осознавать свое место в мире людей и в мире природы. Необходимо, чтобы с детства он начал воспринимать эти два мира как взаимосвязанные, а не противоположные. К сожалению, многие исследования сделаны в рамках одного направления, когда сам ребенок рассматривается не как часть природы (что соответствует действительности), а в отрыве от нее. Ребенка предполагается только знакомить с окружающей природой (о его личной природе речь не идет) вместо того, чтобы дать ему возможность углубить свое естественное единство с природой, глубже почувствовать близость к ней, научить жить в гармонии как с внешней природой, так и с собственным физическим «я». Добиться последнего можно только тогда, когда отношение ребенка к природе не будет испорчено грубым прагматизмом, представлением о природе как о «кладовой» для человека.

Для этого необходимо правильное понимание сущности экологического воспитания детей дошкольного возраста, которое рассматривается нами как процесс, «направленный на расширение экологических представлений детей, развитие у них эмоционально-ценностного отношения к природе, формирование мотивов, а также умений экологически целесообразной деятельности» [1, с. 8].

Расширение представлений детей о природе, о взаимодействии человека с ней позволяет ребенку в дальнейшем осознать себя частью природы. В процессе освоения экологических знаний ребенок начинает воспринимать себя мерой всех вещей, нравственным критерием природоохранного отношения, понимать последствия поступков и осознавать важность соблюдения правил и норм поведения в природе.

Вместе с тем, при всей важности познавательного развития ребенка, гармонизация его с миром природы невозможна без эмоционального отношения к окружающему в соответствии с ценностями, идеалами и нормами. Поэтому развитию эмоционально-ценностного отношения мы придаем большое значение. Важная роль эмоций в воспитании дошкольника объясняется особенностями его психического развития, так как нравственность воспитывается у ребенка, прежде всего, через развитие его чувств. Кроме того, развитие именно в дошкольном возрасте ценностного отношения к живому имеет большое значение для становления экологически ориентированного, гуманистического мировоззрения подрастающего поколения. Опыт эмоциональных переживаний позволяет детям более ответственно и бережно относиться к объектам природы и дает воз-

возможность судить о подлинной нравственности в отношении к окружающему их миру.

Исходя из этого, нам важно было проследить механизм развития ценностного отношения к природе у дошкольников. Как отмечает В.А. Ясвин, в качестве основного компонента такого отношения выступает эмпатия [2]. Изучая развитие эмпатии в период дошкольного детства, Л.П. Стрелкова рассматривает ее как своеобразный эмоциональный процесс, представляющий собой в генетическом плане триединую цепочку: сочувствие – сопереживание – импульс к содействию (содействие), где каждое звено занимает определенное место [3].

На первом этапе взрослые помогают ребенку установить непрерывное эмоционально окрашенное отношение к живой природе. Это вызывает у ребенка чувство радости, удивления, удовольствия, а также жалости к «обиженным». Однако сочувствие носит временный характер. Оно быстро исчезает. Это объясняется спецификой чувств ребенка-дошкольника, которые отличаются ситуативностью, неустойчивостью и не могут служить более или менее постоянным источником поступков даже старших дошкольников. Придать сочувствию устойчивость поможет осознание дошкольником своего единства с природой.

Следовательно, на втором этапе значительную роль играют знания о биологическом родстве человека и других представителей живой природы. В результате у ребенка воспитывается сопереживание живому. Сочувствие и сопереживание постепенно переходят в желание заботиться о живых существах, дошкольник включается в совместную экологически ориентированную деятельность со взрослыми.

Таким образом, процесс воспитания у детей ценностного отношения к живому может рассматриваться как последовательный переход от переживания ребенком своего единства с природой (в младшем дошкольном возрасте) к осознанию этого единства и его выражения в доступной экологической деятельности, мотивированной сопереживанием и сочувствием (соответственно в среднем и старшем дошкольном возрасте).

Исходя из вышесказанного, можно констатировать, что процесс экологического воспитания детей дошкольного возраста должен включать в себя познавательный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты, развитие которых обеспечит высокий уровень экологической воспитанности дошкольников. Такой подход к определению структуры содержания экологического воспитания соответствует подходу к определению основной структуры индивидуальной человеческой личности, включающей познавательную, эмоциональную и мотивационно-поведенческую сферы, что в результате позволяет нам утверждать о целостном развитии личности ребенка-дошкольника в процессе экологического воспитания.

На основании выделенных теоретических положений было проведено эмпирическое исследование, в ходе которого отмечались следующие моменты:

- наблюдают ли дети самостоятельно за растениями и животными;
- бережно ли обращаются с природными объектами на участке;

- высказываются ли на экологические темы, задают ли вопросы о природе;
- интересуются ли обитателями уголка природы, выражают ли готовность ухаживать за ними;
- обращают ли внимание на красоту природы;
- пытаются ли они в свободной художественной деятельности изображать явления и объекты природы;
- интересуются ли книгами о природе.

Данные, имеющиеся в протоколах, показали, что основная часть (73 %) воспитанников старшего дошкольного возраста не обращает внимание ни на объекты уголка природы, ни на объекты живой природы участка. Лишь некоторые дошкольники интересуются животными, но, главным образом, с той лишь целью, чтобы поиграть с ними. При этом ребята не обращают внимания на самочувствие зверьков (едят ли животные, спят ли). Было зафиксировано только пять случаев, когда дошкольники замечали, что у животных нет корма, однако только трое детей (из 163 участвовавших в исследовании) приносили черепахе свежую траву и листья по возвращении с прогулки. Некоторые ребята задавали вопросы, касающиеся животных уголка природы, например: «А почему рыбки в воде не задохнутся?», «А у черепахи есть уши?», «А черепахи любят конфетки кушать?».

Что касается растений уголка природы, то дети не проявляют к ним никакого интереса. Дошкольники не замечают даже того, что земля в вазонах с цветами сухая, не говоря о необходимости удаления пыли с листьев, рыхления. Никто из детей не обратил внимания на распустившийся ярко-красный цветок китайского розана. Было отмечено лишь несколько попыток самостоятельного полива растений со стороны девочек. При этом дети пользовались холодной водой из-под крана и поливали все цветы подряд. Потребности растений во влаге при этом не учитывались. Лишь трое воспитанниц определяли наощупь состояние почвы в вазонах.

Вместе с тем, именно растения чаще всего используются дошкольниками в игровой деятельности на прогулках. Для украшений тортов и пирожных, «приготовленных» из песка, дети срывают на клумбах бархатцы, астры; для салатов ими используются сорванные листья и трава. Следует подчеркнуть, что восхищение дошкольников своим «творчеством» поддерживается педагогами.

Исходя из вышесказанного, можно констатировать, что негативные поступки детей по отношению к живому чаще всего выражаются в:

- нарушении целостности животных и растений;
- нарушении их связей со средой обитания;
- попытках удовлетворять потребности живых существ неправильными способами;
- использовании животных и растений в своей деятельности (играх, труде);
- равнодушии при совершении другими негативных поступков и эмоциональной и (или) действенной их поддержке.

Тот факт, что немногие дети интересуются природой, показало также изучение рисунков, выполненных дошкольниками в самостоятельной деятельности. Чаще всего дети изображали героев теле- и видеофильмов, и в некоторых

случаях в качестве фона ребята рисовали деревья, цветы, траву, а также солнце, облака. В отдельных случаях дети пытались изображать животных.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что фрагментарность и поверхностность представлений не способствует осознанию детьми природы как единого целого, затрудняет их практическую ориентировку в природе, не формирует эмоционально-положительное отношение к живым существам. Обследование позволило установить ряд причин низкого уровня экологической воспитанности дошкольников, среди которых можно выделить:

- недостаток или отсутствие представлений о растениях и животных как живых существах, о взаимосвязях в природе, о взаимодействии человека и природы;
- низкий уровень развития наблюдательности;
- недостаточный опыт общения с природой;
- несформированность эмоционально-чувственного положительного опыта взаимодействия с объектами природы;
- слабый уровень владения навыками ухода за животными, растениями;
- плохой пример взрослых (родителей, реже воспитателей).

Считаем правомерным высказать предположение о том, что обучение и воспитание в учреждениях дошкольного образования не ориентирует детей на формирование у них потребности в познании природы. Дошкольники имеют неполные, а часто неверные знания о природных объектах, явлениях и их взаимосвязях. Это отрицательно сказывается на развитии личности ребенка-дошкольника и на его отношении к миру природы.

Список использованной литературы

1. Казаручик, Г. Н. Экологическое воспитание детей дошкольного возраста : пособие для педагогов учреждений дошк. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Г. Н. Казаручик. – Минск : Нац. ин-т образования, 2014. – 71 с.
2. Ясвин, В. А. Психология отношения к природе / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2000. – 456 с.
3. Стрелкова, Л. П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Л.П. Стрелкова ; АПН СССР, НИИ общ. и пед. психологии. – М., 1987. – 19 с.

УДК 373.2:81' 271.2

Р.М. КАЛУГИНА

Могилев, Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева

РАЗВИТИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

В дошкольные годы происходит интенсивное развитие речи ребенка: он знакомится с богатством звукового, лексического и грамматического состава

языка. Ребенок с хорошо развитой и ясной речью легко вступает в общение, успешно проявляет себя во всех видах деятельности. Дошкольный возраст наиболее благоприятен для формирования культуры звукопроизношения. Звуковая культура речи детей дошкольного возраста – это овладение культурой речепроизношения, которая включает в себя фонематическую и орфоэпическую правильность речи, выразительность, четкую дикцию, а также умение пользоваться средствами выразительности (мимика, жесты), элементами культурного общения.

Процесс овладения детьми звуковым строем языка изучен и описан в работах М.М. Алексеевой, А.Н. Гвоздева, Д.Н. Дубининой, Е.И. Радиной, А.Н. Рождественского, О.Н. Сомковой, А.Н. Старжинской, Н.А. Швачкина.

Исследователи детской речи А.М. Бородич, А.И. Максаков, О.И. Соловьева отмечают значение правильного произношения звуков для формирования полноценной личности ребенка, для установления социальных контактов, для успешного обучения в школе.

Однако в последние годы наблюдается увеличение детей с проблемами в звуковой культуре речи. У них отмечается неправильное произношение отдельных звуков, особенно шипящих, перестановка или пропуск звуков и слогов в слове, наблюдается быстрая нечеткая речь, при которой ребенок слабо артикулирует звуки. Недостаточная сформированность слухового восприятия, фонематического слуха может явиться причиной неправильного произношения звуков, слов, фраз, не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу слов, что впоследствии не позволяет им успешно овладевать грамотой.

Недостатки звуковой культуры речи неблагоприятно отражаются на личности ребенка: он становится замкнутым, резким, неусидчивым, у него падает любознательность, впоследствии чего может возникнуть неуспеваемость в школе.

В учебной программе дошкольного образования в образовательной области «Развитие речи и культура речевого общения» определено содержание работы по развитию звуковой культуры речи в разных возрастных группах [1, с. 146, 205, 309]. Усвоение дошкольниками звуковой стороны слова – это длительный процесс, требующий подбора наиболее действенных средств и методов обучения. Таковыми, на наш взгляд, является дидактическая игра.

Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление. Это и игровой метод обучения детей дошкольного возраста, и форма обучения, и самостоятельная игровая деятельность, и средство всестороннего воспитания личности ребенка. Дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует воспитатель, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. При помощи дидактических игр дети учатся четкому произношению, усваивают звуковой строй речи, развивают органы артикуляции, закрепляют звуки. Систематическое использование в образовательном процессе дидактических игр является неотъемлемым условием своевременного и правильного формирования звуковой культуры речи.

Понятие «звуковая культура речи» широко и своеобразно. Оно включает собственно произносительные качества, характеризующие звучащую речь, элементы звуковой выразительности речи, связанные с ними двигательные средства

выразительности, а также элементы культуры речевого общения. Составные компоненты звуковой культуры – речевой слух и речевое дыхание – являются предпосылкой и условием для возникновения звучащей речи. Как указывает Г.А. Любина, основные компоненты звуковой культуры речи: интонация (ритмико-мелодическая сторона) и система фонем (звуки речи) [2, с. 30].

В учреждении дошкольного образования еще задолго до обучения грамоте у детей формируют представления о звуке, слове, его структуре. Учат отличать одно слово от другого, состоящих из набора разных звуков, вслушиваясь в их сочетание, ребенок производит большую мыслительную работу над звуковой стороной слова. В дальнейшем ребенок специально учится вслушиваться в звуки, из которых состоят слова, вычленять звуки, анализировать звуковой и слоговой состав, слышать ударение. Такой путь в овладении звуковой стороной слова совершает каждый ребенок дошкольного возраста. Воспитатель целенаправленно руководит речевой деятельностью ребенка, предупреждая тем самым задержку ее развития.

В соответствии с поставленными задачами были подобраны, разработаны и систематизированы дидактические игры, которые условно разделили на словесные, настольно-печатные, игры с предметами. Словесные дидактические игры имеют большое значение в речевом развитии детей. Они построены на словах и действиях играющих. Словесные дидактические игры формируют слуховое внимание, умение прислушиваться к звукам речи, звукосочетаниям в словах. Игровые действия в словесных дидактических играх (имитация движений, поиск того, кто позвал, действия по словесному сигналу, звукоподражания) побуждают к многократному повторению одного и того же звукосочетания, что упражняет в правильном произношении звуков и слов. Настольно-печатные игры – это игры «лото», «домино», «игры-ходилки», игры с картинками. Для игр с предметами используются дидактические игрушки, различные предметы жизненного обихода и природного материала.

Работа над задачами осуществлялась по этапам. Для развития речевого и фонематического слуха на первом этапе в процессе специальных игр «Что звучит», «Колокольчик», «Узнай по звуку» развивалась способность узнавать и различать неречевые звуки. Одновременно эти игры способствовали развитию слухового внимания и слуховой памяти. В работе по формированию речевого слуха большое место занимали дидактические игры на развитие слухового внимания, т.е. умение услышать звук, соотнести его с источником и местом подачи. Для того, чтобы дети научились различать силу и характер звука, в играх использовались музыкальные инструменты и озвученные игрушки. Совершенствование слухового восприятия, фонематического слуха – это своеобразная подготовка ребенка к овладению звуковым анализом.

На втором этапе для различия высоты, силы, тембра голоса использовались дидактические игры «Волшебный телефон», «Волшебная лампа», «Маленькое эхо», «Зеркало», «Три медведя», «Узнай по голосу». Дидактические игры «Верно-неверно», «Лишнее слово», «Доскажи словечко», «Рифмующиеся слова» способствовали различению слов, близких по своему звуковому составу.

В результате проведения таких дидактических игр со словами дети осознанно вслушивались не только в речь взрослого, но и в речь сверстников, умели различать правильное и неправильное произношение слов, стали более внимательны к своей речи. Умение преобразовывать слова на этом этапе положительно влияло на формирование всей фонетической стороны речи, в том числе слоговой структуры.

Следующий этап – дифференциация фонем. Для этого использовались дидактические игры «Скажи наоборот», «Поймай звук», «Звонкий-глухой», «Цепочка слов», «Найди место звука в слове», «Как звучит слово», «Кто быстрее соберет вещи», «Кто в домике живет», «Магазин», «Найди пару», «Что звучит вокруг нас». Вначале дети учились слышать, различать и определять первый звук в слове, затем первый и последний звуки в ряде слов, далее они определяли любую позицию звуков в слове (в начале, в конце и в середине). Например, в дидактической игре «Найди пару» дети, передвигая стрелку по диску, учились подбирать слова, близкие по звучанию: миска – мишка, ком – сом и др.

Обучение правильному звукопроизношению также осуществлялось по этапам. На подготовительном этапе проводилась подготовка речевого аппарата к овладению звуками речи. Развитию моторики артикуляционного аппарата способствовали различные звуковые игры на звукопроизношение: «Кто как кричит», «Чей домик», «Как поет мотор», «Ну-ка, звук, отзовись», «Подскажи Петрушке звук».

На основном этапе использовались дидактические игры на развитие правильного, четкого произношения различных звуков в словах: «Оркестр», «Теремок», «Пила», «Пчелы и комары», «Жадный кот», «Солнышко и дождик», «Лягушки», «Разведчики», «Магазин», «Включи телевизор», «Как их зовут». Наибольший интерес у детей вызывали игры «Заводные игрушки», «Волшебный кубик», «Подскажи кукле звук», «Любопытный», «Изобрази предмет, который начинается с того же звука, что и твое имя».

На заключительном этапе закреплялось правильное произношение звуков в фразовой речи с помощью дидактических игр «Похвали себя», «Радио».

В процессе использования дидактической игры применяла разнообразные приемы, непосредственно влияющие на произносительную сторону речи детей: образец правильного произношения, выполнения задания; краткое или развернутое объяснение демонстрируемых качеств речи; утрированное (с подчеркнутой дикцией) произношение или интонирование звука (ударного слога, искажаемой детьми части слова); образное называние звука или звуко сочетания (з-з-з – песенка комара, туп-туп-туп – топает козленок); индивидуальная мотивировка задания; совместная речь ребенка и воспитателя, а также отраженная речь; оценка ответа или действия и исправления; показ артикуляционных движений, демонстрация игрушки или картинки.

Для воспитания интонационной выразительности речи использовались дидактические игры «Ласково и грубо», «Мышка и черепаха», «Барабан», «Поезд», «Светофор», «Говорящий мяч» и др. Игры «Перекличка», «Аукание», «Эхо», способствовали формированию силы и высоты голоса, развивали гибкость голоса.

Важное условие результативного использования дидактических игр в обучении – соблюдение последовательности в подборе дидактических игр. Также необходимо учитывать дидактические принципы: доступность, повторяемость, постепенность повторения заданий. Содержание одной и той же игры могло расширяться и обогащаться в зависимости от дидактической цели. Познавательный опыт детей, приобретенный в процессе дидактических игр, оказывает существенное влияние на речевое развитие ребенка, на формирование звуковой культуры речи. Несомненно, успешному проведению дидактических игр способствует умелое педагогическое руководство ими. Воспитатель своим поведением, эмоциональным настроением должен вызвать у ребенка положительное отношение к игре. Здесь не обойтись без доброжелательности, благодаря которой и появляется сотрудничество, обеспечивающее желание ребенка действовать вместе со взрослым и добиваться положительного результата.

Таким образом, дидактическая игра является эффективным средством развития звуковой культуры речи детей дошкольного возраста. Она способствует развитию речевого и фонематического слуха, артикуляционного и голосового аппарата, правильному звукопроизношению, развивает познавательную активность детей, способствует расширению активного словаря, углублению интереса к языку. Дидактические игры помогают снять психологический барьер, вселяют уверенность у детей в собственных силах, улучшают общение детей со сверстниками и взрослыми.

Список использованной литературы

1. Учебная программа дошкольного образования. – Минск : НИО, 2012. – 416 с.
2. Любина, Г. А. Детская речь / Г. А. Любина. – Минск : Науч.-метод.центр учеб. кн. и средств обучения, 2002. – 224 с.

УДК 37.013.42:37.018.26

Г.А. КАЧАН

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Необходимость и важность взаимодействия школы и семьи очевидны, ведь успешность воспитания нравственного, ответственного, творческого, инициативного компетентного гражданина зависит от того, кто и как влияет на его развитие. Большую часть времени ребенок проводит в школе и дома, поэтому важно, чтобы взаимодействие педагогов и родителей не противоречили друг другу, а положительно и активно воспринимались ребенком. Это возможно, если педагоги и родители становятся союзниками и единомышленниками в решении задач воспитания и успешной социализации подрастающего поколения [1, с. 14].

Под «социально-педагогическим взаимодействием» нами понимается целенаправленная, согласованная деятельность социальных педагогов с субъектами, нуждающимися в помощи, и специалистами социальных институтов по координации деятельности для разрешения проблем успешной социализации и личностному развитию субъекта. Приоритетной целью социально-педагогического взаимодействия семьи и школы является организация сотрудничества родителей и учреждения образования в деле воспитания детей на основе единой педагогической позиции, т.е. создания условий для комфортной, радостной жизни ребенка, как в семье, так и в школе, для развития его индивидуальности и реализации жизненного потенциала.

По форме организации социально-педагогическое взаимодействие можно рассматривать как индивидуальную, групповую, совместную деятельность педагога социального и семьи. Социально-педагогическое взаимодействие может быть добровольным, долго- и кратковременным, продуктивным и непродуктивным, непосредственным и опосредованным.

Целью данного эмпирического исследования стало изучение особенностей практики организации социально-педагогического взаимодействия школы и семьи в современных условиях. В эмпирическом исследовании приняли участие 96 родителей, дети которых являются учащимися. Возраст респондентов от 25 до 40 лет, из них 76 женщин и 20 мужчин.

В эмпирическом исследовании использовалась методика изучения удовлетворенности родителей работой образовательного учреждения (разработана Е.Н. Степановым), методика «Культура взаимодействия школы и родителей» (Н.В. Калинина, Л.А. Лукьянова), а также разработанная авторская анкета.

Анализ данных анкетного опроса показал, что приоритетной задачей школы, по мнению опрошенных родителей, должна стать организация качественного учебно-воспитательного процесса (64 %), оказание помощи родителям в воспитании детей (57 %), успешная социализация учащихся (43 %). Примечательным является то, что 25 % опрошенных респондентов указали на необходимость повышения качества сотрудничества школы и семьи.

Одним из условий эффективного социально-педагогического партнерства и сотрудничества семьи и школы является характер сложившихся отношений между субъектами взаимодействия. Так, 78 % опрошенных респондентов считают, что отношения между учителями и родителями в их школе доброжелательные, 20 % родителей характеризуют их как равнодушные, а 2 % респондентов отметили, что у них сложились конфликтные взаимоотношения с педагогами школы.

Чаще всего родители взаимодействуют со школой для решения конкретных проблем, с которыми сталкиваются их дети в процессе обучения и воспитания. Следует отметить, что у 40 % опрошенных родителей отношения с их детьми доверительные. Вместе с тем, 60 % респондентов признались, что им не всегда удается выстраивать доверительные, доброжелательные отношения со своими детьми. Следовательно, они не всегда имеют представления о тех сложностях, с которыми сталкиваются их дети в учреждении образования. Примечательно

и то, что 50 % опрошенных родителей стараются решить трудности, возникшие у них в воспитании детей самостоятельно, 44 % обращаются за помощью и поддержкой к знакомым, родителям и лишь 6 % респондентов ответили, что обращаются за помощью к педагогам, в частности к педагогу социальному.

Данные анкетного опроса свидетельствуют, что родители, как правило, взаимодействуют со школой при возникновении проблем в поведении ребенка (56 %), проблем взаимоотношениях их ребенка со сверстниками (30 %), в случае возникновения конфликтных ситуаций с педагогами школы (14 %). Чаще всего родители обращаются за помощью и советом к классному руководителю и педагогу социальному (86 %). Примечательно и то, что 14 % родителей вообще со специалистами школы не взаимодействуют. Данные результаты могут свидетельствовать о том, что значительная часть родителей мало интересуется жизнью школы и проблемами детей в школе.

Организацию взаимодействия школы и семьи 62 % опрошенных родителей оценили как достаточно эффективную, 31 % считают взаимодействие семьи и школы формальным, 7 % родителей отметили, что школа не уделяет должного внимания вопросам взаимодействия с родителями.

Далее результаты анкетирования показали, что значительная часть родителей имеют поверхностные представления о мероприятиях, которые проводятся для них в школе. Так, все респонденты указали на то, что они знакомы с такими формами социально-педагогического взаимодействия семьи и школы, как родительское собрание и индивидуальная работа с родителями (87 %); посещениями на дому (65 %), работой попечительского совета школы и родительского комитета класса (44 %). Вместе с тем, следует отметить, что подавляющее большинство родителей посещают лишь родительские собрания, оставшиеся 3 % – какие-либо праздничные мероприятия. Для 43 % опрошенных родителей родительские собрания полезны тем, что они узнают об успеваемости своего ребенка, 38 % – получают сведения о поведении ребенка в школе и лишь 19 % родителей узнают на родительских собраниях о новых методах воспитания детей. Следует отметить, что 33 % респондентов указали на важность и значимость школы в решении вопросов педагогического просвещения родителей, знакомства их с новыми формами, методами и приемами воспитания детей. Так, 66 % опрошенных респондентов хотели бы получать консультации педагога-психолога, 20 % – учителей-предметников, 14 % – педагога социального. Что касается вопроса времени, которое опрошенные родители могли бы уделить для повышения своей педагогической компетентности, если для них в школе будут организованы специальные занятия, то 69 % устроили бы несколько часов таких занятий в месяц, 20 % готовы уделить таким занятиям час в неделю, 11 % затруднились с ответом. Примечательно то, что лишь 26 % опрошенных родителей хотели бы быть партнерами и помощниками школы в воспитании и обучении детей.

Анализ результатов проведенной методики, направленной на изучение удовлетворенности родителей работой образовательного учреждения, показал, что 46 % родителей имеют коэффициент удовлетворенности работой школы

от 3 до 3,5, что позволяет говорить о высоком уровне удовлетворенности родителей работой учреждения образования. Треть респондентов (31 %) имеют коэффициент удовлетворенности работой школы от 2 до 2,8, что свидетельствует о среднем уровне удовлетворенности родителей работой школы. Коэффициент удовлетворенности работой школы от 1,5 до 1,9 имеют 23 % опрошенных родителей, что говорит о низком уровне их удовлетворенности работой учреждения образования.

Информированность родителей в вопросах школьной жизни и степень удовлетворенности взаимодействием со школой (методика «Культура взаимодействия школы и родителей») свидетельствует, что с содержанием воспитания их ребенка в школе согласны 100 % родителей. Следует отметить, что 75 % опрошенных указали на хорошую материально-техническую базу школы, 25 % – не согласны с данным утверждением. На утверждение «У детей в школе есть возможность интересно проводить свое свободное время» половина родителей ответили положительно, столько же выбрали отрицательный вариант ответа.

На утверждение «Учитель прислушивается к моему родительскому мнению и учитывает его» положительно ответили всего 25 % родителей. Большинство (75 %) респондентов выбрали отрицательный вариант ответа, что позволяет предположить о необходимости налаживать более эффективное взаимодействие школы и семьи.

На утверждение «У моего ребенка в основном удовлетворительные взаимоотношения с учителями» 60 % родителей ответили положительно. Настороженность вызывает то, что 40 % респондентов выбрали отрицательный вариант ответа на данное утверждение. Кроме этого, 30 % родителей отмечают, что ребенок не доволен обучением в школе. Таким образом, не очень хорошие отношения складываются не только между учителями и детьми, но и между педагогами и родителями. Анализ результатов показывает, что 75 % родителей интересно бывать на родительских собраниях, а 25 % родителей – нет. Есть основания предполагать, что не всегда вопросы, рассматриваемые на родительских собраниях, являются для них актуальными. При этом все родители указывают, что в школе хорошая психологическая атмосфера.

Среди опрошенных родителей 80 % отмечают, что, принимая управленческие решения, администрация считается с мнением детей и родителей. Однако, 20 % родителей не согласны с этим утверждением. Все родители считают, что у администрации школы они всегда могут получить ответы на вопросы, касающиеся учебы и личности их ребенка. Примечательно и то, что 50 % респондентов отметили, что учителя не всегда учитывают индивидуальные особенности ребенка. Все это указывает на необходимость усиления личностно ориентированного подхода при организации учебно-воспитательного процесса и сотрудничестве школы и семьи.

Учитывая то, что зачастую родители не обладают необходимыми знаниями в области педагогики и психологии, школа призвана оказывать им необходимую психолого-педагогическую помощь и поддержку в воспитании детей с учетом индивидуально-психологических особенностей, способствовать повышению их

педагогической культуры. Основными направлениями взаимодействия семьи и учреждения образования в современных условиях должны стать: диагностика и изучение семьи; просветительская работа, обучение родителей; включение родителей в воспитательно-образовательный процесс школы; подготовка учащихся к самостоятельной жизни.

Список использованной литературы

1. Катович, Н. К. Теоретические основания организации взаимодействия учреждений образования с семьей / Н. К. Катович, Т. П. Елисеева // Выхаванне і дадатк. адукацыя. – 2011. – № 3. – С.13–18.

УДК 37.013.42-053.2

В.Н. КЛИПИНИНА

Минск, БГПУ имени М.Танка

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ КАК РЕСУРС ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТСТВА

Проблема поиска инновационных средств и ресурсов социально-педагогической и медико-психологической поддержки развития личности в онтогенезе коррелирует с развитием системы социально-педагогической поддержки детства. В отечественной науке социально-педагогическая поддержка детства представляет особый вид социально-педагогической деятельности, которая направлена на выявление и разрешение проблем ребенка с целью обеспечения и защиты его прав на полноценное развитие и образование. Кроме того, социально-педагогическая поддержка детства определяется как помощь в социальном воспитании в процессе социализации, как технология педагогического сопровождения и организации личностного взаимодействия взрослого и ребенка, включая процесс создания психологически комфортных условий для личностного развития [1].

Анализ практики позволяет констатировать, что одним из главных условий эффективности системы социально-педагогической поддержки детства является создание и эффективное функционирование социально-педагогической и психологической службы в учреждении образования, а также оперативное и гибкое реагирование специалистов помогающих профессий на изменение социальной ситуации и, следовательно, поиск ресурсов и возможностей целенаправленного формирования у студентов – будущих социальных педагогов и психологов необходимых профессиональных компетенций. Анализ содержания подготовки современных специалистов помогающих профессий к осуществлению социально-педагогической поддержки детства показал: для того чтобы научиться профессиональным действиям в процессе образовательной практики, студентам

необходим профессиональный контекст. Соответственно, одним из перспективных ресурсов развития системы подготовки компетентных специалистов для осуществления социально-педагогической и психологической поддержки можно назвать контекстное обучение.

Контекстное обучение в системе профессионально-педагогической подготовки рассматривается как технология, с помощью которой динамически моделируется предметное и профессионально-ценностное содержание деятельности, а также обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в будущую профессиональную деятельность [2; 3; 4]. Полученные в нашем исследовании данные позволяют утверждать, что именно контекстное обучение создает условия для формирования не только познавательной, но и профессиональной мотивации; служит интеграции знаний из разных учебных дисциплин и модулей; способствует развитию у студента способностей выявлять и формулировать проблемы, находить оптимальные пути решения профессиональных задач; стимулирует к проявлению личной инициативы, активности и профессиональной ответственности.

Как предлагает А.А. Вербицкий и его последователи, содержание контекстного обучения должно конструироваться в двух логиках: в логике учебного предмета как системного научного знания и в логике будущей профессиональной деятельности [2; 3]. Следовательно, содержание научных знаний должно быть представлено в контекстном обучении в виде учебной информации, сформулированной на языке практики социально-педагогической поддержки детства. В этом случае все более четко будут прорисовываться аспекты будущей профессиональной деятельности студента. Кроме того, это наполнит образовательный процесс личностным смыслом, создаст возможности для движения от учения к профессиональному труду.

Профессиональная компетентность в контексте социально-педагогической поддержки детства, согласно данному подходу, формируется в процессе приобретения нового опыта, обеспечивающего продвижение студента от учебно-познавательной деятельности (передача и усвоение информации) – через квази-профессиональную деятельность (моделирование профессиональных ситуаций и отношений между субъектами социально-педагогической поддержки) – к собственно профессионально-практической деятельности (пробное выполнение реальных профессиональных по своим целям и содержанию функций).

Разработка методики контекстного обучения показала, что формирование компетенций в области социально-педагогической поддержки детства достаточно результативно осуществляется путем организации квазипрофессиональной деятельности студентов, в основу которой были положены имитационная и социальная модель обучения. Согласно теории имитационные обучающие модели – это моделируемые ситуации будущей профессиональной деятельности, требующие практического использования теоретической информации в процессе их анализа и принятия соответствующих решений. Они стимулируют развитие самостоятельного мышления студента и его личностного включения в предметную область профессиональной деятельности, которая выполняет функцию смысло-

образующих контекстов. Единицей работы студента становится «профессионально-подобное» предметное действие, основная цель которого – практическое преобразование имитируемых профессиональных ситуаций. Социальные обучающие модели – типовые для профессиональной деятельности проблемные ситуации и их комплексы, которые реализуются в совместных формах работы студентов: «обучение в команде» (student team learning), «обучение в сотрудничестве» (cooperative learning) [3; 5].

Как результат, в процессе диалогического общения и межличностного взаимодействия, у каждого студента складывается новый теоретический и практический опыт. Работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды приводит к формированию профессиональных компетенций, позволяющих будущему специалисту справляться с ситуациями, требующими социально-педагогической поддержки детства в разных контекстах.

Для методической реализации указанных дидактических моделей был избран метод кейсов, в основе которого – практическая ситуация, имевшая место в конкретной микросоциальной среде (семье, школе, СПУ, СПЦ, ТЦСОН и др.).

Анализ практики обучения в отечественной и зарубежной системе высшего образования свидетельствует о том, что кейс-метод направлен на генерацию множественности в решении проблем [5; 6; 7]. Он не дает универсальных формул, но способствует формированию тактики профессионального поведения, развивает навыки самостоятельной работы по совершенствованию профессиональных знаний, которые необходимы для успешной деятельности. Кроме того, это достаточно демократичный метод, не имеющий однозначных решений и дающий субъектам образовательного процесса возможность действовать самостоятельно. Однако для этого обучающимся необходимо освоить компетенции анализа проблемных социальных ситуаций, конструирования оптимальных способов решения профессиональных задач на основе фактов социально-педагогической диагностики.

Как показал анализ образовательной практики, являясь инновационным, активным методом, метод кейсов реализует одно из основных положений контекстного обучения: передача знаний посредством социально-образовательных проблемных ситуаций, демонстрирующих и обеспечивающих погружение в контекст будущей профессиональной деятельности, формирующей компетенции социально-педагогической поддержки детства. Важным представляется тот факт, что источником знаний становится не преподаватель, предлагающий учебную информацию, а собственная активность студентов, их совместная коллективная мыследеятельность.

Так, например, в практику подготовки специалистов помогающих профессий в БГПУ были введены кейсовые упражнения, требующие анализа и разработки стратегий социально-педагогической поддержки несовершеннолетних в трудных жизненных ситуациях. Как образовательный ресурс, кейсовые задания должны были обеспечить переход от репродуктивно-объяснительных к продуктивно-тренинговым и далее – компетентностно-ориентированным тактикам профессиональной деятельности.

Однако сложность социальной практики предполагает разные уровни действий и владение разными компетенциями социально-педагогической поддержки детства. В числе многообразных компетенций для разработки кейсовых упражнений были выделены два важных аспекта. Прежде всего, это компетенции вмешательства, когда социальный педагог должен быть способным действовать в актуальной ситуации и без длительных размышлений оказать поддержку ребенку, подростку, взрослому. Действие может быть мотивировано интуитивно или невербально, но также быть основанным на теории и опыте, иначе говоря, специалист должен уметь действовать оперативно, когда от него это потребуется. Важными в контексте социально-педагогической поддержки детства представляются компетенции оценивания – умения анализировать и оценить свои действия и вмешательства методом подключения теории, основываясь на собственном опыте и опыте других специалистов.

Опытно-экспериментальная работа показала, что студенты позитивно оценивают использование системы кейсовых упражнений в образовательном процессе. Студенческая аудитория активизируется, кейсы ориентируют студентов на творческий процесс мыследеятельности, как правило, возникает креативная дискуссия. Следовательно, использование системы кейсовых задач и упражнений в процессе подготовки специалистов помогающих профессий по разным учебным дисциплинам с позиций формирования компетенций социально-педагогической поддержки детства представляет собой ресурс для организации деятельности мобильной квазипрофессиональной команды будущих специалистов, в которой разные студенты обладают определенным уровнем компетенций и опытом в различных областях социально-педагогической деятельности. Образовательный процесс происходит на основе социального взаимодействия. Объединение знаний и навыков, возможность учиться друг у друга (методика равного обучения), взаимная поддержка позволяют будущим специалистам помогающих профессий развить, а затем продемонстрировать значимые компетенции в сфере социально-педагогической поддержки детства.

Список использованной литературы

1. Олиференко, Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детства: Муниципальная система / Л. Я. Олиференко. – М. : Нар. образование, 2002. – 112 с.
2. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
3. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 336 с.
4. Тесля, А. И. Контекстное обучение в социальном образовании / А. И. Тесля, В. Н. Клипинина // Социальное образование: академические стратегии. – Минск : Технопринт, 2004. – С. 197–212.
5. Broun, G. Effective teaching in higher education / G. Broun, M. Atkins. – London, 1994. – 245 p.

6. Ключева, М. И. Использование коммуникативно-познавательных кейсов в процессе формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у студентов. [Электронный ресурс] / М. И. Ключева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16729>. – Дата доступа: 17.03.2017.

7. Stake, R. E. The Art of case study research / R. E. Stake. – London : SAGE Publications Internationa and Professional Publisher, 2002. – 175 p.

УДК 378.091.2:37.013.42

В.Н. КЛИПИНИНА, О.С. КУНИЦКАЯ

Минск, БГПУ имени М. Танка

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА И РЕСУРСЫ

Адаптация студентов к образовательной среде учреждения высшего образования (далее УВО), как сложный и многогранный социально-педагогический процесс, представляет собой актуальное проблемное поле для педагогического исследования, поскольку отвечает потребностям образовательной практики в новой стратегии педагогического взаимодействия – социально-педагогической поддержке. Согласно проекту Закона Республики Беларусь «О внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании», обеспечение социально-педагогической поддержки обучающихся рассматривается как одно из основных требований к организации образовательного процесса [2, статья 83]. Кроме того, как показало проведенное исследование, в УВО Республики Беларусь, осуществляющих подготовку педагогических работников, существуют проблемы, которые носят константный характер: недостаточный уровень готовности выпускников школ к освоению программ высшего профессионального образования; слабое владение академическими компетенциями, не сформированная в достаточной степени мотивация студентов к будущей профессии [1, с. 81–82]. Представленные факты свидетельствуют о том, что трудности процесса адаптации студентов-первокурсников в следствие уменьшения сроков получения высшего образования становятся негативным фактором, серьезно влияющим на их академическую успешность на протяжении всего обучения.

Анализ результатов исследований таких ученых, как Н.А. Березовин, Т.П. Браун, В.И. Брудный, С.В. Васильева, Н.Н. Дарьенкова, Е.Н. Жегульская, В.В. Кириенко, В.Н. Клипинина, В.В. Лагерев, Е.Н. Леонова, Т.В. Щелкова, посвященных феномену адаптационного процесса, позволяет отметить, что проблема адаптации является областью научных знаний, в которых представлено

огромное количество теоретических направлений. Данный феномен изучается на стыке различных наук, так как носит междисциплинарный характер.

Анализ литературы по вопросам содержания и структуры адаптации студентов к условиям жизни и обучения в УВО показал, что в настоящее время среди исследователей данной проблемы наблюдается разобщенность взглядов по определению данного понятия. Вопросы, связанные с выявлением структурного содержания адаптации с позиции системного подхода, не решены, поэтому, в основном, сущность и содержание этого процесса рассматриваются с точки зрения его форм, хотя и на различных уровнях. Отсутствует единая трактовка понятия адаптации студентов в УВО, и ни одно из представленных понятий не является универсальным.

Анализ философских, психологических и педагогических трактовок исследуемого феномена, с учетом особенностей современного студенчества, позволяет рассматривать адаптацию студентов-первокурсников к образовательному процессу как элемент социальной адаптации, представляющий собой сложный динамичный процесс активного и осознанного вхождения в социальную, социокультурную и образовательную среду учреждения высшего образования, включающий в себя становление ценностных смыслов познания, социальных норм и ценностей будущей профессии, в ходе которого первокурсник на основе соответствующих приспособительных реакций вырабатывает устойчивые навыки удовлетворения тех требований, которые предъявляются ему в ходе обучения и воспитания в новой образовательной среде.

Результат адаптации характеризуется как адаптированность первокурсников, в структуре которой выделены три взаимообусловленных и взаимосвязанных компонента: ценностно-мотивационный (становление ценностных смыслов познания, формирования ценностного отношения к образовательному процессу и будущей профессии), учебно-познавательный компонент (приспособление личности к новой образовательной среде, к новым способам осуществления учебной и познавательной деятельности, требуемых университетским обучением, преодоление дидактических барьеров на этом пути), социально-коммуникативный (приспособление личности к новой социальной и социокультурной среде университета, преодоление барьеров социального взаимодействия, устной и письменной коммуникации, возникающих в образовательном процессе УВО).

Исследование, проводимое нами в БГПУ имени М. Танка, показало, что поскольку в современных условиях перед педагогическим университетом стоит задача сохранения контингента студентов, поиска путей развития их индивидуальной образовательной траектории, то актуализируется проблема разработки эффективных путей и средств социально-педагогической поддержки студентов в процессе адаптации к образовательной среде УВО.

Анализ понятия «социально-педагогическая поддержка» показал, что в педагогической науке данная категория рассматривается с позиций гуманистической концепции педагогического сопровождения развития личности (К. Роджерс, А. Маслоу, А.Г. Асмолов, О.С. Газман и др.). В исследованиях

последних лет феномен «социально-педагогической поддержки» стал предметом научного осмысления белорусских (Е.Н. Алтынцевой, А.П. Лаврович, М.Е. Кобринского, В.В. Чечета) и многих зарубежных авторов (Ю.В. Васильковой, Л.В. Галагузовой, Г.Н. Голоуховой, В.И. Загвязинского, И.Г. Зайнышева, И.Н. Одногуловой, Л.В. Мардахаева, Н.А. Соколовой, М.В. Шакуровой, П.А. Шептенко и др.). Проведенный анализ позволяет констатировать, что научное понятие «социально-педагогическая поддержка» рассматривается как один из элементов системы педагогической поддержки наряду с поддержкой психологической и содействует развитию процессов успешной социализации, самореализации и адаптации личности к условиям образовательной среды.

С позиций педагогики высшей школы в данном проблемном поле, остро стоит вопрос о разработке оптимальной практико ориентированной модели, описывающей механизмы, условия и эффективные формы социально-педагогической поддержки вхождения студентов в учебную реальность УВО.

Анализ научных трудов, социально-психолого-педагогической литературы и эмпирического опыта позволил нам определить сущность понятия «социально-педагогическая поддержка студентов-первокурсников» и рассматривать его как особую социально направленную педагогическую деятельность, основанную на взаимодействии участников образовательного процесса с целью формирования у студентов-первокурсников способности и готовности самостоятельно решать возникающие проблемы и преодолевать трудности в процессе адаптации средствами поддерживающей образовательной среды УВО.

С целью выявления потребностей студентов разных факультетов БГПУ, приступивших к обучению на 1 курсе, было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 357 студентов. Согласно полученным данным, потребность в социально-педагогической поддержке осознают 85,5 % студентов-первокурсников (рисунок 1).

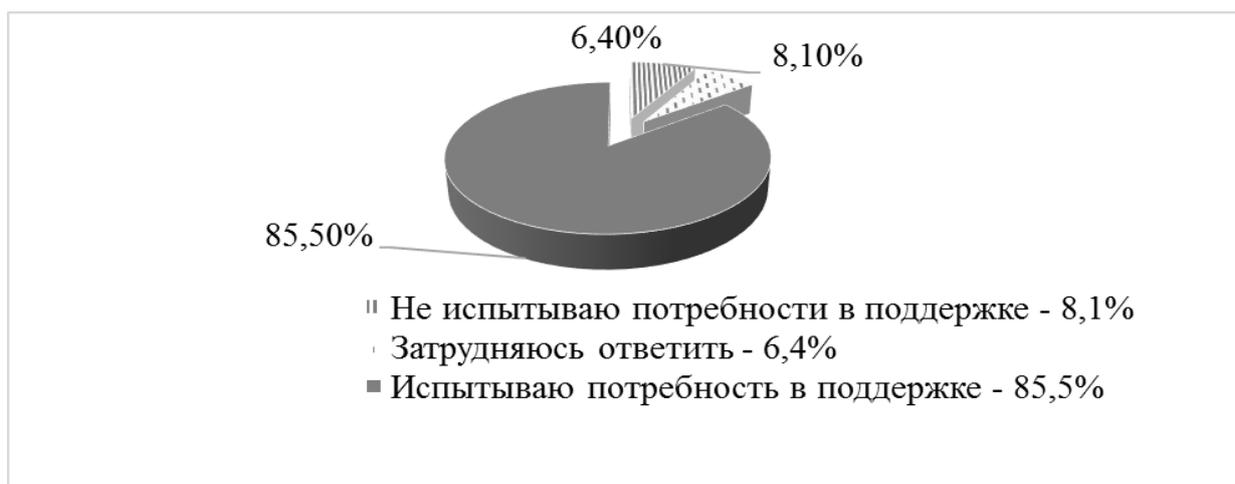


Рисунок 1 – Потребность студентов-первокурсников в поддержке в процессе адаптации

В результате исследования было установлено, что на начальном этапе обучения студенты испытывают потребности в преодолении трудностей адаптации к новой учебной деятельности (82 %); в решении учебных проблем (78 %); в информации о функционировании системы высшего образования и формах обучения на факультете (67 %); в преодолении трудностей адаптации к новым условиям жизнедеятельности (52 %); в поиске оптимального режима труда и отдыха в новом образовательном учреждении (46 %); в затруднительных личных ситуациях (43 %); в решении проблемы налаживания быта и самообслуживания (37 %); в развитии индивидуальной образовательной траектории (36 %).

На основе полученных данных нами был разработан комплекс педагогических средств социально-педагогической поддержки адаптации первокурсников к образовательной среде университета, который представляет собой целостную систему, включающую образовательные ресурсы для развития учебного труда студента с учетом компетентностного подхода (рисунок 2).



Рисунок 2 – Комплекс методического обеспечения социально-педагогической поддержки первокурсников в процессе адаптации в учреждениях высшего образования

С целью определения уровня адаптированности и оценки эффективности адаптационного процесса нами была разработана диагностическая карта адаптации первокурсника, которая позволяет в динамике проследить развитие выделенных компонентов адаптированности первокурсников к образовательной среде УВО. В диагностической карте системно отражен комплекс диагностического инструментария исследования, содержащий критерии, показатели, уровни и методики исследования адаптации.

В задачи опытно-экспериментальной работы входило также обеспечение процесса адаптации первокурсников с позиций организации их жизнедеятельности в новой социокультурной и образовательной среде УВО. Для решения данной задачи был разработан «Путеводитель первокурсника». Развитие ценностно-мотивационного, учебно-познавательного и социально-коммуникативного компонентов адаптированности обеспечивалось введением в учебный план учебной дисциплины «Введение в учебную деятельность студента» [4]. Данная учебная дисциплина обладает особыми адаптационными возможностями, поскольку является единственной на 1 курсе, где формирование у студентов-первокурсников способности и готовности самостоятельно решать возникающие проблемы и преодолевать трудности в процессе адаптации является приоритетной задачей. Для научно-методического обеспечения учебного труда студентов был разработан и внедрен в образовательную практику электронный УМК, который представляет собой образовательную инновацию, поскольку предлагаемая студентам информация создана средствами электронной программы Help&Manual, что обеспечивает поэтапное усвоение учебной информации и развитие ценностно-мотивационного, учебно-познавательного и социально-коммуникативного компонентов адаптированности. Кроме того, нами были разработаны специальные задания, направленные на развитие компонентов адаптированности, объединенные общей идеей «Адаптационного портфолио первокурсника» [3]. Индивидуальная работа студента над адаптационным портфолио способствовала развитию у студентов процессов самопознания, самодиагностики, самовоспитания, развитию академических и социально-личностных компетенций, обеспечивающих оптимизацию адаптации к УВО.

Для оказания оперативной помощи и поддержки первокурсникам в период адаптации в университете мы использовали возможности привычной для вчерашних абитуриентов виртуальной среды общения. Онлайн-консультирование через создание в социальных сетях темы для обсуждения «Скорая помощь первокурснику» обладает высоким поддерживающим потенциалом, поскольку студенты «живут» «ВКонтакте» и могут получить поддержку немедленно. В глобальной сети Интернет кураторы и тьютеры получают возможность самостоятельно формировать контент данного раздела, добавлять необходимые материалы, а также вести переписку со студентами или их родителями, оставлять комментарии, совместно работать над сложившимися в процессе адаптации проблемами.

По результатам экспериментального исследования, участниками которого были первокурсники 2014/15, 2015/16 и 2016/17 учебных годов, использование представленных средств и ресурсов социально-педагогической поддержки способствовало тому, что количество дезадаптированных первокурсников снизилось в два раза (в сентябре – 44,6 %, а в конце учебного года – 18,6 %). Полученные данные свидетельствуют об эффективности целенаправленно организованной социально-педагогической поддержки, которая позволяет существенно уменьшить симптомы дезадаптации, оптимизировать показатели

адаптации, способствует продуктивному освоению образовательной программы и достижению определенного уровня академической успешности.

Список использованной литературы

1. Клипинина, В. Н. Социально-педагогическая поддержка первокурсников как средство их адаптации к образовательной среде педагогического университета / В. Н. Клипинина, О. С. Куницкая // Выш. шк. – 2015. – № 6. – С. 81–84.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : РИВШ, 2011. – 352 с.
3. Куницкая, О. С. Адаптационное портфолио первокурсника: рабочая тетрадь / О. С. Куницкая. – Минск : БГПУ, 2016. – 120 с.
4. Куницкая, О. С. Введение в учебную деятельность студента: умение учиться – залог успеха для студента! : пособие / О. С. Куницкая. – Минск : БГПУ, 2016. – 156 с.

УДК 373.1

И.И. КОВАЛЕВА

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПЕРВИЧНАЯ ПРОФИЛАКТИКА НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО

Одним из показателей цивилизованности общества является уровень защищенности прав и законных интересов несовершеннолетних. Проблема насилия над детьми в семье является одной из серьезнейших проблем современного общества. Государство гарантирует обеспечение свободы, неприкосновенности и достоинства личности. Никто не должен подвергаться пыткам, жестокому бесчеловечному либо унижающему его достоинство обращению или наказанию (статья 25 Конституции Республики Беларусь) [1].

Насилие в отношении несовершеннолетних – это противоправное, умышленное, физическое и психологическое воздействие или угроза применения такого воздействия, нацеленное на подавление человека против его воли, а также ограничение свободы волеизъявления или действий [2].

Насилие, совершенное по отношению к ребенку, по своим последствиям относится к самым тяжелым психологическим травмам, а в случае сексуального насилия, как правило, приводит к посттравматическому синдрому [3].

Профилактика насилия в отношении несовершеннолетних всегда была и останется одним из приоритетных направлений деятельности педагога социального, ведь дети – это самая незащищенная категория населения, которая не может не только противостоять насилию, но и в силу своего возраста не всегда осознать те противоправные действия, которые совершаются в отношении ее.

Для профилактики насилия над детьми необходимо решать следующие задачи:

1. Актуализировать в обществе проблему насилия и жестокого обращения с детьми.
2. Формировать у детей и родителей устойчивые взгляды на ненасильственные стратегии поведения и воспитания.
3. Оптимизировать детско - родительские отношения.
4. Сформировать знания учащихся о правах и обязанностях.
5. Повышать компетентность педагогов в области профилактики насилия над детьми.

Основные направления деятельности педагога социального по профилактике насилия: работа с детьми, с семьей и педагогическим коллективом одновременно.

Работа с детьми включает в себя тематические занятия с учащимися на основе статей Конвенции ООН о правах ребенка. Главной целью такой работы является формирование у детей элементарных знаний и представлений о международном документе, защищающем права ребенка. Многие из школьников, особенно в младшем школьном возрасте, не знают о своих правах. Можно ли дать азы правовой культуры маленьким гражданам? Как донести до малышей столь непростую тему? Конечно, все возможно. Работу необходимо проводить в форме игр, бесед с демонстрацией презентаций, учитывая возрастные особенности детей.

Эффективной основой для изучения прав ребенка служат сказки. Например, в сказке «Золушка» отражается статья об эксплуатации детского труда, в сказке «Дюймовочка» – право ребенка жить вместе с родителями, в сказке «Приключения Буратино» – положения о том, что каждый ребенок имеет право на отдых, досуг, каждый ребенок имеет право выражать свои взгляды, мысли и т.д.

В рамках решения задач с учащимися проводятся беседы на темы «Не будь равнодушным», «Урок милосердия и сострадания», «Человек среди людей», «Вежливый отказ», «Разговорс незнакомым человеком», «Буллинг и моббинг» и др. Основной целью педагога социального в этом направлении является обучение ребенка навыкам и приемам поведения в обществе, семье, повышения чувства собственного достоинства.

Работа с семьей строится прежде всего на изучении семейной ситуации; направлена на повышение уровня родительской компетентности и педагогическое просвещение родителей. Основной задачей работы является знакомство родителей с содержанием статей Конвенции ООН по правам детей и отдельных статей Кодекса Республики Беларусь о браке и семье.

Деятельность педагога социального в этом направлении повышает уровень родительской компетентности, способствует оптимизации детско-родительских отношений, что улучшает эмоциональное благополучие семьи.

В рамках работы по просвещению родителей осуществляется информирование по вопросам защиты прав ребенка и его социального развития. Используют следующие формы работы с родителями:

- индивидуальные и групповые консультации: «Права ребенка», «Кнут или пряник», «Один дома», «Мой дом – моя крепость» и т.д.;
- информационные листы на стенде «Азбука безопасности», «Для вас, родители», «Ответственность родителей за воспитание детей: выдержки из законодательства»;
- листы-памятки для родителей и детей «Стратегии предупреждения насилия», «Правила поведения в опасных ситуациях»;
- родительские собрания на темы: «Роль семьи в воспитании гражданственности и патриотизма», «Формы насилия: причины и последствия», «Дети и родители: идеалы и реальность»;
- организация совместного творческого дела: дети совместно с родителями рисуют «Герб моей семьи», изготавливают поделки из природного материала и другие работы декоративно-прикладного искусства для выставок, проводимых в школе приуроченных к различным праздникам.

Родителей необходимо привлекать к участию в общешкольных и классных мероприятиях. Организованная совместная деятельность родителей и детей способствует повышению социального статуса ребенка в семье, эмоциональной насыщенности контактов родителей с детьми.

Проведение таких социально-значимых мероприятий для ребенка становится событием. В этом случае происходит «со – бытие» детей и взрослых, в котором ключевым моментом является их совместная деятельность.

Такие мероприятия способны, во-первых, выступить интегрированным условием личностного развития человека – и взрослого, и ребенка; во-вторых, в позитивном направлении изменить ценностные установки семьи; в-третьих, сблизить взрослых и детей. Организация совместной деятельности детей и родителей позволяет улучшить психологическую атмосферу в семье.

В рамках решения задачи по повышению уровня компетентности педагогов в области профилактики насилия над детьми проводится лекция на тему: «Насилие: формы, причины и последствия».

Необходимо особо обратить внимание на такой вид насилия, как школьное насилие как вид насилия, при котором имеет место применение силы между детьми или учителями по отношению к ученикам. Оно может быть как физическим, так и психологическим (эмоциональным).

У детей могут быть расстройства, которые вызывают насмешки и издевательства сверстников: эпилепсия, тики и гиперкинезы, заикание, энурез (недержание мочи), энкопрез (недержание кала), нарушения речи – дислалия (косноязычие), дисграфия (безграмотное письмо), дислексия (нарушение обучению чтению), дискалькулия (нарушение обучению счету) и т.д.; низкий интеллект и трудности в обучении.

Одним из факторов, способствующих школьному насилию, психологи рассматривают равнодушное и безучастное отношение педагогов к своей работе. Раздражительность, неудовлетворенность учителей может выплескиваться и переходить в агрессию по отношению к детям. К сожалению, профес-

сиональное выгорание зачастую вымещают на учениках. Перегруженные работой учителя часто не вмешиваются в детские «разборки».

Для решения данной проблемы была разработана и реализуется в учреждении типа «детский сад – начальная школа» программа по оптимизации социально-психологического климата в педагогическом коллективе «Давайте жить дружно», которая направлена на решение следующих задач:

1. Содействовать развитию коммуникативной компетентности членов педагогического коллектива.
2. Способствовать развитию навыков бесконфликтного общения у педагогов.
3. Конкретизировать представления об эмоциональном выгорании в профессиональной деятельности педагогов.

Необходимо помнить, что профилактические меры должны носить комплексный характер и быть ориентированы на развитие семьи и психического мира ребенка в целом.

Список использованной литературы

1. Защита прав ребенка в Республике Беларусь : сб. норматив. правовых актов : текст по состоянию на 12 нояб. 2007 г. – Минск : Дикта, 2007. – 136 с.
2. Красильникова, Д. Ю. Понятие насилия в отношении несовершеннолетних [Электронный ресурс]. / Д. Ю. Красильникова // Молодой ученый. – 2013 – № 5. – С. 510–512. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/52/6922/>. – Дата доступа: 15.04.2015.
3. Зиновьева, Н. О. Психология и психотерапия. Ребенок в кризисной ситуации / Н. О. Зиновьева, Н. Ф. Михайлова. – СПб. : Речь, 2003. – 248 с.

УДК 378 : 004.85

Т.А. КОВАЛЬЧУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Главным приоритетом современного образования, гарантирующим высокое качество, становится обучение, построенное на деятельностной основе, формирование у учащихся потребности в развитии и саморазвитии. В условиях реализации компетентного подхода учебно-познавательная деятельность учащихся организуется не просто как освоение определенной системы знаний и умений, а формирование способности прежде всего их применять для решения жизненных и учебных задач. В контексте компетентного подхода обучение учащихся строится как «открытие» ими нового знания и активное освоение разных способов познания окружающего мира. В связи с чем особое значение

приобретает формирование универсальных учебных действий у младших школьников.

В процессе обучения в начальной школе учащиеся должны овладеть следующими группами и видами умениями.

Познавательные учебные действия или умения:

– умения умственной деятельности: приемы логического мышления (сравнение, подведение под понятие, классификации и др.), приемы дивергентного мышления (умение видеть противоположные или различные способы решения ситуации);

– информационные умения: определять главное в содержании учебного материала, осуществлять способы поиска, сбора и переработки информации из разнообразных источников (получать необходимую информацию, воспроизводить ее, интерпретировать, критически оценивать, перекодировать, т.е. осуществлять перевод учебной информации из вербально-логической в наглядно-образную форму и наоборот).

Регулятивные учебные действия:

– умения, связанные с овладением структуры деятельности или самоуправления: умения формулировать цели и задачи учебной деятельности, определять средства ее осуществления (планировать), осуществлять контроль, коррекцию, оценку и рефлексию (критериальный анализ) процесса и результатов учебной деятельности.

Коммуникативные умения:

– способы совместной деятельности и сотрудничества в различных ситуациях на основе продуктивной коммуникации (умения слышать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении вопроса, проблемы, принятии коллективного решения, распределении ролей, определении своей роли, координации своих действий с действиями других участников деятельности, в осуществлении взаимоконтроля, самоконтроля, оценки собственного вклада в совместную деятельность, а также поведения и чувств партнеров по сотрудничеству).

Как отмечает Н.Ф. Талызина, в деятельности учения одно и то же действие может занимать разное место: вначале быть предметом усвоения, а только потом – его средством. Так, например, логические приемы мышления (сравнения, подведения под понятие, классификации и др.) вначале должны быть усвоены как специальные предметы усвоения, а в дальнейшем выступают как познавательные средства, необходимые для успешного усвоения любых учебных предметов. Как справедливо утверждает ученый, действия, составляющие умение учиться, необходимо усвоить так же, как любые другие действия [1].

Анализ образовательной практики показывает, что лишь отдельные учащиеся к концу начальной школы овладевают универсальными учебными действиями как познавательными средствами. Причина заключается в том, что освоение их происходит стихийно и при этом они чаще всего служат только познавательными средствами. Формирование и развитие общеучебных умений должно носить целенаправленный характер и представлять собой определенную систему

работы. Особая роль в системе общеучебных умений принадлежит логическому мышлению.

Внутри системы логических приемов мышления, как отмечают ученые, существует строго определенная последовательность, один прием строится на другом [1]. Данные исследований свидетельствуют о том, что первое, чему необходимо научить учащихся, – это умению выделять в предметах свойства. Для этого полезно показать им прием по выделению свойств в предметах – прием сопоставления данного предмета с другими предметами, обладающими другими свойствами. Заранее подбирая для сравнения различные предметы и последовательно сопоставляя с ними исходный, можно постепенно научить учащихся видеть в предметах множество таких свойств, которые ранее были от них скрыты. На основании сопоставления признаков различных предметов учащиеся подводят к выводу о том, что предметы могут различаться размерами, формой, характером поверхности, цветом и т.д.

Как только учащиеся научатся выделять в предметах множество различных свойств, можно переходить к следующему компоненту логического мышления – формированию понятия об общих и отличительных признаках предметов. Далее следует делать следующий шаг – освоение учащимися умения отличать в предметах существенные свойства, в контексте содержания определенного понятия, от свойств несущественных, второстепенных. Следует подчеркнуть, что овладение приемами логического мышления должно опираться на освоение учащимися ряда логических понятий (знаний): свойства или признаки, свойства/признаки отличительные и общие, свойства/признаки существенные и несущественные, достаточные и необходимые. Эти логические знания – продукт выполнения определенных действий. И наоборот, усвоение логических приемов мышления предполагает опору на определенные логические знания.

После знакомства учащихся с различными видами свойств предметов прием сравнения можно формировать уже на более высоком уровне. Начинать работу по формированию приема сравнения надо с выделения слагающих его действий или ориентировочной основы действия (по П.Я. Гальперину – ООД). В процессе работы необходимо обеспечить осознание учащимися того, что сравнение может идти как по качественным характеристикам того или иного свойства (например, по цвету, форме, размеру и т.д.), так и по количественным характеристикам (больше – меньше, длиннее – короче, выше – ниже и т.д.). Для количественного сравнения необходимо наличие единого образца (меры, эталона), с помощью которого и производится сравнение, или эталона сравнения по данному признаку. Данное положение требует постепенного формирования у учащихся эталонов форм, размеров, цвета и т.д.

Параллельно, формируя прием сравнения, необходимо осуществить следующий шаг в формировании логического мышления учащихся – знакомство их с признаками, необходимыми и достаточными. Этот шаг в соответствии с рекомендациями ученых, нужно начинать с обучения школьников умению выводить следствия из факта принадлежности предмета к тому или иному

понятию. Это действие связано с понятием необходимых свойств предмета, поэтому его выполнение дает возможность овладеть этой категорией свойств.

После усвоения вышеназванных понятий и соответствующих действий можно переходить к формированию приема подведения под понятие. Отнесение любого объекта к тому или иному понятию предполагает установление наличия у этого объекта признаков данного понятия, достаточных или необходимых и одновременно достаточных.

Следующий логический прием, который широко используется в процессе обучения и без которого невозможно полноценное мышление человека, – прием выведения следствий с соблюдением требований закона контрапозиции. Этот прием, как и предыдущие, также обычно не выступает в школе в качестве предмета специального усвоения. Умение правильно делать выводы надо формировать с 1 класса. Примеры закономерных связей (связей, которые являются обязательными): если вода будет чистой и прозрачной, то свет будет свободно проникать сквозь толщу воды (это необходимо для роста и развития растений); если уменьшается количество хищников в лесу, увеличится количество больных и слабых растительноядных животных» и т.п. В случае условной связи такого обязательного следования нет.

Очень важным приемом логического мышления, используемым в процессе всего школьного обучения, является также прием классификации. Учащиеся и даже студенты часто осуществляя классификацию объектов по разным основаниям, не могут выделить основания классификации, самостоятельно осуществить классификацию названных объектов.

Формирование приема классификации также предполагает систему работы, реализации тех же этапов, о которых шла речь при характеристике процесса формирования приема сравнения. Систему заданий на освоение этого приема можно представить в общем виде следующим образом: сначала выполняются задания с указанием признака или критерия классификации, дается небольшое количество объектов для разделения на группы; затем предлагаются задания, в которых признаки-основания классификации не указываются, их нужно учащимся самим определить. Следующее задание по степени сложности предполагает деление объектов на группы уже по двум и более указанным основаниям классификации. Самые сложные задания – задания, в которых нужно самостоятельно определить несколько признаков классификации предложенных объектов.

Особого внимания в целях развития познавательных способностей требует работа по освоению учащимися умений самоуправления, без которых невозможен процесс учения, проявление субъектной позиции учащегося. Уже с первого класса необходимо включение учащихся в процесс коллективного и личностного целеполагания, планирования предстоящей деятельности. В случае выполнения тестов, других письменных заданий включение учащихся в процесс самоконтроля предполагает наличие эталонов ответа, которые позволяют учащимся самостоятельно осуществить проверку и оценить результаты работы на основе предложенных критериев, определить, какие исправления необходимо внести. Проверить, насколько правильно и полно учащиеся ответили на предложенные

вопросы, помогает сравнение их ответов с текстом учебного пособия или другого источника информации. Передача учащимся функции контроля предполагает принятие ими четких, конкретных критериев и показателей оценки учебных достижений, то есть речь идет о формирующем или критериальном оценивании.

Целенаправленной работы требует овладение учащимися рефлексивными умениями. Для решения этой задачи необходимо систематически проводить текущую или направленную рефлексию, содержание которой определяется конкретной ситуацией на уроке, решаемой учебной задачей. Примерные вопросы: Какую задачу мы решали? Что мы сейчас узнали? Чему мы сейчас учились или научились? Как мы это делали? Что у нас получилось хорошо? Что не получилось? С какими трудностями мы столкнулись? Что можно было сделать по-другому? Что помогло нам успешно выполнить задание?

Предметом итоговой рефлексии прежде всего являются: степень достижения поставленных задач (Какие задачи на уроке мы решали? Удалось ли их достичь в полной мере? Что позволяет нам сделать такой вывод? Какие цели вы ставили для себя на уроке? Удалось ли их достичь?); способы достижения задач (Что мы делали для достижения цели урока? Как мы это делали?), усилия, активность, способности, учебные достижения учащихся (Как вы оцениваете свою активность/старание на уроке? Что помогло/мешало вам успешно работать на уроке? Что нового/полезного для себя узнали? Чему научились? Что оказалось особенно трудным на уроке? Почему? Как вы оцениваете работу микрогруппы? Как вы оцениваете свою работу в составе микрогруппы?); самоопределение относительно дальнейшего процесса обучения (Что еще хотели бы узнать...? Чему еще надо учиться? Что бы вы хотели изменить в своей деятельности?). Таким образом, итоговая рефлексия должна обеспечивать осознание учащимися своей деятельности, учебных достижений, причин успеха и неуспеха, перспектив дальнейшего саморазвития.

Список использованной литературы

1. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие /Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.

УДК 37.018

Е.А. КОРЖЕНЕВИЧ

Пинск, средняя школа № 16 г. Пинска

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ

Семья – это общественный институт, в котором происходит социализация ребенка, усваиваются общечеловеческие нормы, ценности в процессе взаимоотношений с другими людьми, формируются первые устойчивые впечат-

ления об окружающем мире. В семье обеспечиваются важнейшие условия развития ребенка, происходит овладение им социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации в обществе. Связь с семьей человек ощущает на протяжении всей своей жизни. Именно здесь закладываются основы нравственности человека, формируются нормы поведения, раскрывается внутренний мир и индивидуальные качества личности.

Педагогам важно знание концептуальных подходов образования и воспитания родителей, определяющих стратегию и тактику в совершенствовании их педагогической культуры. Мы придерживаемся мнения, что подход – это ориентация учителя или руководителя образовательного учреждения при осуществлении своих действий, побуждающая к использованию определенной совокупности взаимосвязанных идей, понятий и способов педагогической деятельности [1, с. 83].

Большой вклад в развитие педагогики и психологии семьи, теории и практики семейного воспитания в XX ст. внесли как отечественные, так и зарубежные исследователи.

Ученые (Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина) утверждают, что подход является комплексным педагогическим средством и включает в свой состав три основных компонента:

- основные понятия, необходимые для изучения, управления и преобразования воспитательной практики;
- принципы как исходные положения или главные правила осуществления педагогической деятельности;
- методы, приемы и средства построения (моделирования) процесса воспитания, воспитательной системы, используемые педагогом в своей деятельности [2, с. 72].

На общенаучном уровне методологии исследователю важно определить подходы, без реализации которых невозможно достичь позитивного взаимодействия школы и семьи. Нами за основу взяты системный, деятельностный, аксиологический подходы.

Системный подход, который применяется при исследовании сложных объектов, представляющих собой органическое целое, способствует адекватной постановке проблем в конкретных науках и выработке эффективной стратегии их изучения. Отличительной особенностью данного подхода является то, что он ориентирует исследование на определение целостности объекта и обеспечивающих ее механизмов, на раскрытие многообразных типов связей сложного объекта и сведение их воедино.

По мнению ученых, первой составляющей любого подхода являются понятия, которые выступают в качестве главного инструмента мыследеятельности. В терминологическую составляющую системного подхода входят и такие понятия, как воспитательная система, системность, компонент, элемент, структура, связь, системообразующий фактор. Усвоение перечисленных понятий позволяет учителю системно организовать взаимодействие с семьями учащихся, адекватно выбирать способы (формы, методы, средства) с целью повышения педагогической

культуры родителей через их психолого-педагогическое просвещение и обучение, а также через приобщение семьи к педагогическому самообразованию.

Второй составляющей системного подхода являются принципы, то есть исходные положения и основные правила деятельности по познанию и преобразованию системных объектов. Основные из них – целостность, управляемость, принцип развития.

Третья составляющая системного подхода – методы познания и преобразования педагогических систем. Чаще всего к таковым относятся: системный анализ, системный синтез и моделирование.

Использование системного подхода в работе с родителями, в частности при организации их психолого-педагогического просвещения и обучения, позволяет сделать это взаимодействие более эффективным, целенаправленным. Четкое следование учителя системному подходу к взаимодействию с семьей нацеливает на моделирование данного взаимодействия, его программно-целевого обеспечения, предполагающего целенаправленность, перспективность в развитии классного сообщества «педагог – дети – родители».

Деятельностный подход. Реализация данного подхода основана на учении А.Н. Леонтьева. Установлено, что деятельность – основа, средство и фактор развития личности. Деятельностный подход предполагает: осознание, целеполагание, планирование деятельности, ее организацию, оценку результатов и самоанализ (рефлексия).

Любая деятельность имеет свою структуру: мотив, цель, действия (операции), условия и средства, результат. Анализ теоретических источников подтверждает, что деятельностный подход – это необходимое условие эффективной организации процесса педагогического взаимодействия школы и семьи.

Аксиологический (ценностный) подход означает признание в обществе ценностей человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности, а применительно к исследованию – ценностного отношения к взаимодействию школы и семьи.

Отечественные ученые обращают большое внимание на такой важный подход, способствующий построению семейных отношений, совершенствованию воспитательного потенциала семьи, как опережающая подготовка отцов и матерей, включающая: непрерывное психолого-педагогическое обучение и просвещение родителей в зависимости от возраста детей; органическое единство воспитательного влияния на детей отцов и матерей, их моральное и духовное развитие; обогащение педагогической культуры родителей.

На наш взгляд, целесообразно говорить о зарождении подхода к обучению родителей, который базируется на обобщении передового опыта семейного воспитания и способствует приобщению членов семьи (отца, матери, бабушки и др.) к самообразованию. Во многих семьях с удовольствием читают, обсуждают книги родителей, которые создали своеобразные системы семейного воспитания на своем собственном опыте.

Одним из самых неизученных в науке, малоиспользуемых в практике способов совершенствования педагогической культуры родителей является их

деятельность по самообразованию. Эта проблема по повышению педагогической культуры родителей с помощью приобщения их к деятельности по самообразованию недостаточно освещена исследователями и является весьма актуальной в современной социокультурной ситуации.

Значительная группа исследователей, занималась изучением проблемы самообразования: А.Я. Айзенберг, А.К. Громцева, И.И. Колбаско, М.И. Кузьмина, М.П. Осипова и др. С учетом разнообразных определений самообразования, можно указать на некоторые его существенные признаки: самостоятельный поиск, повышенный интерес, продолжение развития, приобретение знаний.

В Республике Беларусь, начиная с 80-х годов XX века, проведена значительная экспериментальная и организационная работа по целенаправленному психолого-педагогическому просвещению и обучению родителей учащихся. Исследования проводились отечественными учеными (К.В. Гавриловец, В.Т. Кабуш, Н.И. Латыш, М.П. Осипова, Т.В. Сенько, В.В. Четет и др.) по различным проблемам педагогики и психологии семьи, семейного воспитания и способствовали через расширение традиционных и нетрадиционных форм работы с родителями повышению их психолого-педагогической культуры.

Проведенная учеными работа позволила, как отмечает В.В. Четет, достичь позитивных результатов, основными из которых явились:

- подготовка категорий педагогов и воспитателей, специализирующихся по проблемам семьи и семейного воспитания, расширение сети университетов педагогических знаний, лекториев, консультационных пунктов и служб;
- создание в общеобразовательных школах кабинетов семейного воспитания, которые стали организационно методическими центрами для индивидуальных консультаций родителей, их психолого-педагогического просвещения и обучения;
- подготовка научно-методической, научно-популярной и учебно-методической литературы по проблемам семьи и семейного воспитания [3, с. 198].

Как показало изучение теоретических источников, позитивный результат в развитии педагогической культуры родителей обеспечивает, прежде всего, инновационный подход, которому в последнее время уделяется большое значение. Инновация (нововведение) – 1) целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом; 2) процесс освоения новшества (нового средства, метода, методики, технологии, программы); 3) поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и их творческое переосмысление [2, с. 56].

При реализации инновационного подхода к совершенствованию педагогической культуры родителей необходимо бережно и рационально относиться к тому традиционному, что создано, то есть следовать законам практики: традиция и инновация есть сторона единого целого. Хорошие традиции могут стать основой инноваций, многие современные инновации опираются на лучшие традиции прошлого.

Чтобы деятельность педагога способствовала развитию педагогической культуры родителей на инновационной основе, на наш взгляд, необходимо:

1) практиковать создание вариативных целевых программ, направленных на повышение педагогической культуры родителей;

2) разрабатывать механизмы развития заинтересованности родителей в данном виде деятельности;

3) совершенствовать теоретико-методическую подготовку педагогов к взаимодействию школы и семьи, совершенствованию ее воспитательного потенциала;

4) изучать и внедрять отечественный и зарубежный инновационный опыт в обучении и воспитании родителей.

В настоящее время парадигма «инновационности» профессионального опыта становится лидирующей в оценке качества деятельности учителя, что не всегда учитывается при проектировании педагогического взаимодействия с семьей, нацеленного на развитие педагогической культуры родителей. Охарактеризованные подходы легли в основу проектирования программно-целевого обеспечения развития педагогической культуры родителей учащихся.

Несмотря на активное влияние педагогов на педагогическое самообразование родителей, отцы и матери должны понимать, что им постоянно надо совершенствоваться, так как все в этом мире «не стоит на месте», а развивается, тем более – дети. Хорошим воспитателем мгновенно не станешь, нужны знания, умения, опыт. Именно поэтому на сегодняшний день такое большое значение для совершенствования знаний и умений родителей в вопросах воспитания подрастающего поколения имеет их деятельность по самостоятельному повышению уровня психолого-педагогического образования.

Список использованной литературы

1. Авсиевич, М. Т. Методологические и методические аспекты терапии семейных конфликтов / М. Т. Авсиевич // Сац.-пед. работа. – 2005. – № 1. – С. 30.

2. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.

3. Чечет, В. В. Педагогика семейного воспитания : учеб. пособие / В. В. Чечет. – Минск : Пачатк. шк., 2007. – 184 с.

УДК 37.02

Ю.В. ЛАГУТИНА

Санкт-Петербург, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В СЕМЕЙНЫХ ДЕТСКИХ САДАХ

Приоритетными задачами развития дошкольного образования в Российской Федерации является создание условий для целостного развития личности

каждого ребенка и обеспечения равных стартовых возможностей детей для успешного обучения в начальной школе. В соответствии со статьей 10, п. 4 Федерального закона № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» значительно повышен социальный статус дошкольного образования, которое становится первым уровнем общего образования, и впервые в истории российского образования в 2013 г. разработан Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). ФГОС ДО способствует внедрению в практику работы дошкольных образовательных организаций подходов и технологий, способствующих становлению личности ребенка-дошкольника, как субъекта собственной деятельности, что является гарантом его социальной успешности в школе. Можно выделить несколько направлений, по которым идет процесс развития дошкольника как субъекта деятельности: самостоятельность, интерес, ценностное отношение, избирательная направленность, инициативность, свобода выбора, автономность и творчество [1, с. 24]. Петербургская научная школа, возглавляемая А.М. Леушиной и В.И. Логиновой, внесла существенный вклад в решение проблемы детской самостоятельности, доказав, что в дошкольном возрасте при определенных педагогических условиях ребенок становится субъектом детских видов деятельности (игровой, трудовой, художественной).

Становление дошкольника как субъекта деятельности, прежде всего, проявляется в развитии его познавательной самостоятельности. Развитие познавательной самостоятельности дошкольника предполагает формирование определенных систем умственных действий, которые позволяют ему решать различные познавательные задачи как в игре, так и в различных ситуациях общения и нравственного поведения. По мнению известного отечественного психолога А.И. Раева, «умственные действия, которыми владеет личность, становясь реальным инструментом познания окружающего мира, обеспечивают необходимую самостоятельность в нахождении и решении различных проблемных ситуаций» [2, с. 286]. В процессе формирования системы умственных действий ребенка осуществляется развитие определенных познавательных способностей, устойчивых образований в структуре личности (ее свойств).

Стоит заметить, что значение познавательной самостоятельности в деятельности и структуре личности ребенка крайне велико, поскольку весьма существенным образом оно оказывает влияние на нравственное совершенствование растущей личности. Развитие нравственной самостоятельности также является одним из основных направлений становления дошкольника как субъекта деятельности.

Следовательно, каждый воспитатель, работающий в системе дошкольного образования, должен владеть особыми личностно-ориентированными технологиями формирования системы умственных действий и развития познавательной самостоятельности детей. Одной из таких актуальных технологий на сегодняшний день является педагогическая поддержка, включающая оперативную и превентивную (предупреждающую) деятельность профессиональных педагогов по созданию благоприятных условий для развития личности каждого

ребенка в образовательном процессе. Предметом педагогической поддержки, по мнению О.С. Газмана, является «процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни» [3, с. 26]. Главная цель педагогической поддержки – способствовать решению образовательных и социально-бытовых проблем ребенка. Т.В. Анохина внесла уточнение в определение, предложенное О.С. Газманом. Педагогическая поддержка рассматривается как «система средств, которые обеспечивают помощь детям в самостоятельном индивидуальном выборе, а также помощь в преодолении препятствий (трудностей, проблем) самореализации в учебной, коммуникативной, трудовой и творческой деятельности» [4, с. 64].

Педагогическая поддержка выражается в практическом осуществлении педагогом одной из четырех тактик: содействие, взаимодействие, защита или помощь. Выбор тактики педагогом обусловлен спецификой затруднения, с которым столкнулся дошкольник. О.С. Газман и Т.В. Анохина сформулировали следующие принципы педагогической поддержки:

- согласие учащегося на помощь и поддержку;
- опора на силы и потенциальные возможности личности;
- вера в возможности ребенка и способность самостоятельно преодолевать препятствия;
- сотрудничество, содействие;
- доброжелательность и безоценочность;
- безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства ребенка;
- принцип «не навреди»;
- рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату [3; 4].

Главная задача педагога при реализации тактик педагогической поддержки – устранение препятствий или отклонений, мешающих самостоятельному продвижению ребенка в деятельности, а также формирование его познавательной самостоятельности.

В течение нескольких последних лет формы российского дошкольного образования значительно изменились в связи с улучшением демографической ситуации в стране и принятием на государственном уровне мер по решению проблемы доступности мест в детских садах. Появились вариативные формы дошкольного образования, деятельность которых также должна способствовать становлению самостоятельности дошкольника как субъекта своей деятельности. Одна из новых вариативных форм – семейные дошкольные группы (далее – СДГ) при государственных (или муниципальных) бюджетных дошкольных образовательных организациях (далее – ГБДОУ или МБДОУ). С целью создания такой формы дошкольного образования были приняты соответствующие нормативно-правовые документы.

Семейные дошкольные группы располагаются в частных квартирах или домах многодетных мам-воспитателей и являются структурным подразделением

(или одной из множества групп) ГБДОУ или МБДОУ. У такой группы будут и другие характерные особенности: воспитателем группы работает мама всех или нескольких воспитанников данной группы, которая является штатным сотрудником ГБДОУ или МБДОУ; возрастной состав группы – разновозрастная, при этом многие (или все) дети приходятся друг другу братьями и сестрами, а также имеют близкую родственную связь с воспитывающим взрослым; в группе могут воспитываться «приходящие» дети из других семей; в образовательный процесс могут включаться старшие дети мамы-воспитателя (например, школьного возраста) и другие члены ее семьи; воспитанники группы при необходимости могут пользоваться образовательным пространством детского сада; педагоги-специалисты детского сада осуществляют свою профессиональную деятельность в данных группах наравне с теми, которые располагаются в помещениях детского сада.

Современное состояние проблемы функционирования СДГ обусловлено неполным раскрытием механизмов одновременного взаимодействия мамы – воспитателя с собственными и приходящими к ней домой детьми с целью обучения и воспитания. Мы полагаем, что ключевой технологией такого взаимодействия должна стать педагогическая поддержка. Модель педагогической поддержки в СДГ строится на субъектной позиции взрослого и ребенка; диалогическом общении субъектов; продуктивном взаимодействии участников; партнерской форме организации образовательной деятельности (возможности свободного размещения, перемещения, общения детей и др.).

Рассмотрим подробнее деятельность мамы-воспитателя СДГ при реализации каждой из четырех тактик технологии педагогической поддержки в условиях развития познавательной самостоятельности дошкольников.

Тактика «защита». Мама-воспитатель защищает (словом и делом) своих воспитанников от различных обстоятельств, таких как: запрет, угрозы и требования, носящие агрессивный характер, со стороны тех, кто объективно более силен (взрослые, старшие дети, сверстники в лидирующей позиции) по отношению к конкретному ребенку; объективная угроза жизни и здоровью ребенка; препятствия, непреодолимые для ребенка и находящиеся за пределами зоны его ближайшего развития.

Тактика «помощь». Формы деятельности мамы-воспитателя, позволяющие использовать данную тактику: создание условий для осуществления поисковой деятельности, фиксации ее результатов и рефлексии для каждого воспитанника в СДГ; предоставление ребенку информации, накопленной в культуре и в опыте других людей, которая подтверждает ценность активных действий в решении проблемы; обеспечение безопасности самореализации в пределах реальных возможностей ребенка.

Тактика «содействие». Маме-воспитателю необходимо уметь сдерживать сиюминутные желания ребенка действовать, вовлекая его в процесс осмысления того, что он хочет и намеревается сделать, при этом постоянно интересуясь мнением и отношением ребенка к происходящему, расширяя возможности выбо-

ра за счет «вбрасывания» новых вариантов решения ситуации, которые были ребенку неизвестны.

Тактика «взаимодействие» предполагает договор воспитывающего взрослого и ребенка о совместной активности в поиске выхода из трудностей и разделении ответственности на равных за результат. Возможны различные виды договорного взаимодействия мамы-воспитателя и каждого из ее воспитанников: «договор на условиях ребенка», «договор на условиях педагога», «договор-компромисс», «договор-сотрудничество».

Современная практика создания и функционирования семейных дошкольных групп в России уникальна, поскольку объединяет в себе преимущества домашнего и общественного дошкольного образования. Важным преимуществом рассматриваемых групп является особая «домашняя» атмосфера, которую создает заботливая мама. Это способствует индивидуализации дошкольного образования в развитии познавательной самостоятельности детей и созданию уникальных условий для осуществления педагогической поддержки в образовательном процессе. При этом особенности и характер реализации тактик педагогической поддержки в СДГ может стать одним из показателей качества дошкольной образовательной услуги.

Список использованной литературы

1. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учеб. для вузов / под. ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – 2-е изд. – Стандарт третьего поколения – СПб. : Питер, 2015. – 464 с.
2. Раев, А. И. Избранные труды по педагогической психологии / А. И. Раев ; сост. Г. И. Вергелес. – СПб. : Изд-во РГПУ имени А. И. Герцена, 2006. – 410 с.
3. Газман, О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Кл. руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–33.
4. Анохина, Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. В. Анохина // Кл. руководитель. – 2000. – № 3. – С. 63–81.

УДК 37.035

Н.А. ЛЕОНИЮК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВЫХ УСТАНОВОК У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ

Одной из социальных проблем современного общества является низкий уровень правовой культуры, доминирование нигилистических тенденций, невысокая правовая активность населения, распространение аномии. В результате таких негативных тенденций происходит разрушение традиционных

ценностей, нарушение преемственности между поколениями, распространение скептицизма по отношению к праву, эгоизма и равнодушия в обществе.

В настоящее время особую тревогу вызывает рост преступности среди детей и молодежи. По данным на 01.12.2016 г. на учете в ИДН РОВД Брестского райисполкома стоит 24 несовершеннолетних. И хотя в сравнении с 2015 г. эти показатели ниже (по сост. на 01.12.2015 г. на учете состояло 29 обучающихся), постоянно увеличивается количество преступлений, совершаемых детьми и подростками. На сегодняшний день 50 % из числа подучетных совершили действия преступного характера. Это свидетельствует о том, что современная система правового воспитания в нашем государстве в недостаточной мере реализует свои функции и не вполне соответствует требованиям времени.

Следовательно, одной из наиболее важных задач нашего государства становится такая организация правовой политики, которая способствовала бы выработке адекватных и гармоничных позиций и взглядов по отношению к праву и законодательству. Достичь этого возможно не столько путем принятия новых законов, сколько путем повышения его правового сознания и правовой культуры, формирования позитивных правовых стереотипов и установок.

Государственная система образования в области правового просвещения ставит перед собой такие цели, как формирование высокого уровня правосознания обучающихся и знание ими основополагающих правовых норм, реализуемых в нашем государстве.

Однако эти глобальные цели в определенной степени только поверхностно затрагивают основные аспекты правообразовательного процесса и профилактики правонарушений среди обучающихся. Профилактическая деятельность, в основном, направлена на школьников старших классов. Это обусловлено тем, что за последнее десятилетие сложилось представление о старшем подростковом и юношеском возрасте как об основной категории, совершающей правонарушения и преступления. Однако последние данные указывают на необходимость проведения мероприятий в более раннем возрасте, когда формирование правосознания, стереотипов поведения и социально-правовых установок находится в активной фазе. Именно в младшем подростковом возрасте формируются и модели правового поведения и правовой культуры в целом.

С целью снижения количества правонарушений необходимо учитывать все элементы, которые включает в себя правосознание. В частности, необходимо формировать у школьников правовые установки, которые оказывают непосредственное влияние на решения и действия, принимаемые ими в сложных правовых ситуациях.

Проблема формирования правовых установок граждан в своем большинстве, рассматривается в сфере юриспруденции или юридической психологии. Однако в области педагогики эти вопросы практически не достаточно изучены, имеет место лишь фрагментарное освещение отдельных аспектов данной проблемы.

Значительный вклад в разработку общетеоретических аспектов правового сознания внесли П.П. Баранов, В.Н. Кудрявцев, А.Л. Свенцинский, А.В. Мицкевич,

Е.В. Назаренко, И.Ф. Покровский, В.П. Васильев, Г.Х. Ефремова, А.Р. Ратинов, Д.Н. Узнадзе, Н.В. Щербакова и др.

Научные исследования были направлены на выяснение в динамике реального состояния и содержания общественного правосознания; на изучение содержания и механизмов формирования правовых установок и стереотипов; определение содержания и механизмов функционирования общественного мнения о законности, преступности и деятельности правоохранительных органов, его влияния на состояние правопорядка, на изучение обратного воздействия преступности и мер борьбы с ней на общественное сознание, сознательное поведение и правовую культуру [1].

Практическая значимость этого направления в современных исследованиях во многом обусловлена ролью правосознания в системе правового регулирования общественных отношений. От состояния массового сознания, адекватного и своевременного его выявления и использования в значительной степени зависит режим законности в обществе, уровень борьбы с преступностью, вовлеченность граждан в решение проблем укрепления правопорядка.

Решение проблемы роста правонарушений и преступлений среди несовершеннолетних видится нами в целенаправленном повышении уровня сформированности, одобряемых обществом правовых установок и правовой культуры в целом, что способствует формированию социально-активной, высокоморальной личности, способной грамотно строить взаимоотношения с другими людьми и с обществом в целом [2].

Одним из центральных новообразований личности подросткового периода является чувство взрослости, которое занимает одно из самых существенных мест во внутренней позиции подростка, и состоит в том, что подросток уже не хочет, чтобы его считали ребенком, он претендует на роль взрослого. Но реализовать эту потребность в серьезной деятельности школьник, чаще всего, не может. Отсюда стремление к «внешней взрослости», которая проявляется в изменении внешнего облика в соответствии с модой взрослых, в преувеличенном интересе к проблемам пола, курении, употреблении спиртных напитков, правонарушений, обесценивая законов и т.д.

Особую тревогу сегодня вызывает рост преступности среди детей, а также снижение возрастного порога совершения правонарушений. Это свидетельствует о слабом уровне сформированности правовых установок подростка.

Правовая установка, как составная часть правосознания, включает в себя совокупность эмоций, чувств, привычек, переживаний, зафиксированных в сознании индивидов, постепенно приобретаемых в полном объеме в процессе жизнедеятельности и под воздействием социально-психологических факторов и выступающих в качестве устойчивой, надежной основы оценки правовой действительности.

Формирование правовых установок у детей происходит за счет овладения ими определенного набора правовых знаний, юридических норм, принципов и требований, а также усвоения правовых ценностей таким образом, что они

превращаются в личные убеждения и намерения, становятся жизненной потребностью.

Значимость формирования правовых установок у подростков заключается в обеспечении правовой активности, правомерного поведения, а также стремления к построению правового государства. Все эти критерии являются показателями сформированности правовой культуры личности. Безусловно, для того чтобы у обучающихся в учреждении образования детей процесс усвоения норм и правил, существующих в обществе, протекал продуктивно, необходимо создать соответствующие условия, которые бы благоприятно воздействовали на развивающуюся личность школьников, их сознание и стимулировали их к самовоспитанию и саморазвитию. Долгое время господствовало представление о правовом воспитании и самовоспитании как непрерывном процессе накопления знаний о праве, которыми в дальнейшем человек будет руководствоваться в своей жизнедеятельности. Недостаток этого подхода состоит в том, что не достаточно уделяется внимания формированию правовых установок у обучающихся как отдельного компонента правового сознания личности. Об этом же свидетельствуют результаты проведенного нами исследования, среди учащихся 6 классов, на базе учреждений образования Брестского района.

Анализ полученных данных позволил нам сделать вывод о том, что у подростков есть все предпосылки для формирования как позитивных, так и негативных социально-правовых установок. Результаты исследования ценностных ориентаций показали, что те ценности, которые оказывают непосредственное воздействие на формирование позитивных правовых установок, у школьников не имеют особого значения, и те отдают предпочтение таким жизненным принципам, как смелость или получение удовольствий. Кроме того, у респондентов присутствует достаточно выраженный негативный опыт взаимодействия с окружающими, что в дальнейшем сказывается на общении с референтной группой. А также, помимо всего прочего, у школьников наблюдается относительно низкий уровень знаний своих прав и обязанностей в обществе.

Для решения этой проблемы, а также с целью создания более благоприятных и оптимальных условий нами была разработана программа по повышению уровня сформированности правовых установок у учащихся младшего подросткового возраста.

Результаты частичной апробации показали, что мероприятия, разработанные нами для реализации программы, в действительности оказали благоприятное воздействие на поведение младших подростков, на их ход мыслей и понимание ответственности за свои действия. Кроме того, полученные результаты свидетельствуют о том, что для повышения качества формируемых нами позитивных установок необходимо проводить мероприятия, которые соответствуют интересам, наклонностям школьников, актуальны духу времени и познавательны.

Полная реализация программы позволит в значительной степени повысить вероятность закрепления у детей младшего подросткового возраста позитивных правовых установок в учреждениях общего среднего образования. Кроме того,

ценность данной работы заключается в том, что она поможет обратить дополнительное внимание на проблему формирования у школьников социально-одобряемых правовых установок, общепринятых норм и ценностей в социуме, а также позволит усовершенствовать работу учреждения образования по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних и оптимизировать работу по правовому просвещению обучающихся.

Список использованной литературы

1. Щегорцов, В. А. Социология правосознания / В. А. Щегорцов. – М. : Мысль, 1981. – 174 с.
2. Певцова, Е. А. Проблемы формирования правового сознания учащейся молодежи / Е. В. Певцова. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 73 с.

УДК 378.016:796

С.С. ЛУКАШЕВИЧ, В.А. АРТЕМОВ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПУТИ ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВУЗЕ

Физическое воспитание студентов на современном этапе должно быть направлено на формирование культуры здорового образа жизни и мотивации к физическому совершенствованию, на осознание значимости здоровья как жизненной ценности, а также реализацию взаимосвязанных педагогических, гигиенических, прикладных задач в соответствии с требованиями Кодекса Республики Беларусь об образовании [1], Закона Республики Беларусь «О физической культуре и спорте» [2]. Одной из важнейших задач учебного процесса в высших учебных заведениях является укрепление здоровья студентов, повышение уровня их физического развития, физической подготовленности, а также функциональных возможностей организма. Организация учебных занятий по физической культуре студентов характеризуется принципиальной разобщенностью в вузах одного региона и, тем более, республики. В работе поставлены задачи раскрыть содержание педагогической деятельности преподавателя физической культуры в вузе и сопоставить характеристики его идеальной и реальной моделей.

Система физического воспитания в вузе представлена следующим образом: общее руководство процессом физического воспитания студентов осуществляет ректорат. Непосредственно организацию физического воспитания студентов вузов и учебного процесса в различных его формах организуют и проводят кафедры физического воспитания и спорта, которые осуществляют свою деятельность в соответствии с Инструкцией о работе кафедры физического воспитания и спорта. Учебные занятия по дисциплине «Физическая культура»

организуются и проводятся в рамках разработанных учебных программ для каждого учебного отделения согласно типовой учебной программе для вузов «Физическая культура» [3]. Кафедра физического воспитания и спорта проводит физкультурно-оздоровительную и спортивную работу со студентами во внеурочное время, а также осуществляет и организует внеучебные формы занятий по физической культуре с учащимися в тесном взаимодействии со спортивным клубом и профсоюзным комитетом студентов вуза [3].

Основными направлениями работы кафедры физического воспитания и спорта, спортивного клуба вуза выступают: организация и проведение учебных занятий со всеми студентами вуза в течение всего учебного года; массовое вовлечение студентов в систематические физкультурные и спортивные занятия во внеучебное время; организация внутривузовской спартакиады с привлечением к участию в спортивных соревнованиях студентов, аспирантов, профессорско-преподавательского состава и членов их семей; создание полноценных условий для физкультурно-спортивной работы со студентами по месту жительства (в общежитиях); подготовка и участие студентов вуза в республиканской, летней и зимней всемирных Универсиадах в данном учебном году [1].

Задачи физического воспитания студентов решаются различными формами организации учебных и внеурочных занятий, которые в вузе представлены в системе, взаимосвязаны между собой и имеют преемственность. Известно, что основные формы занятий по физическому воспитанию подразумевают учебные занятия с основно, подготовительной, специальной медицинской и группой спортивного совершенствования. Однако, принципы их организаций могут быть различными, в том числе, с учетом физической подготовленности, половых различий, специализации и т.д. При этом сразу же возникает проблема в организации занятий с учетом подготовленности преподавателя и наличия материальной базы, ее дислокации и т.д. Разумеется, как и в любом деле, следует учитывать вопросы планирования и контроля. Главные педагогические приемы – индивидуальный подход, формирование группы студентов в сплоченный коллектив, воспитание личным примером, воспитание на эталонных образцах и др. Последнее тесно связано со знанием предмета, способностью научить, индивидуальным подходом, строгостью, требовательностью, широтой культурных интересов, умением создать положительную эмоциональную атмосферу на занятиях в группе и другими профессиональными знаниями и умениями преподавателя.

Исходя из этого, в вузах изыскиваются новые организационные формы учебной работы, которые постоянно совершенствуются и, в конечном счете, внедряются в практику работы кафедры физической культуры. При всем многообразии частных примеров в эффективности работы хотелось бы в первую очередь выделить организационную структуру кафедры, которая была осуществлена нами в этих целях.

Основным принципом явилось закрепление преподавателей кафедры за факультетами с учетом имеющегося контингента. Фактически были созданы микрокафедры во главе с заместителем декана по физической культуре и спорту,

отвечающим за спортивно-массовую работу соответствующего факультета. На микрокафедры возлагается учебная, спортивно-массовая, оздоровительная и воспитательная работа, в том числе в выходные дни. Преимущество подобной организации проявляется прежде всего в закреплении учебных групп за преподавателем на весь период обучения, т.е. с 1 по 3 курс включительно. Такая структура существенно повышает ответственность преподавателя за коллектив. Лучше осуществляется контроль за работой коллектива. Особенно успешно решаются вопросы организации занятий с учетом подготовленности, пола, специализации и др., а также соревновательные формы занятий, приема контрольных нормативов и т.д. В результате реорганизации значительно улучшилось планирование и контроль учебной работы, что интенсифицировало учебный процесс: преподаватели кафедры обеспечивают учебный процесс по физической культуре на всех трех курсах в форме основных занятий; созданы группы спортивного совершенствования по различным видам спорта.

У преподавателей повысилась ответственность за свой коллектив, улучшилось отношение к работе в целом, возросло количество проводимых мастер-классов, увеличилось число студентов, принимающих участие в научно-исследовательской деятельности.

Список использованной литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : РИВШ, 2011. – 352 с.
2. Об организации в 2016/2017 учебном году физического воспитания студентов, курсантов, слушателей учреждений высшего образования [Электронный ресурс] : инструктивно-методическое письмо : утв. М-вом образования Респ. Беларусь 03.08.2016 г. – Режим доступа: <http://edu.gov.by/page-26721>. – Дата доступа: 10.03.2017.
3. Физическая культура : типовая учеб. программа для высш. учеб. заведений : утв. М-вом образования Респ. Беларусь от 14.04.2008, № ТД-СГ 014/тип.
4. Максимович, В. А. Организационно-методическое обеспечение физического воспитания студентов на основе двигательной активности : пособие / В. А. Максимович, В. А. Коледа, С. К. Городилин. – Гродно : ГрГУ, 2012. – 319 с.

УДК 316.663.5

Л.Г. ЛЫСЮК, Е.В. ЯРМОЛЬЧИК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

СТАНОВЛЕНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Изменение иерархии ценностей в пользу карьеры, престижа и социального статуса в обществе влечет за собой изменение взглядов на структуру и основные функции семьи и родителей. Дети становятся необходимым атрибутом жизни, при этом родители не задумываются о воспитании и влиянии собственного

поведения на жизнь их детей. За редким исключением, родители, стараясь соответствовать ожиданиям значимого социального окружения, выставляют напоказ самые лучшие стороны семейной жизни, создавая красивую картинку «идеальной семьи», абсолютно не задумываясь о содержании родительской и супружеской ролей. Средства массовой информации все чаще демонстрируют молодые семьи, ожидающие рождения ребенка, а также счастливых молодых родителей, успешно справляющихся со всеми функциями и обязанностями. При этом содержание «родительства», родительской идентичности остается за кадром, не раскрывается их суть. Психологи и педагоги говорят о том, что родители вовсе не задумываются о своем родительстве, о грамотном наполнении собственных рутинных ежедневных действий, связанных с уходом и воспитанием ребенка. При этом в случаях возникновения проблем поведения и воспитания, ответственность за ошибки родители спешат переложить на плечи воспитателей-педагогов-преподавателей.

Первые исследования идентичности были организованы более века назад Cooley (1902) и James (1890). Начиная с 1950-х гг. XX в., идентичность, попадая в поле научного интереса психологии, дифференцируется по двум основным видам: личностной и социальной. Становление представлений о феномене идентичности происходило в рамках психоаналитического (E. Erikson, J. Marcia), когнитивного (H. Tajfel), символического интеракционизма (J. Mid), конструкционистского (G. Kelly, Н.Л. Иванова, Т.В. Румянцева, Т.Г. Стефаненко) и субъектно-деятельностного подходов (К.А. Абульханова-Славская, Л.Б. Шнейдер). Необходимость исследований феномена идентичности подтверждается организацией журналов *An International Journal of Theory and Research, Self and Identity* и *Identities: Global Studies in Structure and Power*.

Сегодня понятие «идентичность» традиционно связывают с именем Э. Эриксона (1950), в трудах которого становление эго-идентичности является главным содержанием развития личности. Идентичность он определял как систему представлений о себе, убеждений, ценностей, жизненных целей человека, переживаемых субъективно, как ощущение тождественности и постоянства своей личности при восприятии других людей, признающих это тождество [2].

В работах учеников и последователей Э. Эриксона, прежде всего Д. Марсия, понятие основной характеристики развития эго-идентичности – статусов идентичности – получило дальнейшую разработку. Д. Марсия определил четыре статуса идентичности: диффузная, преждевременная/присвоенная, мораторий, достигнутая/конструируемая идентичность.

Идентичность не является ни постоянной, ни крайне изменчивой. Она тесно связана с изменением социальной среды. С. Холл подчеркивал, что идентичность всегда сохраняет свою «незаконченность», она всегда «в процессе», всегда формируется [1].

В последние годы наиболее популярными становятся исследования связанные с самоопределением (Н.В. Антонова, В.В. Белоусова, М.Р. Гинзбург, С.В. Калинина и др.) как одним из компонентов идентичности. Авторы указывают на следующие виды самоопределения: личностное, профессио-

нальное, социальное, семейное, индивидуальное и др. Проблемы идентичности часто рассматриваются в рамках понятия компетентности (М.А. Холодная, Л.С. Колмогорова, Е.А. Климов и др.).

Определяя понятие родительской идентичности, О.С. Донцова говорит о том, что это не только «компетентность» в вопросах воспитания. При этом подразумеваемая под компетентностью особый тип организации предметноспецифических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности (определение М.А. Холодной). В понятие родительской идентичности автор включает такие компоненты, как формирование ответственно жертвенной супружеской «Я-концепции», творческо-критическое отношение к самому себе, воспитание чувства долга, ответственности и здоровой половой принадлежности, культуру полового поведения, ориентацию на традиционную патриархальную семью, непринятие философии потребительства [4].

Предложенную Д. Марсия структуру идентичности (статусы) попытались дополнить Н.В. Антонова и В.В. Белоусова. Выделив статусный и личностный компоненты идентичности, авторы определили механизмы формирования идентичности с учетом временного и оценочного измерения. А. Ватерман обозначил четыре сферы жизни, значимые для формирования идентичности, среди которых принятие набора социальных ролей, включающего роли и ожидания в отношении супружества.

В современной науке при изучении родительства как личностного феномена, влияния родительства на развитие личности самого родителя и родительской идентичности авторы чаще всего оперируют понятиями концепции гендерных ролей [3]. При этом считается, что традиционно мужская гендерная родительская роль предполагает финансовое обеспечение семьи и ребенка, а женская – уход и заботу. Распределение этих функций, однако, варьируется в современной семье. По мнению Ю. Борисенко, определение для себя приоритета какой-то из ролей (или паритета обеих), а также согласованность принятия определенных ролей между супругами может качественно описать родительскую идентичность личности. Причем важно не просто выполнение этих ролей, а идентификация себя как родителя именно в этой роли, ощущения «правильности» своего поведения как родителя при следовании данной линии поведения. Родительская идентичность партнеров-родителей тесно взаимосвязана между собой. То есть родительство является не просто личностным феноменом, оно во многом обусловлено супружескими отношениями [5]. Эта идея не нова и для отечественных семейных психологов, однако в основном она постулируется в работах, основанных на практике семейной психотерапии.

Один из вариантов формирования родительской идентичности, которая базируется на «Я-реальном» и «Я-идеальном», формирующемся на основе взаимодействия с социальным окружением, предлагает Т.В. Павлова: другие, как родители, ожидания прародителей, общество (социальные нормы, стереотипы, ожидания) [7]. Исследование условий становления материнской идентичности провели Е.И. Захарова, Ю.А. Торчинова и пришли к выводам о том, что

наступление родительства создает условия для существенных изменений самосознания взрослого человека. Оказываясь перед необходимостью реализовать новую социальную роль, человек расширяет границы своей идентичности. Осознание себя родителем («Я-мать», «Я-отец») хоть и происходит в связи с рождением ребенка, но не гарантировано его появлением. Ценностная направленность на ребенка способствует формированию родительской идентичности, наличие ценностного конфликта ослабевает ее выраженность [6].

Таким образом, о становлении родительской идентичности мы можем говорить как о процессе, тесно связанном с социальной средой, проявляющемся в большей степени после рождения ребенка, формирующемся в течение всей предыдущей жизни. При этом невозможно утверждать, что родительская идентичность достигнута и остается неизменной в течение всей последующей жизни. На это явление все также продолжает оказывать влияние социальное окружение и сам человек, рефлексировав, подражая, сравнивая и стараясь соответствовать ожиданиям прасемьи, социальным нормам и собственным ценностям и убеждениям.

Список использованной литературы

1. Hall, S. The Question of Cultural Identity / Hall S. The Impact of Values. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1995. – P. 119-125.
2. Laitin, D. D. Identity in Formation: The Russian-Speaking Populations in the Near Abroad / Laitin D. D. , – Cornell University Press, 1998. – 418 p.
3. Дмитриева, Н. В. Гендерные особенности кризисной идентичности личности / Н. В. Дмитриева, Н. Р. Гулина, Д. И. Савельев // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. – 2010. – № 1. – С. 58–70.
4. Донцова, О. С. Понятие родительской идентичности / О. С. Донцова // Пед. журн. – 2014. – № 6. – С. 10–24.
5. Евсеенкова, Ю. В. Опыт исследования феномена отцовства в рамках групповой работы / Ю. В. Евсеенкова, Н. В. Дмитриева // Семей. психология и семей. терапия. – 2004. – № 4. – С. 55–69.
6. Захарова, Е. И. Условия становления материнской идентичности / Е. И. Захарова, Ю. А. Торчинова // Изв. ПГУ имени В. Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 1234–1239.
7. Павлова, Т. В. Моделирование представлений о родительстве в зрелом возрасте / Т. В. Павлова // учен. зап. РГСУ. – 2013. – № 2 (114). – С. 161–164.

УДК 37.015.31

Е.Е. МАРЧЕНКО

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ТЕХНОЛОГИЯ РАЦИОНАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

На современном этапе развития системы образования ведется активный поиск и разработка технологий, позволяющих обеспечивать эффективное формирование у детей компетенций в рамках конкретных учебных дисциплин, а также в целом содействовать становлению у них субъектной позиции в учении.

Традиционно субъектная позиция описывает через призму характеристик, которые целесообразно рассматривать не как автономные свойства, а как взаимосвязанные подсистемы»: активность – инициативность – целеполагание; надситуативная активность – творчество; рефлексивность – осознанность; внутренний локус контроля – ответственность [1]. В контексте учебной деятельности указанные свойства субъектности приобретают специфику.

Субъектная позиция является новообразованием, которое обеспечивает саморегуляцию учебной деятельности (В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, Е.Д. Божович, В.К. Зарецкий). На начальных этапах освоения учебной деятельности ребенок выступает как обучаемый (ведомый, исполнитель указаний), а педагог инициирует и организует выполнение ребенком лишь отдельных учебных действий, направленных на решение конкретных практических задач (выполнить упражнение, задание). При этом педагог «отвечает» не только за постановку целей и контроль ее достижения, но и мотивирует ученика.

Когда же ребенок становится субъектом целостной учебной деятельности, т.е. настоящим учащимся, он самостоятельно инициирует это взаимодействие так, чтобы присвоить содержание учебного материала. В этом случае необходима способность ребенка различать решение практической задачи (т.е. выполнение конкретного задания) и реализацию учебной задачи, связанной с освоением правила. Ребенок как субъект учебной деятельности осуществляет саморегуляцию учения в контексте других занятий, что отражает направленность на познание и в целом на саморазвитие [1].

В соответствии со структурой деятельности, описанной А.Н. Леонтьевым, субъектная позиция в учебной деятельности обеспечивает самостоятельное осуществление учения в рамках двух «слоев» деятельности: операционально-технического (познавательного) и мотивационно-смыслового (личностного). На операционально-техническом уровне субъектность обнаруживается в умении учиться, которое связано с освоением так называемых универсальных учебных действий (В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, В.И. Слободчиков, А.Г. Асмолов).

Личностный компонент субъектной позиции в учении связывается с адекватной мотивацией учения (познавательной и саморазвития), наличием

у ребенка личностного смысла учения, что находит отражение в эмоционально положительном отношении к учебной деятельности, переживании важности учебы на фоне внеучебных занятий, надситуативной познавательной активности в противовес стремлению к упрощению учебы [1]. Именно этот компонент рассматривается исследователями (Г.А. Цукерман, Е.Д. Божович) как определяющий в субъектности.

Становление учебной субъектности и различных ее характеристик соотносится с младшим школьным (оформляется интерпсихическая форма) и младшим подростковым возрастными (оформляется интрапсихическая форма субъектности). Однако в реальности наблюдается существенное расхождение между «нормативными» показателями и развитием большинства детей. Отмечается, что субъектность является «рукотворным» образованием, становление которого определяется не созреванием нервной системы, а особенностями организации обучения, выстраивания взаимоотношений педагога с детьми, т.е. конкретными образовательными технологиями (Г.А. Цукерман).

Рассмотрим возможности содействия становлению субъектной позиции в учении средствами двух технологий, которые обобщенно можно обозначить как технологии рационально-эмоционального обучения.

Технология «*Whole-brain teaching*» (далее – WBT) была разработана в 1999 г. тремя американскими преподавателями Chris Biffle, Jay Vanderfin, Chris Rekstad [2]. На современном этапе это активно развивающееся реформаторское движение в образовании США.

В целом можно отметить, что технология WBT направлена на более эффективное использование ресурсов головного мозга человека в учении, на создание таких условий в образовательном процессе, которые способствуют сознательному и активному участию каждого ребенка в учении на занятии, что в конечном итоге ведет к снижению нарушения детьми дисциплины и повышению академической успеваемости. Авторы подчеркивают необходимость использования ресурсов не только обоих полушарий, но и подкорковых структур, т.е. что и следует из названия – всего мозга. Это обеспечивается за счет ряда специальных приемов: использования «сигнальных» слов и жестов, которые обозначают начало специальных форм групповой работы детей, «хорового» ответа педагогу, проговаривания в парах фрагментов материала, «отзеркаливания» детьми ключевых слов и действий, которые использует педагог при объяснении материала.

Технология WBT широко распространена не только в США, но и в странах Европы и даже Азии (Тайвань). В то же время, несмотря на то, что данный подход развивается уже 18 лет и получил позитивную оценку со стороны ученых-теоретиков и педагогов-практиков, в русскоязычных источниках идеи американских педагогов практически не представлены. Первым и одним из немногих популяризаторов идей WBT на постсоветском пространстве можно назвать учителя английского языка высшей категории С.И. Тарасенко (г. Симферополь). Именно она предложила в русскоязычном варианте обозначать данный подход как «рационально-эмоциональное обучение» (РаЭМО) [3]. Соглашаясь с

удачной русскоязычной версией перевода названия, отметим, что С.И. Тарасенко необоснованно презентует WBT в довольно упрощенном варианте: не как целостную технологию, а скорее как отдельные методические приемы.

Еще одной из достаточно новых педагогических технологий, которая, на наш взгляд, построена на аналогичных идеях, является *двуполушарное обучение*. Данная технология была разработана для первой ступени общего среднего образования О.Л. Соболевой и В.В. Агафоновым [4]. Основной посыл этих авторов не нов: они апеллируют к тому, что школьное обучение опирается преимущественно на ресурсы левого полушария, связанного с аналитическим вербальным мышлением и вербальной памятью. Однако у младших школьников в силу возрастных особенностей эти познавательные процессы находятся в стадии формирования. Как следствие – опора на еще несформированные процессы с одной стороны приводит к перегрузке и снижает общую успешность усвоения учебного материала детьми. Авторы предлагают гармонично использовать ресурсы аналитического и образного восприятия, мышления, памяти, т.е., упрощенно говоря, двух полушарий. В отличие от WBT, в этом случае авторами разработаны не только методика преподавания, но и специальные «двуполушарные» учебники. Они отличаются сюжетным характером изложения информации, широким использованием вербальных и графических метафор, а также в терминах авторов «лингвистической» наглядности. Идеи двуполушарного подхода активно распространяются в России посредством обучающих курсов и семинаров, завоевывая новых сторонников. В свою очередь, в Беларуси лишь отдельные педагоги первой ступени общего среднего образования владеют приемами двуполушарного обучения младших школьников.

Представленные два подхода разработаны в разных странах, и их методологическое осмысление и совмещение еще не осуществлено. Однако анализ материалов авторов и последователей данных подходов позволяет выделить моменты, которые являются сходными.

Во-первых, используемые для повышения эффективности обучения (и учения) механизмы в обоих случаях прежде всего касаются психо-физиологического уровня деятельности.

Во-вторых, данные технологии – это не частные приемы или методики, но методологически и методически целостные системы организации педагогом собственной деятельности и деятельности обучающихся [2; 4].

В-третьих, использование идей обеих технологий видится перспективным прежде всего в работе с младшими школьниками, т.е. на начальном этапе становления субъектной позиции в учении. На наш взгляд, это можно аргументировать тем, что прежде и WBT, и двуполушарное обучение, в большей степени, позволяют непосредственно повышать эффективность усвоения материала и содействовать становлению мотивации учения. А вот о возможности успешного формирования универсальных учебных действий (умения учиться) при помощи этих технологий однозначно утверждать нельзя.

Следует отметить перспективность использования рассматриваемых технологий на любых ступенях образования. Если WBT уже прошло успешную

апробацию в работе с подростками и со взрослыми, то в отношении двуполушарного подхода имеются лишь отдельные факты и предположения. Можно ожидать, что обе технологии будут эффективными в обучении как уже/еще немотивированных («сопротивляющихся», с синдромом выученной беспомощности и т.п.) учеников, так и людей с низкой обучаемостью.

Сопоставление идей двуполушарного подхода и технологии «WBT» позволяет рассматривать их как технологии рационально-эмоционального обучения, которые обеспечивают высокий уровень осознанности знаний за счет рациональных и аффективных механизмов переработки информации и регуляции психической деятельности. Все это обеспечивает активную включенность человека в процессы восприятия, понимания, запоминания и применения материала. Результатом становится повышение качества/скорости усвоения материала и в целом отметочной успеваемости учеников, что соотносится с развитием такого свойства субъектности, как активность [1].

В то же время можно говорить и о возможном неспецифическом влиянии двуполушарного подхода и WBT на становление субъектности. Это связано с тем, что успех в учении автоматически способствует повышению привлекательности учения. Другими словами, переживание успешности укрепляет мотивацию и дополнительно стимулирует к активному участию в познании, что также в конечном итоге приводит к улучшению успеваемости (за счет механизма сдвига мотива на цель). Повышение мотивации закономерно обнаруживается в соответствующей активности, что может стать предпосылкой становления осознанности и ответственности в учении.

Список использованной литературы

1. Марченко, Е. Е. Свойства субъектности как система / Е. Е. Марченко // Психология – наука будущего ; материалы V междунар. конф. молодых ученых / отв. ред.: Н. Е. Харламенкова [и др.]. – М. : Изд-во Ин-т психологии РАН, 2013. – С. 405–406.
2. Whole-brain teaching [Electronic resource]. – Mode of access: <http://wholebrainteaching.com>. – Date of access: 04.03.2017.
3. Тарасенко, С. И. Рационально-эмоциональное обучение [Электронный ресурс] / С. И. Тарасенко. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/svetarasen/newtechs/whole-brain-teaching>. – Дата доступа: 04.03.2017.
4. Соболева, О. Л. Развитие «двуполушарного» подхода к обучению: практическая реализация в школьном учебнике [Электронный ресурс] / О. Л. Соболева. – Режим доступа: <http://metodika.ru/?id=78>. – Дата доступа: 01.03.2017.

УДК 316.624

И.Г. МАТЫЦИНА

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ АДДИКЦИИ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Отмечающийся кризис взаимодействия личности и социума, снижение воспитательного потенциала ведущих институтов социализации человека, таких как семья и учреждения образования, рост асоциальных явлений в молодежной среде и еще целый ряд негативных тенденций в современном обществе актуализирует значимость и востребованность профессиональной деятельности педагога социального.

Необходимость реализации диагностической, прогностической, организаторской, посреднической, охранно-защитной, профилактической, коррекционной функций и решения достаточно широкого спектра многоплановых задач, связанных, в первую очередь, с интенсивным коммуникативным взаимодействием, составляет основу социально-педагогической деятельности. Следует отметить и важность влияния на ее результативность личностных качеств специалиста, работающего в данной сфере, требующей достаточно высокого уровня сформированности эмпатийности, стрессоустойчивости, эмоционально-психологической уравновешенности, коммуникабельности, самоконтроля и т.д.

Хроническая интеллектуальная, физическая, эмоциональная перегрузка, персональная социальная ответственность, нервно-психическая напряженность, постоянный дефицит времени для принятия оптимальных педагогических решений, острое переживание профессионального долга, интенсивность разнообразных контактов и многие другие факторы сопровождает процесс реализации социально-педагогической деятельности. При определенных условиях специфика работы педагога социального может привести к формированию у него профессиональных деформаций и аддикций личности.

Впервые научно обосновал понятие «аддиктивное поведение» В. Миллер (1984). Аддиктивное поведение (от англ. addiction – склонность, пагубная привычка; от лат. addictus – рабски преданный) представляет собой в широком смысле одну из форм девиантного, деструктивного поведения. В основе такого поведения лежит стремление человека уйти от реальности посредством специального изменения своего психического состояния. Чаще всего выделяют следующие виды аддиктивного поведения: химическая зависимость (наркомания, токсикомания, курение, алкоголизм); нарушения пищевого поведения (анорексия, голодание, булимия); нехимические типы зависимостей (игровая, компьютерная, сексуальная, навязчивые покупки, трудоголизм, пристрастие к громкой музыке и т.д.); крайние степени увлечения каким-либо видом деятельности, приводящие к игнорированию имеющихся жизненных проблем и их усугублению (религиозный фанатизм, сектантство) [1].

В последнее время ряд зарубежных и отечественных исследователей проявляют существенный теоретический и практический интерес к феномену профессиональных аддикций личности, представляющих собой, по сути, навязчивую потребность к определенному виду деятельности. Среди наиболее распространенных профессиональных зависимостей отмечают следующие явления: работоголизм (трудооголизм), ургентная аддикция, прокрастинация, выученная беспомощность, профессиональная лень, профессиональный перфекционизм, профессиональный маргинализм [2].

Вышеуказанные профессиональные аддикции определяются следующим образом [1; 2; 3]. Трудооголизм (работоголизм) представляет собой бегство от реальности посредством изменения своего психического состояния, которое достигается фиксацией на работе. Кроме специфических характеристик трудооголизм обладает рядом универсальных признаков зависимости: повышение толерантности (переносимость дозы); синдром отмены; потеря контроля; неудачные попытки воздержаться; минимизация нравственных и духовных ценностей; разрушение межличностных отношений; отрицание собственной зависимости.

Впервые термин «ургентная аддикция» введен зарубежным исследователем Н. Тасси (1993), который определил данное социально-психологическое явление как зависимость от постоянной нехватки времени. Основные причины ургентной зависимости, по мнению О.Л. Шибко, связаны нередко с выдвиганием большого количества задач одновременно, невозможностью определения приоритетности выполнения дел, и, как следствие, человек «хватается» за все сразу, испытывает ситуации постоянного цейтнота.

Прокрастинация (лат. pro – впереди и crastinus – завтрашний; англ. procrastination – задержка, откладывание) – откладывание запланированных действий на потом, – отсрочка выполнения своевременных, уместных действий на более поздний срок, сопровождается негативными эмоциональными реакциями и приводит к ухудшению качества работы. Данный термин впервые употребил в книге «Прокрастинация в жизни человека» П. Рингенбах (1977).

Выученная беспомощность как психологическое состояние формируется в результате длительного субъективного осознания неподконтрольности событий и проявляется в резком снижении продуктивной активности человека, ослаблении мотивации (К. Петерсон, М. Селигман, Л. Абрамсон, Дж. Гилхам, К. Двек, К. Рейвич, Н. Репуччи, Х. Хекхаузен и др.). Подобное состояние возникает у человека после более-менее длительного неблагоприятного воздействия, избежать которого ему не удастся. Наиболее опасные последствия выученной беспомощности – распространение ее на различные виды социальных ситуаций: человек перестает пытаться решать даже поддающиеся решению задачи.

Широкая вариативность трактовок понятия «перфекционизм» прослеживается в современных научных исследованиях: потребность самосовершенствования, которая определяет специфику личностных стандартов деятельности без учета способности к их достижению и проявляется в стремлении быть совершенным, идеальным во всем; установка личности, что проявляется в тенденции рассматривать как недостойное то, что «ниже совершенства»;

жизненный стиль, включающий измененную мотивационную направленность и особенности когнитивного стиля, такие как чрезмерное обобщение, императивность, игнорирование ограничений, когнитивная недифференцированность и т.п.; черта личности, которая проявляется в повседневной практике выдвижения к себе и другим требований по выполнению обязанностей и осуществления деятельности на более высоком уровне, чем того требуют обстоятельства, а также в стремлении к безупречному выполнению задачи.

Профессиональный маргинализм – утрата профессиональной идентичности, равнодушие к профессиональным нормам и обязанностям, замещение профессиональных ценностей и морали ценностями и целями другой среды – профессиональной или непрофессиональной; это несоответствие личности профессионала и его поведения этико-нормативным требованиям профессии.

Анкетирование педагогов социальных, в том числе будущих специалистов данного профиля, посредством адаптированного опросника «Индекс ургентной аддикции» (О. Шибко) позволило выявить у них общую степень выраженности ургентной аддикции и степень проявления ургентной аддикции в различных сферах жизнедеятельности личности (шкалы: «Работоголизм», «Темп жизни», «Личное время», «Межличностные отношения»).

Приведем некоторые результаты анкетирования. Для 78 % респондентов присуща высокая общая степень выраженности ургентной аддикции: постоянное ощущение беспокойства по поводу дефицита времени, пребывание в состоянии практически бесконечной занятости не только в рабочие, но и в выходные и праздничные дни и др.

Средняя степень общей степени выраженности ургентной аддикции диагностирована у 20 % специалистов. Данная категория людей иногда позволяет себе переключаться с одного вида деятельности на другой, но свободное времяпрепровождение уже может вызвать раздражение, недовольство, протест, дискомфорт. Группу с низкой общей степенью выраженности ургентной аддикции составили 2 % опрошенных. Несмотря на профессиональную занятость, эти педагоги социальные стараются находить время для семьи, хобби, общения с друзьями и др. Доминирующей у педагогов (66 %) оказалась шкала опросника «Работоголизм». С целью получения дополнительной информации нами проведено тестирование (опросник Б. Килинджера), подтвердившее ситуацию проявления трудоголизма у специалистов с нестабильной самооценкой, высоким уровнем тревожности и эмпатийности, перфекционизмом, синдромом хронической усталости и эмоционального выгорания и т.п.

Проведенное тестирование на выявление феномена прокрастинации у специалистов социально-педагогического профиля продемонстрировало следующее. В целом патологическое откладывание дел на потом, заполнение рабочего времени низкоприоритетными задачами и необязательными действиями (проверка почты, социальные сети, чтение новостей и т.д.), ожидание «вдохновения» для выполнения важного и актуального оказалось характерным для 37 % респондентов. Большинство из них составили будущие педагоги социальные (28 %). Студенты признались, что нередко тратят время на общение в социаль-

ных сетях, компьютерные игры и другие малозначительные события, если предстоит выполнить важное, но неинтересное или неприятное дело. Некоторые обучающиеся привели пример откладывания подготовки к экзаменационной сессии, когда иногда только страх перед последствиями заставляет в последний момент приступить к выполнению необходимых действий.

Следует отметить, что профессиональные аддикции достаточно часто сопровождаются развитием у педагогических работников синдрома эмоционального выгорания, для которого характерно ощущение физического, морального, интеллектуального истощения. Основная трудность «выхода» из вышеуказанных состояний состоит, по нашему мнению, в необходимости учитывать добровольность, самостоятельность и стремление педагога в принятии решения о целенаправленной работе по преодолению своего аддиктивного поведения.

Первым шагом решения вышеуказанной проблемы является признание со стороны педагога социального факта наличия той или иной профессиональной аддикции. Для оценки степени сформированности и выраженности того или иного вида профессиональных зависимостей используется соответствующий диагностический инструментарий. Далее необходимо из всего разнообразного психолого-педагогического арсенала профилактики и коррекции аддиктивного поведения и личностных деформаций выбрать наиболее оптимальный метод, эффективное средство, подходящее конкретной личности (медитации и аутотренинги, расстановка приоритетов, режим труда и отдыха, хобби, ароматерапия и арттерапия, физическая активность и спорт и др.).

Таким образом, актуализируется поиск продуктивных методов и средств профилактики формирования у педагогов социальных профессиональных зависимостей и их своевременного преодоления уже на стадии обучения в учреждениях высшего образования.

Список использованной литературы

1. Шибко, О. Л. Ургентная аддикция как форма аддиктивного поведения личности [Электронный ресурс] / О. Л. Шибко. – Режим доступа : [http : // media.miu.by/](http://media.miu.by/). – Дата доступа : 03.04.2017.
2. Мудрик, А. Б. Профессиональные аддикции личности: теоретические аспекты изучения [Электронный ресурс] / А. Б. Мудрик. – Режим доступа : [http : // www.institutemvd.by/](http://www.institutemvd.by/). – Дата доступа : 25.03.2017.
3. Телепова, Н. Н. Трудоголизм как причина психоэмоционального выгорания личности в профессиональной деятельности / Н. Н. Телепова // Казан. наука. – 2012. – № 2. – С. 56 – 62.

УДК 37.015.3

Е.И. МЕДВЕДСКАЯ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

К СОДЕРЖАНИЮ НОРМ КОНСТРУКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ШКОЛОЙ И СЕМЬЕЙ

Во все времена и во всех культурных сообществах школа всегда выполняла важнейшую функцию социализации. Происходящие сегодня социально-экономические изменения автоматически приводят и к изменениям системы образования, одной из стратегических линий развития которой выступает гуманизация отношений между его субъектами, прежде всего, между учителем и учеником, а также его законными представителями (что отражено в статье 5 «Субъекты и объекты образовательных отношений» Кодекса Республики Беларусь об образовании) [1].

Вполне естественно, что новые взаимоотношения между школой и семьей, предусматривающие большее участие родителей в образовательном процессе, сопровождаются определенными проблемами и трудностями. Но абсолютно любой конфликт первоначально появляется не в реальности, а в представлениях его участников. Поэтому в первую очередь следует обозначить те неверные установки обыденного и профессионально-педагогического сознания (их можно назвать предубеждениями), которые приводят к тому, что активность взрослых субъектов образования принимает деструктивный характер, негативно влияя как на отдельного учащегося, так и на результативность образовательного процесса в целом.

Предубеждения родителей. Одной из самых очевидных из подобных установок является перекладывание родителями ответственности за становление ребенка на школу: «Я к вам ребенка привел(-а), вот вы им и занимайтесь. Мое дело накормить и одеть». Думается, что ее ошибочность не нуждается в каких-либо детальных пояснениях. Однако обобщение и систематизация опыта разрешения конфликтных ситуаций между родителями и педагогами позволяет выделить ряд менее выраженных предубеждений, которые также негативно влияют на характер образовательных отношений.

К ним, в частности, может быть отнесено упрощенное понимание образования как сферы услуг. Школа оказывает специфические услуги, поэтому здесь категорически не работает навязанный рекламой шаблон «Клиент всегда прав», которым пытаются руководствоваться некоторые родители, диктуя педагогу свои представления об образовании. Услуга в соответствии с исходным значением – это «действие, приносящее пользу, помощь другому» [2, с. 839]. Школа как социальный институт в лице конкретного учителя направлена на то, чтобы помочь ребенку образоваться, т.е. в буквальном смысле обнаружить свой образ, проявить человеческий лик и найти свое место в жизни. Другими словами, учитель не только формирует систему знаний и умений, он в рамках учебной

деятельности формирует личность ребенка в целом, что подтверждено многочисленными исследованиями по педагогической психологии. Еще одним из предубеждений выступает идеализация имеющегося жизненного опыта, который не редко опять же дает родителям основание для осуждения существующей образовательной практики: «Троечники добиваются в жизни больших успехов, чем отличники», «Меня иностранному языку в школе так и не научили. А когда жизнь заставила, я выучил за 3 месяца» и т.п. Также не редко встречается переоценка собственного «педагогического» опыта, который каждый родитель имеет в роли ученика. Этот опыт может выступать основанием для критики педагога и используемых им методов обучения: «Нас учили по-другому...», «Наши учебники были лучше», «Я бы сделал так...», «Мне кажется, что надо...» и т.п. Учитель – это носитель обобщенного, т.е. отработанного и многократно проверенного на практике знания, родитель – знания единичного, собственного, уникального. Безусловно, в данном случае, более сильная позиция у педагога.

Предубеждения педагогов. Одной из самых ярких и известных сторон профессиональной деформации в педагогической деятельности является абсолютизация правоты собственного мнения. Привычка вещать из-за учительского стола в рамках конкретного учебного предмета абсолютную истину переносится за пределы классной комнаты и выходит далеко за границы содержания учебной деятельности. К профессиональным предубеждениям можно также отнести и понимание справедливости как единообразия: выставляемые педагогом отметки являются одним из самых сильных конфликтогенов для всех субъектов образования. Еще одной неверной установкой, присутствующей у части учителей, выступает уверенность в действенности карательных мер для поддержания дисциплины. Наивность данного предубеждения очень четко развенчивается в следующем самоанализе педагога: «Я вдруг осознал, что существует парадокс: я часто прибегаю к тому, что хочу искоренить в своих учениках. Повышаю голос, чтобы дети прекратили шуметь, использую силу, чтобы разнять драчунов, грубо веду себя с невежами, ругаю тех, кто обзывается» [3, с. 169–170].

Таким образом, анализ существующих искаженных установок обыденного и профессионально-педагогического сознания показывает, что противоречия между школой и семьей имеют довольно надуманный характер. По существу у этих двух важнейших институтов становления человека общие цели и задачи, которые на казенном языке обозначаются как «вырастить полезного члена общества», а в человеческих желаниях и родителей, и педагогов выражаются в мечтах о том, чтобы каждый ребенок был умный (или хорошо учился), здоровый, счастливый и успешный. Таким образом, школа и семья взаимодополняют друг друга в становлении человека. И оптимально, если они как партнеры выстраивают свое взаимодействие на основе взаимоуважения, руководствуясь следующими основными нормами.

Нормы реализации семьей партнерских отношений со школой.

Доверие к учителю, к его профессионализму и к его добрым намерениям в отношении ребенка. С одной стороны, это означает недопустимость в присутствии ребенка любой критики действий педагога, а, с другой стороны,

рациональное, критичное отношение к словам ребенка. Дети, особенно в 6–7 лет, часто путают вымысел и реальность и просто неверно употребляют слова. Ребенок заявляет дома: «Меня ударил учитель», а мама, не подумав, гневно бежит в школу с серьезными обвинениями. А на самом деле, полушутя, учитель только слегка пальцем дотронулся до лба. Или еще более незаслуженные обвинения, нередко спровоцированные «громкими» историями, тиражируемыми в СМИ. Речь идет о готовности некоторых родителей увидеть за прикосновением учителя к ребенку не естественное человеческое желание разделить его переживания, а сексуальные домогательства.

Отсутствие конкуренции за авторитет у ребенка. Некоторые мамы начинают пугаться, обнаружив, что их прежде беспрекословный авторитет уступает место авторитету педагога: «А учительница говорила, что надо делать по-другому...». В действительности подобная переориентация должна рассматриваться как повод для радости, поскольку подобное восприятие педагога говорит о сформированности у ребенка «внутренней позиции школьника» (Л.И. Божович, 1968), что есть важнейшее условие успешной учебной деятельности в начальной школе.

Своевременное предупреждение педагога об индивидуальных особенностях учащегося. Родителям не следует ожидать, пока учитель опытным путем обнаружит специфику поведения ребенка, его умственной деятельности и какие-либо другие особенности. Чем больше учитель знает об уникальных качествах ребенка, тем эффективнее он сможет выстраивать с ним свое взаимодействие. При высказывании родителями своих пожеланий педагогу следует не просто требовать, а объяснять: почему так принципиально важно ребенку сидеть именно на этой парте или с этим соседом, почему он не может устно отвечать у доски, почему он стесняется участвовать в каких-то мероприятиях и т.п.

Нормы реализации школой партнерских отношений с семьей.

Своевременное и четкое информирование родителей о своих требованиях. Педагогу важно не просто выдвинуть свои требования родителям, но и пояснить их суть, раскрыть их значение для успешности образовательного процесса. Например, учитель требует, чтобы все тетради по математике были зеленого цвета, а по русскому языку – синего. Если педагог хочет, чтобы его правило не послужило поводом для конфликта с родителями как «странное», надо объяснить им, на решение каких задач оно направлено: «Дети так быстрее находят нужные тетради в своих портфелях. Им проще проверять свою готовность перед началом урока. Дежурным легче раздавать тетради. Опыт подсказывает, что это облегчает ребенку освоение норм школьной жизни».

Отсутствие оценок личности ребенка и его родителей. Отсутствие глобальных характеристик личности другого человека – это фундаментальное правило любого грамотного общения, тем более педагогического. Понятно, что дети не похожи друг на друга. И даже один и тот же ребенок ведет себя по-разному в разных ситуациях. Учитель – не бесстрастный автомат, а человек со своим уникальным жизненным опытом, на основе которого у него возникают произвольные симпатии и антипатии по отношению как к ребенку, так и его родителям. Но названные естественные причины не дают основание педагогу

характеризовать ребенка в целом, а тем более его семью («Чего еще от тебя можно ожидать при таких родителях», «Такой же тугодум, как и твой брат» и т.п.). Всем известно, что слово ранит, тем более, если это слово такого значимого человека как учитель. Недаром согласно социологическим исследованиям в образовательном пространстве именно педагог выступает как главный стигматизатор [4].

Оценивать, конечно, необходимо. Мнение педагога (и родителя) жизненно важно для ребенка, поскольку оно выступает для маленького человека ориентиром в управлении своей активностью, маркером «что такое хорошо» и «что такое плохо». Другими словами, эти оценки выступают одними из основных инструментов социализации. Однако при этом оценка должна быть очень конкретной и относиться только к отдельному поступку (позитивному или негативному).

Ориентация на использование методов поощрения, а не наказания. Школа и учеба – это, прежде всего, режим, дисциплина, ограничения и усилия. Школа, если обратиться к психоаналитической теории, действует по принципу «надо». Но это «надо» совершенно не обязательно должно быть жестко и унижительно для ребенка.

Таким образом, при единстве целей и задач школа и семья выполняют в жизни ребенка разные функции, а значит, и воздействуют на него по-разному. Школа – это модель общества в миниатюре, и ее главная функция – приучение ребенка к социальной жизнедеятельности. Важнейшая функция семьи – обеспечение эмоционального благополучия ребенка. Именно семья выступает посредником между широким социумом и индивидуальностью ребенка. Такое грамотное понимание взрослыми субъектами образования своих различий в жизнедеятельности учащегося позволит школе и семье не просто декларировать, но воплощать свое партнерство в становлении человека.

Список использованной литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : РИВШ, 2011. – 352 с.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. 80 000 тысяч слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
3. Жинот, Х. Учитель и ребенок. Книга для родителей и учителей : пер. с англ. / Х. Жинот. – Ростов-н/Д : Феникс, 1997. – 384 с.
4. Липай, Т. П. Социальная стигматизация как объект управления в общеобразовательном пространстве : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08 / Т. П. Липай. – М., 2008. – 27 с.

УДК 378.02

И.А. МЕЛЬНИЧУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В условиях модернизации системы педагогического образования актуальность приобретает проблема совершенствования у будущих педагогов механизмов эффективного освоения профессии. Основная задача в вузовском образовании – стимулирование и активизация осмысленного учения будущих специалистов. Суть подхода к пониманию субъектной активности сводится к тому, что обучающийся не является только продуктом обучения. Каждый человек – носитель индивидуального, личного (субъектного) опыта и, прежде всего, стремится к раскрытию собственного потенциала, данного ему от природы. Возникает необходимость помочь ему, создавая соответствующие условия. В связи с этим актуальна трактовка профессионального развития педагога, обоснованная Л.М. Митиной в контексте лично ориентированного образования. Профессиональное развитие педагога определяется как «рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, знаний и умений, но главное – активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности» [1, с. 15].

В исследованиях В.И. Андреева, В.В. Буткевич, А.А. Деркача, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой и других ученых профессиональное развитие рассматривается как фундаментальный процесс изменения человека, принцип становления профессионализма, ценность профессионального сообщества. Как отмечает Л.М. Митина, профессиональное развитие предполагает активное содействие (или противодействие) субъекта внешним обстоятельствам, планирование, обоснование целей своей профессиональной деятельности, изменение для их достижения самого себя.

Таким образом, профессиональное развитие рассматривается неотделимо от личностного. При этом установлено, что, с одной стороны, зрелость личности является условием успешного профессионального развития, с другой – личностное развитие зависит от особенностей процесса профессионализации.

По мнению В.А. Слостенина, лично-профессиональное развитие педагога необходимо рассматривать как непрерывный процесс становления личности, стремящейся к высоким профессиональным достижениям и профессионализму, осуществляемый в саморазвитии и самореализации, профессиональной деятельности [2]. Основу лично-профессионального развития будущих педагогов составляет принцип саморазвития, определяющий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического

преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации.

Важным условием личностно-профессионального развития будущих специалистов является педагогическое творчество, которое рассматривается как «наиболее существенная и необходимая характеристика педагогического труда» [1].

Анализ теоретических источников позволяет выделить несколько подходов к обоснованию сущности понятия «педагогическое творчество»:

- деятельность, отличающаяся качественно новыми подходами к организации образовательного процесса, предполагающая создание нового или существенное усовершенствование известного;

- деятельность, формирующая творчески мыслящего человека, личность, способную к самосозиданию, к определению своей жизненной стратегии;

- способ творческой самореализации личности, процесс проявления уникальных человеческих способностей и сущностных сил педагога;

- процесс решения педагогических задач разностороннего и гармоничного развития личности обучающихся в меняющихся обстоятельствах.

Исследователи (В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров и др.) выделяют особенности педагогического творчества:

- жестко лимитировано, спрессовано во времени, т.е. педагог должен немедленно найти оптимальное решение;

- всегда является сотворчеством, где главным партнером педагога выступает обучающийся;

- осуществляется в публичной обстановке, что требует от педагога умения управлять своими психическими состояниями;

- в значительной степени личностно окрашено, т.е. у одного педагога реализация образовательной технологии содействует достижению положительных результатов, у другого – успех незначительный;

- специфичен не только предмет – развивающаяся личность обучающегося, – но и «инструмент» – личность педагога;

- предполагает отдаленность результатов и необходимость их прогнозирования.

Структура творческого процесса применительно к педагогической деятельности включает ряд этапов. В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров выстраивают следующую последовательность этапов в творческом процессе педагога: 1) возникновение педагогического замысла, направленного на решение педагогической задачи, т.е. возникновение определенной проблемной ситуации; 2) разработка замысла, поиск решения проблемы; 3) воплощение педагогического замысла в деятельности, в общении; 4) анализ и оценка результатов творчества [3]. В связи с этим в образовательном процессе необходимо учитывать, что опыт творческой деятельности приобретает обучающимися при условии систематических упражнений в решении задач, отражающих педагогическую действительность, и организации учебной и реальной профессионально ориентированной деятельности будущих педагогов.

Восхождение к вершинам педагогического творчества начинается с умелого использования опыта других и в конечном итоге содействует созданию авторских педагогических систем, технологий. Исследователи характеризуют такие уровни

педагогического творчества, как репродуктивный (воспроизведение готовых рекомендаций, освоение того, что создано другими); оптимизации (умелый выбор и целесообразное сочетание методов и форм обучения); эвристический (поиск нового, обогащение известного своими собственными находками); исследовательский (педагог сам продуцирует идеи и конструирует образовательный процесс, создает новые способы педагогической деятельности, соответствующие его творческой индивидуальности).

Следует учитывать, что уровни педагогического творчества коррелируют с умением педагога анализировать результаты собственной деятельности, исследовать процесс своего труда [4], что усиливает необходимость целенаправленной активизации педагогического творчества студентов в образовательном процессе.

Анализ показывает, что эффективность личностно-профессионального развития будущего специалиста обеспечивают следующие условия:

- реализация возможностей учебных дисциплин психолого-педагогического цикла, которые содействуют формированию у будущего специалиста ценностного отношения к личностно-профессиональному развитию как способу творческого освоения профессиональной деятельности и реализации личностного потенциала в профессии; усвоению динамики становления педагога-профессионала; формированию компетенций, необходимых будущему специалисту для творческого выполнения целей, а также функций профессиональной деятельности; развитию внутренней мотивации к личностному и профессиональному росту;

- проектирование содержания обучения в контексте личностно-профессионального развития; совершенствование содержания различных видов практики, реализация инновационных форм и технологий ее организации;

- индивидуализация учебной деятельности как условие стимулирования мотивов личностной самореализации, связанных с потребностью реализовать себя в различных видах творческой деятельности;

- инновационная направленность образовательного процесса, предполагающая включенность студентов в процесс творческого освоения и реализации педагогических нововведений посредством использования таких технологий, как игровые, рефлексивные, проектное обучение, технология ТРИЗ и др.

Список использованной литературы

1. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
2. Слостенин, В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – М. : Академия, 2008. – 480 с.
3. Кан-Калик, В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
4. Гимпель, Л. П. Специфика организации научного исследования по проблемам педагогического творчества / Л. П. Гимпель // Адукацыя і выхаванне. – 2016. – № 3. – С. 29–35.

УДК 37:61

М.П. МИХАЛЬЧУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩЕЙСЯ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Проблема сохранения и укрепления здоровья молодежи является одним из приоритетных направлений молодежной политики общества и государства. В психолого-педагогической литературе последних лет уделяется внимание повышению уровня научных знаний у обучающихся по проблемам здоровья, способов его поддержания и сохранения. Возникает необходимость формирования у молодых людей валеологической культуры как ценностного отношения личности к здоровому образу жизни, знании средств и способов его поддержания, потребности в разумной физической активности, являющейся основой умственного, нравственного и эстетического ее развития.

Известно, что изучением здоровья, закономерностей его проявления, механизмов и способов поддержания, укрепления и сохранения занимается наука валеология, которая признает, что здоровье человека на 50 % зависит от его самого, образа жизни как системы взаимоотношений человека с самим собой и факторами внешней среды [1]. Наличие большого количества определений понятия «здоровье» свидетельствует о его многоаспектности и сложности. В частности, важнейший – аксиологический аспект рассматривает здоровье как устойчивую гармонию телесного или физического, духовного и социального уровней, как интегральный критерий оценки образа жизни человека. Здоровье как душевное благополучие, уравновешенность, стрессоустойчивость, развитие психических процессов (памяти, внимания, воображения и др.), ясное восприятие окружающего мира отражает психический аспект. Его интеллектуальная составляющая состоит в адекватном восприятии человеком двигательного режима, закаливания, личной гигиены, отсутствии вредных привычек, упорядоченных половых отношениях. Социальный аспект здоровья предполагает развитие половой культуры личности, умение строить межполовые отношения и отражает деятельное отношение человека к миру.

Учитывая, что здоровье человека наполовину зависит от его образа жизни, мы акцентируем внимание студентов на сущности феномена «здоровый образ жизни». С точки зрения валеологии, он включает положительные эмоции, рациональное питание, оптимальный двигательный режим, закаливание, личную гигиену, отказ от вредных пристрастий, упорядоченные половые отношения. Иные авторы (Б.Н. Чумаков) рассматривают это понятие как качество жизни, определяемое мотивированным поведением человека, направленным на формирование, сохранение и укрепление здоровья в реальных условиях воздействия на него природных и социальных факторов окружающей среды [2].

Иными словами, здоровый образ жизни является и условием существования самого индивида, и основой его жизнедеятельности, развития общества в целом.

Содержание воспитательной работы в этом направлении предполагает: усвоение учащимися сути понятий «жизнь», «здоровье», «здоровый образ жизни», восприятие их как общечеловеческих ценностей; формирование умений различать физическое (телесное) и моральное (духовное); воспитание бережного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих; уточнение значимости физической культуры, спорта, туризма, общения с природой в его укреплении. Восприятие каждой личностью своего здоровья, жизни как высших ценностей имеет исключительное значение в планировании и организации воспитательной работы с молодежью.

Известно, что мир ценностей очень разнообразен. Вместе с тем, следует помнить, что понятие «ценность» применимо только миру человека и общества. Вне человека и без него понятие ценности не существует, поскольку ими принято называть объекты и явления действительности, которые являются предметом устремления, интереса, потребности человека (Л.М. Архангельский). Ценностные ориентации следует рассматривать как первостепенные на данном этапе жизни мотивы, желания, устремления, интересы, то есть система установок личности, связанная с ее деятельностью. Практика подтверждает, что мир ценностных ориентаций человека тесно связан с особенностями его образа жизни. А если образ жизни человека становится сам ценностной ориентацией?

Анкетирование студентов нескольких факультетов нашего университета показало, что в системе ценностных ориентаций «здоровье», «здоровый образ жизни» заняли 2-е ранговое место из 18 предложенных. При этом первое место ей отвели 32 % респондентов, а в первую тройку ее включили 72 % от общего количества опрошенных. На первом месте в предложенной системе ценностей оказалась «семья». Почти половина (46 %) респондентов обозначили ее цифрой 1. Количество респондентов, которые поставили эту ценностную ориентацию на 1–3-е места, составило 84 %. В числе других ценностей были названы: «любовь» (2-е и 3-е место у 46 % исследуемых), а 1-е ей отвели лишь 4 % респондентов. Опрос показал также, что студенты стремятся к профессиональному и личному совершенствованию: «карьера» была названа в числе приоритетных ценностей почти третью опрошенных. Среди других ценностных ориентаций – «образование»: 27 % опрошенных отвели ему 1–3-е места. Далее расположились в соответствии: «ответственная, но хорошо оплачиваемая работа» – 22 %; «популярность и общественное признание» – 17 %; «развлечение, получение удовольствий» – 7 %; «дружба, встречи с коллегами» – 4,5 %; трудолюбие – 4 %.

Беседы, дискуссии со студентами по названной проблеме показывают, что здоровый образ жизни, по мнению многих, не исключает курения, употребления алкоголя, физической пассивности, нерационального использования времени, неупорядоченных половых отношений и т.д. Лишь небольшая их часть владеет содержательной составляющей здорового образа жизни. Что касается понимания будущими учителями усилий, которые необходимы для поддержания здорового образа жизни, то они также зачастую поверхностные, порой примитивные.

Молодые люди недостаточно осознают, что здоровый образ жизни предполагает осознание опасности наркотического, токсического, алкогольно-никотинового отравления организма и психики, развитие нравственно-эстетического отвращения и противодействия пьянству, курению, наркотикам.

Очевидно, в силу возраста, студенческая молодежь воспринимает здоровье как некую данность, связанную со стабильным самочувствием человека в эти годы. Студенты подчеркивали, что факторами, которые мотивируют их на формирование здорового образа жизни молодежи, являются: пример преподавателя, его отношение к своему здоровью; введение спецкурсов по организации здорового образа жизни; использование педагогических практик для пропаганды здорового образа жизни; подготовка курсовых и дипломных работ по этой тематике; проведение физкультурно-оздоровительной и профилактической работы среди молодежи; внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс каждого учреждения.

Учителям школ, преподавателям иных учебных заведений необходимо учитывать следующие аспекты оздоровления учащейся и студенческой молодежи: *мотивационный*, как побуждение учащихся к пониманию значения здоровья в жизни человека, уважительного отношения к его сохранению и укреплению; *обучающий*, который предполагает углубление знаний, умений и навыков по основам здорового образа жизни; *диагностический*, рассчитанный на выявление проблем в здоровье детей, в организации их учебно-воспитательной деятельности и отдыха; *аксиологический*, рассматривающий здоровье как высшую ценность, которая должна стать предметом личных устремлений и повышенного интереса каждого; *коммуникативный*, предусматривающий включение учащихся в общение по овладению и расширению знаний в области охраны здоровья; *профилактический* – использование разнообразных форм работы по предупреждению заболеваний у детей; *рефлексивный*, как обучение основам самоанализа знаний, умений и навыков, ориентация на улучшение своего здоровья [3].

Таким образом, одним из ключевых направлений деятельности педагогов должно явиться формирование у детей и молодежи устойчивой мотивации на систематическую, самостоятельную работу по укреплению своего здоровья, устремление самого человека к гармонии тела и духа, физического и психического, внутреннего и внешнего, индивида и среды, личности и общества.

Список использованной литературы

1. Брехман, И. И. Валеология – наука о здоровье / И. И. Брехман. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Физкультура и спорт, 1990. – 206 с.
2. Чумаков, Б. Н. Основы здорового образа жизни : учеб. пособие / Б. Н. Чумаков. – М. : Пед. об-во России, 2004. – 416 с.
3. Найн, А. А. Проблема здоровья участников образовательного процесса / А. А. Найн, С. Г. Сериков // Педагогика. – 1998. – № 6. – С. 53–57.

УДК 37.015.311

М.Н. МОЗЕРОВА, Т.Н. КОШИК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИДЕРОВ МОЛОДЕЖНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях сложных общественных трансформаций возрастает роль лидеров молодежных организаций как субъектов реализации государственной молодежной политики. В учреждениях высшего образования (УВО) в роли студенческих лидеров выступают председатели советов студенческого самоуправления, старосты учебных групп, активисты молодежных общественных объединений и организаций социальной направленности (ОО «БРСМ», профессиональный союз студентов), участники студенческих инициатив. На молодых людей, проявляющих активность уже с 1 курса, возлагается ряд функций: организатор мероприятий, координатор, ментор, генератор идей и др. Для того чтобы добиться успеха и признания молодежного сообщества, студенческому активисту нужно уметь организовать и сплотить вокруг себя команду единомышленников, обладать навыками самопрезентации, быть мобильным, уверенным и ответственным, представлять интересы большинства. Поэтому актуальной проблемой воспитательной работы в УВО является грамотно построенное, системное социально-педагогическое сопровождение лидеров молодежных формирований.

Обобщая современную практику воспитания обучающихся, А.В. Беляев выделяет ряд моделей воспитательной работы: корпоративно-демонстративную, формально-прагматическую, информационно-просветительскую, творчески-развивающую, профессионально ориентированную, социально ориентированную. Именно социально ориентированная модель разворачивается в русле организации социально значимой деятельности студентов: студенческого самоуправления, участия в работе общественных организаций, студенческих отрядов, социальном проектировании, благотворительной деятельности, акциях, имеющих гражданскую направленность [1, с. 54–61]. На наш взгляд, данная модель воспитательной работы благоприятна для формирования и развития лидерских качеств у студентов, так как позволяет вовлекать молодежь в социальную практику общения и деятельности, получать первый опыт лидерства посредством участия в деятельности студенческих и общественных молодежных организаций.

В проводимом нами исследовании была поставлена цель: определить сущность и компоненты социально-педагогического сопровождения лидеров молодежных организаций в УВО. Для раскрытия сущности социально-педагогического сопровождения лидеров молодежных организаций необходимо идентифицировать лидера как нуждающегося в сопровождении, учесть особенности социального и педагогического видов сопровождения.

С целью изучения потребностей лидеров молодежных организаций позитивной направленности нами был разработан опросник «Мой опыт участия в деятельности организации». Участниками исследования стали студенты БрГУ имени А.С. Пушкина, состоящие в Белорусском республиканском союзе молодежи (65 %), профессиональном союзе студентов (55 %), студенческом совете самоуправления (55 %), Белорусском Обществе Красного Креста (13 %). Выборка составила 65 человек. Следует отметить, что большинство студентов одновременно состоят в нескольких организациях, ведущих деятельность в университете, что свидетельствует о тесном взаимодействии молодежных объединений в воспитательном пространстве университета.

Согласно полученным данным по изучению опыта студентов в деятельности организаций, наибольшую активность они проявляют посредством участия в мероприятиях факультета и университета (73 %). Более половины опрошенных помогают в организации культурно-досуговой внеаудиторной занятости обучающихся. Четверть активистов признают себя инициаторами социально значимых дел и досуговых мероприятий.

Среди проблем, с которыми сталкиваются активисты, были названы проблемы совмещения учебы и общественной деятельности, нерациональной организации времени, проблемы с планированием. Также лидеры отмечали сложности в работе с командой: неустойчивая позиция студентов в выполнении общественной нагрузки (проявление безответственности, отказ в помощи). Треть респондентов испытывают трудности при сборе членских взносов. Необходимость в дополнительном консультировании и сопровождении выразили 78 % респондентов, половина из них указала, что помощь им нужна периодически. Однако стоит отметить, что довольно часто студенты вовсе не обращаются за помощью к педагогам, полагаясь, что решат текущие проблемы самостоятельно. Так, 1/5 респондентов уверены, что полностью справляются со своими функциями и в помощи не нуждаются.

Результаты опроса студентов позволяют идентифицировать их как нуждающихся в социально-педагогическом сопровождении.

Понятие «социально-педагогическое сопровождение» рассматривается нами как особая стратегия и тактика воспитания, связанная с организацией социального опыта личности (Н.И. Никитина). В учреждениях высшего образования социально-педагогическое сопровождение лидеров осуществляют специалисты социально-педагогической и психологической службы, отдела воспитательной работы с молодежью, профессорско-преподавательский состав университета, руководители молодежных объединений и организаций, кураторы учебных групп, воспитатели и педагоги-организаторы студенческих общежитий.

В обозначении компонентов социально-педагогического сопровождения лидеров мы опираемся на труды М.И. Рожкова, который отмечает, что социально-педагогическое сопровождение обеспечивает создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Под педагогическим сопровождением молодежного лидерства, автор понимает процесс взаимодействия субъектов педагогической деятельности

с группой молодежи с целью оказания помощи в реализации лидерского потенциала каждого молодого человека в отдельности и создания условий, обеспечивающих такую в тех ситуациях, в которых проявление имеющегося сочетания качеств будет максимально эффективным [2, с. 147].

Социальное же сопровождение – это процесс, в ходе которого происходит удовлетворение социальных потребностей клиентов и оказывается помощь в преодолении ими трудностей. Конечным результатом является улучшение качества жизни клиентов. Так, активисты молодежных организаций сталкиваются с трудностями адаптации к статусу лидера, принятия его группой, проблемами мотивации к управленческой деятельности, личными проблемами.

Компонентами социально-педагогического сопровождения лидеров молодежных организаций могут выступать: диагностика лидерского потенциала обучающихся, подготовка студентов к проявлению лидерства и менеджменту, консультационная помощь, эмоциональная поддержка, мотивация к управленческой деятельности, сопровождение в социальных сетях, методическое обеспечение процесса формирования лидерских компетенций у студентов и др.

Социально-педагогическое сопровождение студенческих лидеров в УВО базируется на нескольких принципах: персонификации (ориентация на конкретную личность с ее потребностями, ценностными ориентациями, интересами); включенности молодых людей в социально значимые отношения; принцип самореализации молодого человека с позиции лидера.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение лидеров молодежных организаций является неотъемлемой частью воспитательной практики в учреждениях высшего образования и позволяет удовлетворить социальные и педагогические потребности студенческих активистов.

Список использованной литературы

1. Беляев, А. В. Воспитание студентов в вузе / А. В. Беляев // Науч.-теорет. журн. Рос. Акад. Образования. Педагогика. – 2014. – № 5. – С. 54–61.
2. Рожков, М. И. Педагогическое сопровождение молодежного лидерства / М. И. Рожков // Вестн. КГУ имени Н. А. Некрасова. – 2010. – Т. 16. – № 2. – С. 147–150.

УДК 159.922; 159.95

В.Ю. МОСКАЛЮК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПОЗИТИВНОЕ САМООТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ КАК МАРКЕР УСПЕШНОСТИ В БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ

Знание и понимание человеком самого себя, его отношение к самому себе, к своим поступкам, собственной личности раскрывается в ракурсе понятия

самосознания. В самосознании проявляется сложная совокупность психических процессов и состояний, посредством которых личность вычленяет себя из окружающего мира, формирует собственное видение мира, изменяет отношение к своему прошлому, настоящему и будущему. В нем соотносятся мотивы и поступки, желания, стремления человека, в результате чего личность самоопределяется, выделяет для себя наиболее значимые потребности. В настоящее время такой подход к изучению самосознания личности активно развивается в рамках русскоязычной психологии личности и общей психологии [5].

В структуре самосознания в качестве одного из компонентов выделяется отношение человека к себе, которое является важным показателем его психологического благополучия. К категориям, посредством которых раскрывается суть отношения человека к себе, помимо наиболее очевидной – «самоотношения» – относят: «общую» или «глобальную самооценку», «самоуважение», «эмоционально-ценностное отношение к себе». Можно встретить и такие понятия, как обобщенная самооценка, самоуважение, чувство собственного достоинства, самоудовлетворение, аутосимпатия, самооценность и др. Их содержание раскрывается с помощью таких психологических категорий, как «установка» (Д.Н. Узнадзе), «личностный смысл» (А.Н. Леонтьев), «отношение» (В.М. Мясищев), «аттитюд» (М. Rosenberg, R. Wylie), «социальная установка» (И.С. Кон, Н.И. Сарджвеладзе), «чувство» (С.Л. Рубинштейн).

Психологи, как зарубежные, так и отечественные, «отводят» самоотношению главенствующую роль в нормативной и продуктивной жизнедеятельности личности в обществе. Самоотношение в психологии является традиционной научной проблемой и не исчезает из поля зрения исследователей со времен У. Джеймса. Предметом многих исследований является активное осознание собственных потенциальных возможностей, целей, ценностей, жизненных планов, которое приходится на юношеский возраст, возраст ответственного жизненного самоопределения личности (Л.И. Божович, Е.И. Головаха, И.С. Кон, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, С.Д. Максименко, Т.М. Титаренко и др.).

Особую важность проблема изучения самоотношения и формирования его позитивной направленности приобретает в студенческом возрасте, так как самоотношение не только влияет на стабильность связей человека с социальной средой, но и формирует внутреннюю, индивидуальную среду развития личности. Это особенно ярко находит свое отражение в избранной профессиональной деятельности. На этапе освоения профессии молодой человек осознает свое место в жизни, которое определяется тем, насколько личность ценит и уважает себя, принимает и понимает свои поступки, критично оценивает собственные успехи. Самоотношение становится неким выражением и олицетворением смысла «Я». При этом, будучи устойчивым, относительно независимым от актуального жизненного опыта, оно проецируется в деятельность как установка, состояние готовности личности к тому или иному поведению [2; 3].

Понимание себя и отношение индивида к самому себе как к личности и как к специалисту своего дела является одним из условий эффективной деятельности, оказывающим значительное влияние на способность ориентироваться в

реальности и реагировать на все изменения, происходящие в ней, соответствующим образом, а также быть ответственным за принятые решения [6]. Самоотношение обуславливает особенности проявлений личности, являясь основой формирования позиции человека в разных видах отношений, выступает как механизм внутреннего контроля личности. При этом позитивное отношение к себе позволяет адекватно преодолевать профессиональные и личностные трудности, с которыми специалист сталкивается в процессе жизнедеятельности, так как оно проявляется в целостном принятии субъектом собственной личности, в переживании чувства уверенности в себе, в ощущении ценности своего «Я».

Позитивное устойчивое самоотношение лежит в основе веры человека в свои возможности, самостоятельность, энергичность, связано с его готовностью к риску, обуславливает оптимизм в отношении ожидания успешности своих действий в ситуации неопределенности [1]. В этой связи его формирование и/или развитие может способствовать развитию преобразующего (в противовес созерцательному) типа поведения. Как показывает практика взаимодействия со студентами, многие из них активны в общении, в выражении собственной жизненной позиции, в действиях, направленных на организацию взаимодействия с миром, но они не стремятся этот мир и отношения с ним преобразовать, трансформировать. Возможно, это обусловлено тем фактом, что студенты занимают позицию субъектно-объектную по отношению к реальности. Взаимодействуя с миром, они только учатся изменять его на материальном и социальном уровне, но недостаточно компетентны в этом вопросе. В статусе студентов-обучающихся они, возможно, только на пути к развитию субъектной позиции в отношении личной ответственности за преобразование окружающего мира. Важно отметить, что, по мнению А.М. Колышко, люди с позитивным самоотношением менее поглощены своими внутренними проблемами, гораздо реже страдают психосоматическими расстройствами. Кроме того, стремление сохранить положительное самоотношение является одним из мотивов, побуждающих человека соблюдать моральные нормы [2]. Таким образом, позитивное самоотношение связано как с физическим, так и социальным благополучием личности.

У студентов специальностей социально-гуманитарного профиля изучение самоотношения связано с необходимостью соотносить отношение к себе с отношением к окружающим: в социально ориентированных профессиях такое отношение может и/или будет определять отношение к другим людям.

По мнению С.Р. Пантелеева, самоотношение в юношеском возрасте имеет двойственный характер. С одной стороны, оно определяется внутренними интимными критериями собственной ценности, уникальности, способности вызывать интерес и положительные чувства окружающих. С другой стороны, это самооценка по внешним критериям и эталонам, которые еще недостаточно интериоризированы, и, в этом смысле, в определенной степени навязаны социумом в лице значимых взрослых, от которых исходят требования социальной приспособленности и успешности [4].

Представим результаты исследования, проведенного с привлечением выборки из 80 студентов: 40 студентов социально-педагогического факультета и 40 студентов психолого-педагогического факультета, возраст респондентов – 17–20 лет. Инструментарий: методика В.В. Столина, С.Р. Пантелеева «Тест-опросник самоотношения», методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева.

Анализ результатов исследования по первой методике показал, что в обеих группах студентов есть респонденты, результаты которых свидетельствуют о том, что их отношение к себе является неопределенным или в отдельных случаях – негативным, что может препятствовать успешному осуществлению деятельности в социально-гуманитарной сфере. Каждый второй студент по первой методике характеризуется средними значениями по следующим шкалам: аутосимпатии, ожидаемого отношения от других, самоинтересов, саморуководства, самопонимания. Эти респонденты в целом оценивают себя адекватно (шкала глобального самоотношения). Значения по следующим шкалам соответствуют среднестатистической норме: самоуважения, самоуверенности, отношения других, самопринятия, самооценности, самоинтереса. Эти студенты в целом проявляют интерес к собственным мыслям и чувствам; в привычных ситуациях сохраняют работоспособность, уверенность в себе, ориентацию на успех, при неожиданном появлении трудностей уверенность в себе снижается, нарастает тревога; избирательно относятся к себе, то есть склонны принимать не все свои достоинства и критиковать не все свои недостатки; высоко оценивают ряд своих качеств, признают их уникальность, другие качества явно недооценивают, поэтому замечания окружающих могут вызвать ощущение малоценности, личной несостоятельности; проявляют адекватный интерес к себе, анализируют то, что с ними происходит, внимательны к своим переживаниям.

Каждый пятый респондент по указанным шкалам – кроме шкалы аутосимпатии – оценивает себя неадекватно низко, таким образом, эти студенты: ожидают негативного отношения к себе окружающих; не уверены в своей «интересности» для других; считают основным источником происходящего с ними внешние обстоятельства, волевой контроль у них недостаточен для преодоления внешних и внутренних препятствий на пути к достижению цели; они не всегда осознают, почему испытывают те или иные чувства; основным источником происходящего с ними признаются внешние обстоятельства.

Каждый третий студент, согласно результатам исследования, имеющий высокие значения по пяти вышеуказанным шкалам: одобряет себя в целом и в существенных частностях, доверяет себе, нравится себе; ожидает позитивного отношения окружающих; проявляет выраженный интерес к собственным мыслям и чувствам; считает себя основным источником развития своей личности, регулятором достижений и успехов, ощущает себя способным оказывать сопротивление внешним влияниям, противиться судьбе, ему свойственны контроль над эмоциональными реакциями и переживаниями по поводу себя; хорошо осведомлен о том, что с ним происходит, что он чувствует и делает, полностью осознают происходящее с ними.

Анализ результатов по второй методике показал, что студенты обоих факультетов имеют положительные результаты по шкалам и дальнейшую благоприятную перспективу становления самооотношения. Однако, несмотря на преобладающее количество схожих ответов, имеется и некий «крен» по шкалам: «самоуверенность», «самопринятие» и «самопривязанность», что согласуется с результатами по первой методике.

Согласно полученным данным, не все студенты адекватно относятся к себе, что может быть основанием для выдвижения предположения о разной успешности респондентов в межличностных контактах, в том числе с непосредственными клиентами лиц, осуществляющих профессиональную деятельность в социально-гуманитарной сфере. Хочется подчеркнуть, что юношеский возраст – это существенный период становления самосознания личности под воздействием сгруппированных стихийных и психологических факторов, которому сопутствует качественная «реорганизация» или закрепление ранее сформировавшихся мерил оценочного и аффективно-ценностного взгляда на себя. В этой связи важно, какие именно факторы будут воздействовать на молодых людей, вектор их направленности и характер воздействия, что предполагает особую роль в этом процессе значимых сверстников и взрослых.

Список использованной литературы

1. Извольская, А. А. Самоотношение школьников с нарушениями слуха в специальном и интегрированном образовании : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / А. А. Извольская. – М., 2012. – 40 с.
2. Колышко, А. М. Психология самооотношения : учеб. пособие / А. М. Колышко. – Гродно : ГрГУ, 2004. – 102 с.
3. Кон, И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
4. Пантелеев, С. Р. Самоотношение / С. Р. Пантелеев // Психология самосознания. – Самара : БАХРАХ-М, 2003. – С. 208–242.
5. Соломатова, М. Е. Исследование самооотношения подростков как чувства в адрес собственного «Я» / М. Е. Соломатова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 8. – С. 9–10.
6. Степкина, Т. В. Проблема развития самопонимания у студентов / Т. В. Степкина // Актуальные психологические проблемы становления личности в современном мире : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. (заоч.), 15 дек. 2005 г. / под ред. О. Г. Петушковой. – Магнитогорск : МаГУ, 2005. – С. 166–170.

УДК 376.1(075.8)

М.М. МУРТАЗАЕВА, А.А. БОТАЛОВА

Санкт-Петербург, РГПУ имени А.И. Герцена

ИНТЕГРАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

Российская начальная школа подвергается сегодня серьезным и принципиально важным изменениям. Особое место в современном образовании отводится развивающему аспекту, теория и практика которого реализуется через проблемное и программированное обучение, а также диалоговую и ситуативную модели. Об этом подчеркнuto говорится в исследованиях Г.В. Роговой, Е.И. Негневицкой, Н.А. Горловой, Н.Д. Гальсковой, В.В. Сафоновой и др. Специалисты отмечают, что обучение иностранному языку будет рациональным только тогда, когда ему удастся вести за собой развитие личности учащегося. В качестве необходимого условия для такого развития рассматривают технологию межпредметной интеграции. Основными причинами, обуславливающими необходимость внедрения данной технологии на начальной ступени, называют возрастные особенности развития младших школьников, а также специфику организации обучения, связанную с тем, что один и тот же учитель ведет сразу несколько предметов [2, с. 15]. Проблема межпредметных интеграций рассматривалась в педагогике ранее, и ее решение всегда обосновывалось научными взглядами на процессы выделения и объединения знаний из разных областей наук (Я.А. Коменский, Д. Локк, К.Д. Ушинский и др.). Наиболее точное определение явлению межпредметной интеграции дал Г.Ф. Федорев, назвав его «связью между объектами, процессами и явлениями окружающей действительности, нашедшими отражение в содержании, формах и методах образовательного процесса» [4, с. 29].

Проектируя модель интегрированного обучения английскому языку в начальных классах, мы опирались на данные научных изысканий известных психологов и специалистов в области методики обучения иностранным языкам (Л. Бим, М.З. Биболетова, И.А. Зимняя) [3], а также на идеи развивающего обучения Д.Б. Эльконина [5], Л.В. Занкова и В.В. Давыдова, основы которого были разработаны в рамках психологической теории деятельности еще в 30-х гг. прошлого столетия Л.С. Выготским [1]. Педагогические условия, необходимые для построения выбранной модели, определялись интегрированным подходом к организации урока иностранного языка и ориентировались на процесс «самодвижения» личности младшего школьника. В основу движущих сил развития личности легли внутренние противоречия:

- между новыми потребностями и стремлениями школьника и уровнем развития его возможностей;
- между новыми требованиями и сложившимися ранее традиционными способами его мышления и поведения.

Через разрешение этих противоречий проходило формирование и развитие языковой личности, способной участвовать в межкультурной коммуникации. Интегрированные уроки рассматривались не как объединение нескольких учебных предметов, а как создание чего-то нового и целого на основе освоения базовых видов деятельности – умственных и практических, а также развития личностных качеств средствами учебных предметов: английский язык, окружающий мир, литературное чтение, музыка и изобразительное искусство. В качестве целей интегрированного развивающего обучения мы рассматривали:

1. Создание оптимальных условий для развития творческого мышления учащихся младших классов в процессе обучения английскому языку на основе интеграции разных предметов.

2. Активизацию познавательной деятельности учащихся на уроках.

3. Личностное становление учащихся через формирование ценностных ориентаций: самосознания, самооценки, развитие мотивации, личностной рефлексии, взаимодействие с социальной средой и пр.

Личностное становление обеспечивалось через формирование личностных универсальных учебных действий. Иностранный язык как учебный предмет обладает наибольшими возможностями для формирования личностных универсальных учебных действий на начальной ступени образования. Изучение нового языкового кода позволяет младшим школьникам осмыслить морально-этические понятия носителей языка, приобщиться к их духовно-нравственным ценностям, изучить обычаи и традиции другого народа, что естественно способствует воспитанию чувств гражданственности и толерантности у школьников. Эффективными приемами в реализации личностного становления младшего школьника являются выполнение разного рода творческих заданий, использование элементов театрализации и инсценировки, решение кроссвордов и шарад, включение в процесс обучения игровой и проектной деятельности, ролевых перевоплощений и пр. Развитие ребенка должно происходить в процессе осуществления им различных видов деятельности и в условиях межпредметной интеграции. Интегрированные уроки приближают процесс обучения к жизни, что является необходимым условием для овладения иностранным языком.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. // Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. Т. 3. – 315 с.

2. Горлова, Н. А. Педагогика личности: концепция личностного подхода в дошкольном и начальном школьном образовании : учеб. пособие / Н. А. Горлова. – М. : Моск. гор. пед. ун-т, 2004. – 240 с.

3. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

4. Федорец, Г. Ф. Межпредметные связи в процессе обучения / Г. Ф. Федорец. – СПб. : Речь, 1994. – 250 с.

5. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 284 с.

УДК 159.922:375-056

Б.И. НЕСТЕРОВИЧ, Е.С. БАС

Украина, Винница, ВГПУ имени М. Коцюбинского

ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-АУТИСТАМИ: ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

Танцевально-двигательная терапия (далее ТДТ) является одним из видов арт-терапии. Уже стало традиционным использование танца в педагогической работе как средства выражения детских эмоций, снятия психологического напряжения, улучшения эмоционально-психологического состояния, стимулирования творческой активности ребенка и т.п. Танец сегодня трактуют как один из видов двигательной терапии, который, в частности, дает детям дополнительную возможность самовыражаться, самореализовываться, передавать движениями собственные эмоции и чувства [1].

Как самостоятельное направление в психотерапии ТДТ стала формироваться благодаря бурному развитию психоаналитических школ: психоанализу З. Фрейда, индивидуальной психологии А. Адлера, аналитической психологии К. Юнга. В 40–50-х гг. XX ст. появились разные школы, которые, развивая основные идеи классической школы психоанализа, внесли весомый вклад в общее понимание психологических законов. Особое значение приобрело учение В. Райха о мышечно-эмоциональных блоках и характерном панцире. Будучи учеником З. Фрейда, он первым среди аналитиков обратил внимание не только на то, что говорит пациент, но и на то, как он говорит. В. Райх считал, что невыраженные эмоциональные переживания не исчезают, а концентрируются в мышцах и проявляются в виде мускульных блоков, в конечном итоге образуют мускульный панцирь и влияют на формирование общего эмоционального состояния человека. Для борьбы с мускульными зажимами В. Райх первым предложил использовать не только вербальный анализ, но и движение. Его методика была призвана непосредственно влиять на мускульные блоки и освободить скрытые в них эмоции. Сегодня ТДТ обращается к пониманию психосоматических механизмов, сформулированных В. Райхом, но практически не использует его методы работы.

В частности, следует помнить, что в основе ТДТ лежит двигательная импровизация. В этой терапии нет места хореографии, а есть импровизация, спонтанный танец, помогающий ребенку высвободить чувства, которые он переживает в эту минуту. Танец сам по себе дает много позитивных эмоций. Ребенок любит движение – так он получает необходимые ресурсы и силы, которые помогают решать жизненные, в том числе психологические проблемы.

Любые переживания ребенка, как позитивные, так и негативные, выражаются в напряжении любой группы мышц. На поддержку этого мускульного зажима тратится энергия. После реакции извне она начинает свободно циркулировать по всем частям тела. Например, ребенка оскорбили, и он не может на это ответить. Как правило, он сжимает челюсти, кулаки, дыхание становится частым и т.п. Это и является реакцией тела на ситуацию. Если же подобная ситуация повторяется несколько раз или эмоциональная травма очень значительна, такое движение закрепляется в теле как стереотип, снижается уровень эмоциональной чувствительности [2, с. 90].

ТДТ направлена на снижение мускульного напряжения. Она способствует увеличению подвижности ребенка. Знаменательно, что психологи подчеркивают терапевтическую ценность артистических переживаний. В танце они позволяют из подсознания вытянуть неосознанные стремления и потребности. Происходит освобождение человека от них (К. Юнг).

ТДТ психологически работает в нескольких направлениях: тело, его возможности и ограничения («Что несет в мир мое тело?»); представления о себе самих, расширение и раскрытие этих представлений («Кто я?»); взаимодействие с другими людьми, сфера межличностных отношений («Кто ты и что мы можем вместе?») [3, с. 7]. Танцуя, ребенок получает дополнительную уверенность, что он желанный, любимый, а его внутренний мир наполняется покоем и радостью. Психологи справедливо считают, что танец позволяет осуществить психокоррекцию поведения ребенка, активизировав ее внутренние ресурсы [1, с. 135].

Танцевально-двигательная терапия базируется на следующих принципах, которые формируют определенные задания:

1. Тело и психика тесно связаны и оказывают постоянное взаимное влияние друг на друга. Делая более гибким тело, мы делаем более «гибкой» душу и наоборот.

2. Танец – это коммуникация, которая осуществляется на трех уровнях: с самим собой, с другими людьми и с окружающим миром.

3. ТДТ исповедует холистический принцип, то есть принцип целостности, где триада «мысли – чувства – поведение» рассматривается как единственное целое, и изменения в одном аспекте влекут изменения в двух других.

4. Тело воспринимается как процесс, а не как предмет, объект или субъект. Ведь мы имеем дело не с мертвой статикой, а с чем-то постоянно переменным.

5. Обращение к творческим ресурсам ребенка как к неисчерпаемому источнику творческой энергии с целью развития самоуважения, самопринятия и глубинного доверия как к себе, так и к окружающим [3, с. 7].

ТДТ имеет серьезный корректирующий потенциал в работе с детьми-аутистами. Мы исходим из того, что аутизм – это психопатологический синдром, который характеризуется недостаточностью общения, формируется на основе первичных структурных нарушений или неравномерности развития предпосылок общения и вторичной потери регулятивного влияния общения на мышление и поведение [4].

Наиболее распространенными аутистичными синдромами у детей являются: проявления отчужденности; нежелание зрительного контакта; неспособность к формированию общения; неспособность к осознанию посторонних субъектов и неживых предметов; отсутствие подражания; отсутствие реакций на комфорт и дискомфорт; монотонно-однообразный характер поведения, «симптомы тождественности»; неравномерность созревания психической, языковой, моторной, эмоциональной и других сфер жизнедеятельности.

ТДТ идеально подходит для детей, которые страдают аутизмом. Движение – это универсальное средство коммуникации. Все дети двигаются так или иначе, и аутичные дети не являются исключением. У них есть уникальный язык движений, поэтому невербальная коммуникация является эффективным средством установления контакта с ними. Моторика детей-аутистов отличается неловкостью, движения являются неритмичными, с тенденциями к стереотипии в пальцах, кистях рук. Характерной является ходьба на цыпочках, однообразный бег, прыжки с опорой не на всю ступню и т.п. Впрочем, танцуя спонтанно и без давления со стороны взрослых, ребенок постепенно совершенствует движения. Комплекс позитивных переживаний охватывает ребенка настолько полно, насколько позволяет танцевальное движение. Коммуникация через движение позволяет ребенку лучше осознать себя и делает ее более приспособленной для взаимодействия с другими.

ТДТ в работе с ребенком-аутистом может дать такие позитивные изменения: более длительный контакт глаз, привлечение внимания воспитателя, стремление к телесному контакту, проявление различных эмоций, инициация различных игр, появление новых движений, улучшение их качества и т.п.

Основное же назначение ТДТ – помочь ребенку-аутисту осознать собственное «Я». Воспитатели все чаще обращаются к танцевально-двигательной терапии, потому что именно игра, свобода пространства, желание удовлетворять свои двигательные потребности в контакте с другими, которые выражаются падением, кружением, прыганием, катанием по полу, характерны для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Изменения, которые достигаются через движение и танец, приводят также к перевоплощению и развитию личности ребенка, улучшению его эмоционального самочувствия и более зрелого способа построения межличностных отношений. ТДТ способствует глубинному самопознанию, выражению чувств, психотелесной интеграции.

В Украине накоплен определенный опыт использования ТДТ в работе с детьми дошкольного возраста. Так, в детском дошкольном учреждении № 72 г. Винницы музыкальный руководитель Н. Химич системно использует в своей практике танцевально-двигательную терапию в работе с детьми, у которых выражены аутистичные нарушения. С 2013 г. педагог работает на основе созданной им программы, согласно которой осуществляются занятия по ТДТ. Программа реализует следующие педагогические задачи:

1. Укрепление здоровья детей (способствовать оптимизации роста и развития опорно-двигательного аппарата; формировать правильную осанку, способствовать профилактике плоскостопия, способствовать развитию и функциональному совершенствованию органов дыхания, кровообращения, сердечно-сосудистой и нервной систем организма).

2. Совершенствование психомоторных способностей детей с аутистичными нарушениями (развивать мышечную силу, гибкость, выносливость, скоростно-силовые и координационные способности, способствовать развитию чувства ритма, музыкального слуха, внимания, умения согласовывать движения с музыкой; формировать навыки выразительности, грациозности и изящества танцевальных движений).

3. Развитие творческих способностей воспитанников (развивать мышление, воображение, изобретательность и познавательную активность, расширять кругозор; формировать навыки самостоятельного выражения движений под музыку; развивать лидерство, инициативу общения, чувство товарищества).

Во время занятий используются следующие элементы ТДТ: игроритмика; игрогимнастика; игротанец; игропластика; пальчиковая гимнастика; игровой самомассаж; музыкально-подвижные игры; игры-путешествия; музыкально-творческие игры; специальные задачи.

За период использования данной методики в работе с детьми-аутистами педагог достигла позитивных результатов, в частности:

- у детей улучшились координация движений и скоростно-силовые способности;

- обострилось чувство ритма, музыкальный слух и умение согласовывать движения с музыкой на более высоком уровне, чем у детей, которые не занимались ТДТ;

- возросла инициативность в самостоятельном выражении воспитанниками эмоций под музыку;

- процесс общения детей-аутистов со сверстниками осуществлялся успешнее, чем у воспитанников, не занимающихся ТДТ.

Список использованной литературы

1. Арнольд, О. Танцетерапия / О. Арнольд. – М. : ЭКСМО – Пресс, 2001. – 245 с.
2. Власюк, М. Арт-терапія: лікування мистецтвом / М. Власюк // Відкритий урок. – 2008. – № 7–8. – С. 90.
3. Шевчук, А. С. Вплив музичного, хореографічного та театрального мистецтва на виховання особистості дитини / А. С. Шевчук // Дитячий садок. – 2003. – № 20 (212). – С. 7.
4. Torrance, J. Autism, aggression, and developing a therapeutic contact / J. Torrance // American Journal of Dance Therapy. – V. 25.– N. 2. – September, 2003. – P. 97–109.

УДК 316.62

Т.В. НИЧИШИНА

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

РАЗВИТИЕ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ВАЖНАЯ КОМПОНЕНТА АНТИДЕВИАНТНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ

Изменчивость макроусловий (экономических, социальных, культурных и др.), неоднородность микросреды обуславливают особенности социализации детей и подростков, проявляющиеся в смене ценностных приоритетов, эмоциональной разбалансированности, нарастающей детско-родительской отчужденности и пр. Если несколько десятилетий назад ученые, педагоги-практики, рассматривая проблемные вопросы развития и воспитания детей, анализировали их в контексте трехфакторного поля влияния (семья, школа, группа сверстников), то сегодня речь идет о многофакторной природе социальной ситуации развития, обуславливающей качественные психические, психофизиологические, личностные изменения современного ребенка. В числе многих факторов, определяющих эти изменения, как считает академик Д.И. Фельдштейн, можно назвать «во-первых, маркетинговую, этику рынка, усиливающую ориентацию детей на потребление, а также адаптацию, отрывающую ребенка от культурных традиций общества и его истории; во-вторых, маргинализацию, то есть неравный доступ к образовательным ресурсам в мегаполисе и провинции, рост девиаций, стремление родителей ограничивать активность и самостоятельность ребенка» [1].

Информационное пространство демонстрирует ребенку наряду с традиционными «новые» ценности, размывает границы реального и виртуального, ослабляет систему «прямых» межличностных коммуникаций, представляет противоречивую информацию и вместе с тем дает возможность быстро, хаотично, разорванно-мозаично узнать «все и обо всем». Поступающая информация наслаивается на традиционные авторитетные для ребенка источники информации в лице родителей, педагогов и т.п., дезориентируя и запутывая его в системе информационного потока.

Актуализируется задача развития устойчивости личности к различным негативным влияниям, стрессогенным факторам внешней среды. Современные исследователи, характеризуя феномен устойчивости личности, определяют его как одно из ведущих личностных качеств, выражающее отношение человека к себе как к самостоятельному, независимому и активному субъекту, взаимодействующему с окружающим социумом. Составляющими устойчивости личности, по определению В.В. Аршиновой, являются:

– нравственная устойчивость (способность человека организовывать свое поведение в соответствии с принятыми в данном обществе нравственными нормами и правилами);

– нервно-психическая устойчивость (способность человека посредством саморегуляции противостоять отрицательным факторам внешней среды без снижения продуктивной деятельности и без ущерба для здоровья);

– эмоциональная устойчивость (способность человека успешно осуществлять сложную ответственную деятельность в напряженной эмоциональной обстановке без существенного отрицательного влияния этой обстановки на здоровье и дальнейшую работоспособность);

– психологическая устойчивость (целостная характеристика личности, обеспечивающая устойчивость человека к фрустрирующему и стрессогенному воздействию среды) [2].

В настоящее время феномен устойчивости личности активно разрабатывается в области профилактической работы с несовершеннолетними. Ученые, педагоги-практики говорят о такой важной компоненте устойчивости личности, как умение регулировать свои эмоции и чувства, преодолевать стрессовые воздействия. Это особенно важно в подростковом возрасте, когда в период бурных внутренних переживаний, остро протекающем переходе от детства к взрослости, наблюдаются противоречивые тенденции: с одной стороны, уходит «детскость» интересов ребенка, вызывающий характер поведения по отношению ко взрослым; с другой – возрастает самостоятельность, изменяются интересы, приоритеты и т.д. Значительные изменения происходят и в эмоциональной сфере: дети начинают лучше идентифицировать эмоции, границы «эмоциональных» понятий становятся более четкими, подростки погружаются в свои переживания, которые становятся более яркими и интенсивными. Наряду с «всплесками» эмоционального ряда в подростковом возрасте имеет место и состояние так называемого «эмоционального безразличия». Опасность данного состояния заключается в том, что оно с трудом сменяется положительными эмоциями и достаточно легко – отрицательными, ведущими к девиантным поступкам, зависимому поведению.

В контексте развития устойчивости личности следует вырабатывать у несовершеннолетних умения критически мыслить, а именно: предвидеть последствия своих поступков, прогнозировать ситуацию, избегать неоправданного риска. Важна не только теоретически-знаниевая составляющая превентивной работы, но и выработанные практические умения. В данном контексте представляется необходимым: обсуждение и проговаривание с несовершеннолетними вариантов действий в той или иной нестандартной ситуации; моделирование проблемных ситуаций, упражнение-показ реагирования на ситуации-конфликты и пр. Несформированность названных умений зачастую является ведущим фактором риска вовлечения детей в различные формы аддиктивного поведения.

В работе по развитию у несовершеннолетних устойчивости целесообразно вырабатывать навыки эффективного общения и взаимодействия с окружающими, в том числе сопротивления давлению извне. Следует организовывать работу по обучению детей, пришедших в школу из разных микросоциумов, с разным жизненным опытом, с разным уровнем коммуникативных умений и навыков,

конструктивному взаимодействию, активно-нормативному типу реагирования на ситуации притеснения, бесконфликтному общению, гармоничным взаимоотношениям при условии признания ценности каждого как личности, его права на самореализацию, саморазвитие, самовыражение. Вектор решения обозначенных задач лежит в следующих направлениях: формирование у несовершеннолетних представлений о сущности неконструктивных форм взаимодействия, их недопустимости; развитие умений контроля и управления собственным эмоциональным состоянием; работа с лидерами и низко-статусными членами школьного сообщества для преодоления статусного противостояния; формирование нравственно-этических норм межличностных отношений.

Следует учитывать широту и интенсивность влияния современных информационных технологий, электронных средств массовой коммуникации и связи, глобальной сети Интернет на развитие растущего человека. Необходимо понимать, что Интернет – это не только изобилие информационных продуктов, хороший ресурс для поиска информации, возможность широкой коммуникации, но это и большой пласт проблем и опасностей в виде нежелательного контента, коммуникационных рисков, кибермошенничества, интернет-буллинга и др. Развитие устойчивости несовершеннолетних в киберпространстве предполагает научение их правилам медиаграмотности: пользование поисковыми программами, оценка полезности сайтов; необходимость пользоваться паролем и ником для общения в социальных сетях; предоставление минимальной информации о себе при регистрации на сайтах; «уход» от общения с чрезмерно настойчивыми виртуальными собеседниками; избегание «бесплатных» акций, лотерей и розыгрышей; научение детей практическим действиям при столкновении с негативной информацией, алгоритмам правильного реагирования на обидные слова или действия других пользователей, широкое информирование о способах защиты персональной информации, правилах совершения онлайн-покупок и иных услуг в Интернете.

Таким образом, устойчивость личности является важным фактором, который увеличивает психологическую безопасность человека в системе многофакторного взаимодействия в социуме и выступает важной компонентой антидевиантной профилактики.

Список использованной литературы

1. Фельдштейн, Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире : психолого-педагогические проблемы новой школы [Электронный ресурс] / Д. И. Фельдштейн // Нац. психол. журн. – 2010. – № 2 (4). – С. 4–11. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/journal/n/natsionalnyu-psihologicheskij-zhurnal>. – Дата доступа : 13.03.2017.
2. Аршинова, В. В. Профилактика зависимого поведения: системный подход / В. В. Аршинова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2014. – 414 с.

УДК 371+37.018.11(075)

М.П. ОСИПОВА

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ

В контексте исследуемой проблемы особое значение приобретает выяснение сущности понятия «система» (в педагогическом контексте), которая может быть представлена определенной моделью деятельности субъектов, предполагающей: четкий порядок и связи ее составляющих; формы организации; совокупность средств, методов, необходимых для организованного и целенаправленного педагогического процесса, его влияния на формирование личности с заданными качествами (Л.М. Лузина, Е.Н. Степанов, Г.М. Коджаспирова и др.). При этом нет необходимости доказывать, что моделирование педагогических систем основывается на совокупности подходов. В словарных источниках понятие «подход» трактуется как совокупность приемов, способов (в воздействии на кого-что-н., в изучении чего-н., в ведении дела и т.п.) [1]. Что касается сути того или иного подходов, то системный из них предполагает многоуровневость системы, деятельностный обеспечивает участнику деятельности позицию субъекта, андрагогический ориентирует на учет особенностей взрослого человека при включении его в обучение, культурологический направлен на развитие культуросообразных ориентаций в освоении субъектом деятельности, существующей действительности и др. Данные подходы взяты нами за основу при создании представляемой модели.

В переводе с французского понятие «модель» означает меру, образец, норму, а на латыни – образ, уменьшенный вариант, упрощенное описание сложного явления или процесса. Анализ теоретических источников свидетельствует о том, что смоделировать систему педагогического взаимодействия с семьей, как и других идентичных систем, невозможно без опоры на определенные принципы как исходные ведущие положения, требования. В совокупном единстве нами определены следующие из них: системности, перспективности, дифференциации и индивидуализации, необходимости и достаточности, а также управляемости и развития. Что касается специфических принципов моделирования, то ученые (В.А. Веникова, В.А. Штофф и др.) выделяют такие из них: целостность изучаемого процесса, наглядность, определенность, объективность, которые позволяют четко определить тип модели, ее функции.

Важным условием в решении исследуемой проблемы является знание основ моделирования, без чего трудно проектировать ту или иную систему, механизмы ее реализации. Поэтому важным для достижения результатов является осмысление, анализ результатов в области моделирования педагогических систем таких ученых, как С.И. Архангельский, А.Ф. Зотов, Ю.А. Конаржевский, В.В. Краевский, И.А. Колесникова и др. В исследовании нами осуществлялась

опора на позицию В.В. Краевского о том, что модель имеет четкую фиксированную связь элементов, предполагает определенную структуру, отражающую внутренние существенные отношения реальности [2]. С учетом этого разработанная нами модель является нормативной, сущность которой состоит в том, чтобы, по мнению специалистов, через призму уже имеющихся теорий, опыта выявить те проблемы, которые следует преодолеть, и обозначить пути, условия их решения на новом уровне. В науке данный вид модели трактуется как «модель должного» (В.В. Краевский), которая содержит общее представление о том, что должно быть сделано для достижения позитивных результатов.

Характеризуемая нормативно-функциональная модель педагогического взаимодействия с семьей является ориентиром для практиков по внедрению конкретных программ, проектов, что предполагает: цели и задачи педагогического взаимодействия с семьей; концептуальные положения, на которых выстраивается взаимодействие; направления совместной деятельности «педагог – родители», ее содержание и формы на уровне классного сообщества родителей, микрогрупп, индивидуальной работы; научно-методическое обеспечение исследуемого процесса. Такой подход к моделированию педагогического взаимодействия с семьей способствует: упорядоченности деятельности субъектов образовательного процесса, ее целезаданности; созданию коллектива единомышленников (на уровне классного сообщества); достижению позитивных результатов в воспитании детей, в развитии профессиональных компетенций педагогов, родителей.

Необходимо отметить, что важную роль в создании модели педагогического взаимодействия с семьей на современном этапе играет ориентация ученых и практиков на образовательную парадигму, основанную на компетентностном подходе, инициирование которого связано с вступлением Республики Беларусь в Болонский процесс. А поскольку главной интенцией данного подхода является практикоориентированная направленность образовательного процесса, в том числе взаимодействия «педагог – семья», то результатом реализации данного вида модели должно стать не только совершенствование уровня воспитанности детей, но и профессиональных компетенций (знаниевых, процессуально-деятельностных, коммуникативных) как педагогов, так и родителей учащихся. Но компетенция – категория деятельностная (развивается и проявляется в деятельности), поэтому разрабатываемые нами компоненты модели педагогического взаимодействия с семьей (мотивационно-целевой, содержательный, технологический, организационный, рефлексивно-оценочный) направлены на решение главной цели-задачи: совершенствование мастерства в деле воспитания детей как педагога, так и родителей за счет их совместной деятельности на трех уровнях: психолого-педагогического просвещения родителей в контексте классного сообщества, микрогрупп, индивидуальной работы с семьей.

Тем не менее, анализ моделирования характеризуемой системы в контексте деятельности «школа – семья» позволяет утверждать, что семьи учащихся разные: демократичные и авторитарные; благополучные и неблагополучные; полные и неполные; конфликтные и резко конфликтные; потребительские и т.п.

Но независимо от этого, каждая из семей нуждается в квалифицированной помощи, так как испытывает на себе влияние отдельных дестабилизирующих факторов социума. Другое дело, что некоторые родители, как показали результаты диагностики, скрывают свои проблемы, боясь навредить ребенку, считают, что им самим под силу справиться с теми или иными негативными проявлениями в поведении ребенка, в детско-родительских отношениях. Это не всегда оправдано, так как иногда решение вопросов затягивается на длительный срок, что оказывает отрицательное влияние на физическое и психологическое здоровье одних и других.

Анализ практики работы ряда учреждений общего среднего образования г. Бреста и Брестской области показал, что психолого-педагогическая помощь семьям оказывается специалистами (классный руководитель, социальный педагог, педагог-психолог и др.), но требуется усиление ее адресности, системности. Имеются в данном плане и позитивные наработки, иницируемые педагогами-энтузиастами. Но наш совместный опыт работы с семьями (с учетом их запросов) в контексте деятельности научно-методического центра «Школа – Семья» БрГУ имени А.С. Пушкина дает основание утверждать, что систему работы в любой сфере жизнедеятельности, в том числе и педагогического взаимодействия с семьей, на одном энтузиазме не выстроить: нужно активное участие в этом процессе всех его субъектов. А это возможно только при условии четко смоделированной системы (в виде модели, программы и т.п.), включающей целевой, мотивационный, содержательный, технологический, организационный, рефлексивно-оценочный компоненты. И важно, чтобы данная система была представлена в соответствующем документе (план, программа, проект, модель и т.п.).

Анализ опыта работы школ показал, что характеризуемая система педагогического взаимодействия с семьей, особенно на уровне классного сообщества, четко не вырисовывается, что подтверждают цифры: у 82 % классных руководителей зафиксированы единичные мероприятия с родителями в планах воспитательной работы с детьми (изучено 220 планов). Не определены направления данной работы, ее целевое назначение, приемлемые формы реализации и т.п. На низком уровне осуществляется индивидуальная работа с родителями, ее планирование классным руководителем совместно с социальными педагогами, психологами и др. Специалисты обосновывают это тем, что «не хватает знаний», «нуждаются в помощи ученых», «многие родители не всегда заинтересованы во взаимодействии со школой» и т.п. А с другой стороны, родители, которые обращаются к нам в центр за консультацией, считают, что в учреждении образования не могут получить квалифицированную помощь, особенно в отношении детей, отличающихся девиантным, необычным поведением. В связи с этим напрашивается вывод о том, что по данному направлению необходимо кардинально менять ситуацию через создание четкой модели взаимодействия школы и семьи, особенно в контексте деятельности классного сообщества. Это: заключение учреждением образования с семьей письменного договора об обязанностях сторон; психолого-педагогическое просвещение и

обучение родителей на разных уровнях и на основе приемлемых форм; широкое привлечение семьи к управленческой деятельности учреждения образования вплоть до обсуждения содержания школьных программ; приобщение родителей к самообразованию; привлечение родителей-активистов к оказанию поддержки другим семьям. Безусловно, что в каждом классном сообществе «педагог – родители – учащиеся» могут создаваться вариативные системы, представленные моделью, программой и т.п., что описано нами в пособии на основе проектирования педагогического взаимодействия с семьей в виде его программно-целевого варианта [3]. Тем не менее, общие ориентиры, выработанные в республике, должны оставаться едиными, безусловно, с учетом особенностей белорусских традиций, менталитета народа и т.п.

Таким образом, анализ теории и практики позволяет утверждать, что предлагаемая нами нормативная модель педагогического взаимодействия с семьей предусматривает: цели и задачи; концептуальные основы; принципы построения процесса педагогического взаимодействия с семьей; направления и формы совместной деятельности «педагог – родители», мониторинг ее качества.

Список использованной литературы

1. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1987. – 750 с.
2. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования : учеб. пособие / В. В. Краевский. – Самара : СамГПИ, 1994. – 165 с.
3. Осипова, М. П. Педагогическое взаимодействие с семьей : пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования / М. П. Осипова, Е. Д. Осипов. – Минск : ИВЦ Минфина, 2015. – 192 с.

УДК 613

Н.Н. ПАВЛИК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

КУРЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ФАКТОР РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ СОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ

История употребления табака насчитывает несколько тысячелетий. Еще Петр Первый легализовал курение на Руси, так как сам пристрастился к табаку. И уже в конце сентября 1699 г. в Россию было ввезено полтора миллиона фунтов табака. Тема курения не теряет актуальности и в наши дни. Сегодня Беларусь занимает одно из лидирующих мест в мире по числу курильщиков. В нашей стране, как и во многих других, ряды курильщиков пополняются в основном за счет подростков и молодежи. Первый опыт курения 20–30 % школьников Беларуси приобретают в младшем школьном возрасте, до 10 лет. Основная часть

курильщики являются учениками старших классов в возрасте от 14 до 16 лет. По данным отечественных исследований, в возрасте 12–13 лет курят около 7 % школьников, среди 16-летних уже 40 % курящих, а в старших классах начинают уже курить и девочки.

Курящие подростки составляют группу риска, у которой к окончанию школы формируются серьезные отклонения в состоянии здоровья. Воздействие никотина на растущий организм является негативным, замедляет процессы роста, снижает иммунитет и вызывает множество серьезных заболеваний. Курение существенно деформирует нравственное, физическое и психическое здоровье подрастающего поколения. Научные исследования показали, что курение подростков приводит к снижению мозговой активности, нарушениям режима труда и отдыха, невозможности восприятия учебного материала, потере творческих и спортивных способностей. Особенно неблагоприятное влияние курение оказывает на органы дыхания молодых людей, так как легкие их полностью еще не сформированы. Отмечено, что у курящих подростков объем грудной клетки и развитие легких примерно на 25 % отстают от этих показателей у некурящих. Они чаще страдают простудными заболеваниями, такими как респираторные инфекции, пневмонии, бронхиты, бронхиальная астма и др. Табачный дым воздействует и на органы пищеварения, вызывая раздражение слизистой оболочки полости рта, открывая доступ к проникновению микробов в желудочно-кишечный тракт, провоцируя развитие гастритов и язвенной болезни. Регулярное курение 10–20 сигарет в сутки отнимает 3 года жизни, 20–30 сигарет – 10 лет, а у злоупотребляющих курением и алкоголем – 15 и более лет [1]. Причиной преждевременной смерти таких известных людей какими были Ф.М. Достоевский, Ван Гог, Б. Пастернак, Уолт Дисней, Лев Яшин, явилось именно курение.

Несмотря на серьезность, проблема курения в молодежной среде остается еще мало изученной. Молодежь маловосприимчива к информации о негативных последствиях табакокурения. Отчасти, это может быть связано с отношением общества к курению как к социально-приемлемой привычке.

На сегодняшний день Гродненской табачной фабрикой «Неман» (Беларусь) начала создаваться необычная розничная сеть, в которой должны продаваться исключительно товары для курильщиков. Это стандартный пункт по продаже сигарет – киоск, окрашенный в белый и синий цвета, на котором сверху крупными буквами написано «Табак». Согласно утверждениям помощника генерального директора ГТФ «Неман» Дмитрия Чугая, появление сигаретных ларьков следует считать частью антитабачной кампании (?). Киоски уже открыты и реализуют табак в Гродно, Могилеве, Бресте, Логойске, Воложине. Прорабатываются вопросы об их открытии и в других регионах [2]. Проанализировав ситуацию по открытию табачных киосков в г. Бресте, мы получили следующее: табачные киоски, как правило, оборудуются на автобусных остановках довольно оживленных маршрутов, возле рынков, крупных магазинов, даже возле школ и университетов. Причем, кроме табачных изделий в них на продажу выставлены канцтовары, сладости и вода для питья, что является

весьма привлекательным для подростков. Сейчас в Беларуси нет закона, который глобально ограничивает продажу сигарет. Главным документом, который регулирует розничную торговлю табачных изделий в Беларуси, является Декрет президента Республики Беларусь № 28 «О государственном регулировании производства, оборота и потребления табачного сырья и табачных изделий» [3], который предусматривает запрет продажи любых табачных изделий вблизи школ, спортивных и культурных учреждений, детских магазинов или кафе, учреждений здравоохранения. Но результаты нашего исследования говорят об обратном. Мы уверены, что киоски слишком навязчивы, а их массовое появление на улицах наших городов делает сигареты еще более доступными для подростков.

Чтобы подтвердить наши предположения, мы провели онлайн-опрос «Нужны ли киоски по продаже табака? Как реализация сигарет через киоски помогает бороться с курением? Не идет ли идея с установкой табачных киосков вразрез с политикой государства, нацеленной на здоровый образ жизни?». В опросе участвовали 60 курящих и 40 некурящих респондентов в возрасте от 16 до 32 лет.

Анализ результатов опроса показал, что обе группы респондентов понимают вред курения для организма. Респонденты считают, что курение провоцирует развитие болезней органов дыхания, таких как бронхит курильщика (65 %), рак легкого (20 %) и болезни сердечно-сосудистой системы (15 %). На вопрос «Необходима ли реализация табачных изделий через киоски?», утвердительно ответили 58 % курящих респондентов. Некурящие же респонденты категорически утверждают, что установление киосков идет в разрез с принятыми законами о запрете пропаганды курения. И тем более, продажа табака в киосках не имеет никакого отношения к борьбе с курением. Ряд респондентов считают, что продажа сигарет на автобусных остановках ущемляет права некурящих, ведь пассивное курение не менее опасно, чем активное. Все некурящие и 82 % курящих респондентов согласны, что киоски не должны устанавливаться рядом с учебными заведениями. Остальные респонденты проявили равнодушие к данному вопросу.

На вопрос «Увеличится ли количество курящих подростков с появлением подобных киосков?» утвердительно ответили все некурящие респонденты и 84 % курящих. Обе группы респондентов считают необходимым повышение уровня информированности населения о последствиях потребления табака для здоровья в учреждениях здравоохранения, образования, культуры и спорта.

В школах и вузах педагогическому коллективу следует отводить большую роль в деле профилактики курения: учебные заведения и территории около них должны быть зоной, свободной от курения. Необходимо проводить с учащимися различные дискуссии, коллективные обсуждения проблемы. В нашем учебном заведении вопросы профилактики курения обсуждаются на занятиях по таким дисциплинам, как «Основы медицинских знаний», «Валеология», «Социальная медицина», «Социально-педагогическая работа с детьми» и др. Во внеучебное время проводятся акции, флешмобы, конкурсы, КВНы, ролевые игры и др.

Планируется проводить данные мероприятия с привлечением родителей студентов. Только при правильном осознанном отношении к своему здоровью подросток может прийти к самостоятельному решению об отказе от курения.

Список использованной литературы

1. Анташева, Ю. А. Курение и здоровье. Программа по профилактике курения среди несовершеннолетних / Социальная педагогика : учебник / Ю. А. Анташева. – М. : БИНОМ, 2013. – С. 70–80.

2. Информационный портал. Объединенная профсоюзная организация [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.tabak.by/contacts/obshchestvennaya-deyatelnost/profsoyuz>. – Дата доступа : 04.04.2017.

3. О государственном регулировании производства, оборота и потребления табачного сырья и табачных изделий [Электронный ресурс] / Декрет Президента Респ. Беларусь, 7 дек. 2002 г., № 28 : в ред. Указа Президента Респ. Беларусь от 06.10.2015 г. // КонсультантПлюс. Респ. Беларусь / ЗАО «КонсультантПлюс». – Минск, 2017.

4. Об утверждении образовательных стандартов дошкольного образования [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 29 дек. 2012 г. N 146 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2017.

УДК 159.9:355

О.А. ПАВЛЮКОВЕЦ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОКРУЖАЮЩИМИ ЖЕНЩИН, ПОДВЕРГШИХСЯ ДОМАШНЕМУ НАСИЛИЮ

Никто не застрахован от возможности возникновения насилия в семье. Жертвой семейного насилия может оказаться любой член семьи, независимо от возраста и пола, богатый и бедный, социально защищенный и незащищенный, политически влиятельный и не обладающий никакой политической властью. Однако, по статистике, насилию в семье чаще подвергаются женщины со стороны мужчин. Поводами для реализации агрессивных действий по отношению к партнерам могут быть неподчинение мужчине или споры с ним, просьбы денег, неприготовленная вовремя пища, отсутствие надлежащей заботы о детях и доме, отказ от половых отношений и, конечно, ревность мужчины и месть за действительные или мнимые обиды, связанные с сексуальной неудовлетворенностью. При этом большинство женщин не склонны афишировать жестокие внутрисемейные инциденты.

В результате анализа литературы по заявленной проблеме мы выяснили, что под домашним насилием в отношении женщин, развивающемся циклично,

понимаются умышленные действия супруга физического, психологического, экономического, духовного или сексуального характера, нарушающие права, свободы, законные интересы женщин и причиняющие им физические и психологические страдания. Семьи, где есть насилие, характеризуются дисфункциональным типом взаимодействия. Женщины, пострадавшие от домашнего насилия, характеризуются следующими личностными особенностями и особенностями взаимодействия с окружающими: заниженной самооценкой, беспомощностью, дефицитом навыков, стремлением преуменьшать или отрицать факты применения насилия, страхом, гневом, виной, стыдом. Эта категория женщин не имеет четких представлений, как другие должны к ним относиться, не знают, где заканчиваются границы их личности и начинаются личностные границы партнера, не уделяют внимание своим чувствам и своим потребностям. Ответственность за себя часто заменяется ответственностью за других.

При проведении эмпирического исследования нами были использованы следующие методики:

- опросник «Шкала базисных убеждений» Янофф-Бульман, адаптированный М.А. Падун, А.В. Котельниковой;
- методика «Копинг-стратегии», разработанная Р. Лазарусом и С. Фолкманом и адаптированная Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык, М.С. Замышляевой;
- тест-опросник механизмов психологической защиты «Индекс жизненного стиля», разработанный Р. Плутчиком, Г. Каллерманом, Х.Р. Конте, адаптированный Е.С. Романовой, Л.Р. Гребенниковым;
- модифицированный вариант проективной методики Рене Жиля, направленный на изучение особенностей межличностных отношений с окружающими;
- методы количественной и качественной обработки данных.

В исследовании приняло участие 25 женщин в возрасте от 18 до 56 лет, неоднократно подвергавшихся насилию со стороны супруга.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют нам сделать следующие выводы. Женщины, подвергшиеся домашнему насилию, для совладания со стрессовой ситуацией предпочитают использовать эмоционально-ориентированный копинг. Преобладающими среди копинг-стратегий являются принятие ответственности, бегство-избегание, положительная переоценка. То есть женщины, столкнувшиеся с домашним насилием, прикладывают активные усилия, пытаясь самостоятельно изменить ситуацию, в связи с чем ищут дополнительную информацию о ней. С другой стороны, женщины склонны к «уходу», отказу от активного изменения ситуации или своего состояния. Они не ищут решения проблемы, отказываются от взаимодействия с окружающими, направленного на решение проблемы. Часто склонны преодолевать негативные переживания в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как возможности изменения собственной личности. Вместо признания проблемы и ее решения они меняют собственное внутреннее состояние, могут искать оправдание или позитивные аспекты того положения, в котором они оказались.

Для мировосприятия женщин, подвергшихся домашнему насилию, характерны следующие особенности. Они истолковывают происходящие с ними события так, чтобы поддерживать стабильность своей внутренней картины мира, обеспечивающей необходимую опору в нестабильной семейной ситуации, в которой они находятся. Большинство из них не утратило доверие к миру: они считают, что окружающие люди в целом добры и достойны доверия, однако не всегда каждый получает то, что заслуживает. При этом в недостаточной степени у них сформировано убеждение в том, что они могут контролировать свою жизнь и происходящие в ней события. В связи с этим у данной категории женщин могут возникать трудности при поиске решений выхода из ситуации домашнего насилия, в которой они находятся.

Вместе с тем, женщины склонны отрицать некоторые аспекты реальности, их восприятие характеризуется искажением действительности. Они воображают, что могут контролировать внешние события. Это объясняет тот факт, что часто они ищут в причинах конфликтов собственную вину. Длительное пребывание в ситуации домашнего насилия приводит к тому, что женщина переносит свой негативный опыт в семье на отношения с другими людьми.

Исследование также показало, что для большинства женщин отношения с супругом, родителями, братьями и сестрами, друзьями и коллегами характеризуются низким уровнем близости. У большинства из них средний уровень привязанности к детям и, в целом, высокий уровень привязанности к своей семье. При этом большинство женщин характеризуется высоким уровнем выраженности лидерских качеств, общительности и социальной адекватности, а также низким уровнем закрытости, отгороженности от других и конфликтности.

Полученные нами результаты по методике Рене Жиля позволяют сделать вывод о том, что значительным ресурсом при совладании с ситуацией домашнего насилия для женщин скорее являются их личностные качества, а не отношения с окружающими. Низкий уровень привязанности к своему партнеру может быть дополнительным стимулом для прекращения домашнего насилия в семье.

Мы условно разделили всех женщин на три группы (см. таблицу).

Таблица – Характеристика проблемности взаимодействия с окружающими женщин, переживших домашнее насилие

Группы женщин	Количество женщин	
	абсолютные значения	%
Женщины с явными проблемами во взаимодействии с окружающими	14	56
Женщины с незначительными проблемами во взаимодействии с окружающими	9	36
Женщины, у которых не выявлены проблемы во взаимодействии с окружающими	2	8

К первой группе относятся более половины женщин, у которых выявлены значительные проблемы во взаимодействии с окружающими (56 %). Эти женщины характеризуются большим количеством негативных убеждений об окружающем мире, справедливости, собственном Я, удачливости, способности к контролю. У них обнаружен высокий и средний уровень напряженности различных стратегий копинга, ярко выражены несколько защитных механизмов. При этом у данных женщин обнаружен высокий уровень привязанности к супругу, семье и детям, но характерен дефицит социальной поддержки. Именно этим женщинам необходимо в первую очередь оказывать психологическую помощь.

Ко второй группе относятся более трети женщин, у которых выявлены незначительные проблемы во взаимодействии с окружающими (36 %). У них сформированы негативные убеждения относительно себя или окружающего мира, выявлено несколько защитных механизмов, связанных с отрицанием и искажением информации. У некоторых из них выявлена потребность в дополнительной социальной поддержке.

К третьей группе относятся женщины, у которых не обнаружены явные проблемы во взаимодействии с окружающими (8 %). У них отсутствуют или слабо выражены негативные представления об окружающем мире и себе. При этом у них сформировано ощущение ценности собственного Я. Они готовы прилагать усилия для поиска выхода из ситуации домашнего насилия. Данным женщинам присущ невысокий уровень привязанности к супругу, детям и собственной семье, при этом у них есть ресурсы социальной поддержки.

Таким образом, преобладающее количество женщин, пострадавших от домашнего насилия, имеет явные проблемы и трудности во взаимодействии с окружающими, их контакты с другими ограничены, немногочисленны и бедны, они нуждаются в дополнительных ресурсах для совладания с ситуацией домашнего насилия. Домашнее насилие оказывает влияние не только на характер взаимоотношений внутри семьи, но и обуславливает характер взаимодействия женщин с окружающими.

На основании полученных результатов мы можем рекомендовать:

1. Обсудить индивидуально с каждой женщиной результаты исследования и осмыслить те ресурсы, которые выявлены у каждой из них: какие у нее есть сильные стороны и как она может их использовать для совладания с ситуацией домашнего насилия, какие у нее выявлены слабые стороны и какими способами их можно компенсировать.

2. Провести работу по переосмыслению установок женщин по отношению к окружающему миру, справедливости, себе, удачливости и особенно способности контролировать то, что с ними происходит.

3. Проанализировать с женщинами способы совладания, помочь отказаться от тех, которые в данный момент находятся в значительном напряжении или не приносят никаких результатов, рассмотреть и обсудить альтернативные способы совладания, которые будут адекватны личностным особенностям женщины и конкретной жизненной ситуации, в которой она находится.

4. Провести психотерапевтическую работу с защитными механизмами согласно трем ступеням: выявление, опознание и отработка приемов по преодолению состояния.

5. Создать дополнительные источники социальной поддержки, так как социальное окружение считается одним из самых важных ресурсов при совладании с кризисной ситуацией (это и эмоциональная поддержка, и получение необходимой информации, помощь в планировании своей деятельности и др.). Например, горячие линии доверия, кризисные центры, профильные специалисты, группы поддержки и т.д.

6. Помочь женщинам разработать конкретный план действий на случай возобновления актов насилия со стороны их супругов.

УДК 378.1

Е.К. ПОГОДИНА

Минск, БГПУ имени Максима Танка

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ

Государственная семейная политика является стержнем устойчивого развития страны и определяет ее будущее. Современный этап развития социальной педагогики характеризуется признанием на уровне государства необходимости развития действенной и мобильной системы социально-педагогической помощи семье. Эта система становится частью реализации социальной политики государства в отношении семьи.

Для современной семьи характерны: рост нестабильности семьи и брака, снижение эффективности взаимодействия между поколениями в семье, профессиональная занятость родителей и невозможность уделять достаточного количества времени детям, снижение ответственности родителей за содержание и воспитание детей. По данным Министерства статистики Республики Беларусь, в 2016 г. 27 891 детей были признаны находящимися в социально опасном положении, 26 130 детей состояли на учете на конец года, 3 154 детей были признаны нуждающимися в государственной защите. В связи с этим актуализируется необходимость в подготовке специалистов, способных оказывать своевременную и квалифицированную социально-педагогическую помощь и поддержку семьям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

Основной целью современной высшей школы является подготовка профессионально компетентных специалистов, свободно владеющих своей профессией и способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности. Компетентностная модель специалиста определяет, каким набором компетенций должен обладать выпускник вуза, к выполнению каких функций он должен быть подготовлен и какой должна быть степень его готовности

к выполнению профессиональных обязанностей. В Образовательном стандарте Республики Беларусь по специальности 1-03 04 01 Социальная педагогика определен состав компетенций, необходимых для осуществления эффективной социально-педагогической деятельности:

- академические компетенции – знания и умения по изученным дисциплинам, способности и умения учиться;
- социально-личностные компетенции – культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им;
- профессиональные компетенции – знания и умения формулировать проблемы, решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности [1].

Подготовка будущих специалистов к социально-педагогической работе с семьей осуществляется в процессе изучения учебной дисциплины «Теория и практика социально-педагогической работы с семьей» (раздел «Социально-педагогическая работа с семьей»). Цель преподавания учебной дисциплины заключается в формировании профессиональных компетенций для осуществления социально-педагогической деятельности с семьями и детьми.

В процессе освоения учебного материала у студентов формируется представление об основных направлениях социально-педагогической работы с семьями; готовность к профессиональной деятельности по организации социально-педагогической работы с семьями и детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию; ознакомление с основными задачами, формами и методами социально-педагогической работы с семьями; формирование умений и навыков организации социально-педагогической работы с семьями по профилактике семейного неблагополучия.

Изучение учебной дисциплины способствует формированию у будущих специалистов следующих практических умений и навыков:

- аналитических, необходимых, с одной стороны, для анализа процессов, происходящих в семьях воспитанников, а с другой – для анализа результатов профессиональной социально-педагогической деятельности;
- коммуникативных, обеспечивающих владение инструментарием индивидуальной и групповой коммуникации с членами семей;
- прогностических, обеспечивающих способность будущих специалистов прогнозировать развитие событий и процессов в семьях воспитанников;
- организационных, позволяющих успешно организовывать социально-педагогическую деятельность с семьями в различных социокультурных условиях.

В процессе учебных занятий студенты отрабатывают умения применения семейно-ориентированного подхода к социально-педагогической работе с семьей, стратегии и методы вовлечения членов семьи в совместную работу со специалистами, навыки мобилизации внутренних ресурсов семьи и др.

Формирование профессиональной компетентности студентов обеспечивается не только содержанием учебной дисциплины, но и технологиями,

посредством которых оно реализуется. В процессе изучения учебной дисциплины «Социально-педагогическая работа с семьей» используются технологии интерактивного обучения. Интерактивное обучение предполагает активное взаимодействие преподавателя и студентов, свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы, высокий уровень включенности студентов в процесс овладения учебным материалом.

В процессе подготовки студентов к социально-педагогической работе с семьей используются деловые игры, позволяющие моделировать ситуации профессиональной деятельности, искать способы их разрешения и обучать будущих специалистов выполнению соответствующих профессиональных функций. В процессе деловой игры у студентов формируются такие профессиональные умения, как общение на формальной и неформальной основах, взаимодействие на равных, ориентация в конфликтных ситуациях и правильное их разрешение, принятие решений в неопределенных ситуациях, критическая оценка вероятных последствий своих решений, обучение на своих ошибках.

Активные методы обучения оказывают положительное влияние на способность будущих специалистов генерировать идеи, собирать и анализировать информацию, вырабатывать альтернативные решения, эффективно взаимодействовать с коллегами, решать возникающие проблемы, следовательно, способствуют формированию профессиональной компетентности студентов.

Важным условием профессионального становления будущих социальных педагогов является социально-педагогическая практика, во время прохождения которой происходит закрепление и реализация приобретенных студентами психолого-педагогических и методических знаний, умений и навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Социально-педагогическая практика носит интегрированный характер, ориентирована на совершенствование практических умений в работе с семьями и детьми, находящимися в социально опасном положении, детьми, признанными нуждающимися в государственной защите, замещающими семьями.

В процессе прохождения социально-педагогической практики у студентов формируются умения применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач социально-педагогической работы; работать в коллективе; владение способностью к социальному взаимодействию и межличностным коммуникациям; способность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с этическими нормами и содержанием социально-педагогической работы; навыки рефлексии в профессиональной деятельности; способность к критике и самокритике собственных действий и др. [2].

Таким образом, использование интерактивных технологий в процессе изучения учебного материала, организация социально-педагогической практики студентов в контексте их будущей профессии обеспечивает формирование у студентов готовности к социально-педагогической работе с семьей в будущей профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-03 04 01 Социальная педагогика / УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». – Минск : М-во образования Республика Беларусь, 2013. – 27 с.
2. Погодина, Е. К. Формирование профессиональных компетенций студентов в процессе социально-педагогической практики / Е. К. Погодина // Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 29–30 октяб. 2015 г. / Витеб. гос. ун-т ; под науч. ред. А. П. Орловой. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. – С. 111–113.

УДК 373.2.037.1

Т.В. СЕБЕЦКАЯ

Могилев, Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева

**ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРЕНАЖЕРОВ**

В учебной программе дошкольного образования в образовательной области «Физическая культура» для детей старшего дошкольного возраста определена задача: целенаправленно формировать физические качества (ловкость, быстроту, силу, гибкость, общую выносливость) [1, с. 258]. Важность этой задачи обусловлена тем, что именно в дошкольный период у детей формируются основы всесторонней двигательной подготовленности и гармонического физического развития.

Физические качества – это врожденные морфофункциональные качества, благодаря которым возможна физическая активность человека, проявляющаяся в целесообразной двигательной деятельности [2, с. 5]. Дети, у которых хорошо развиты физические качества, быстрее усваивают двигательные действия, выполняют их более качественно и точно, их движения более выразительны и координированы. Проблеме развития физических качеств посвящены исследования В.Г. Фролова, И.И. Сергиени, М.Ю. Кистяковской, Е.Н. Вавило-вой, Г.П. Лесковой, А.П. Матвеева, В.П. Артемьева, В.К. Бальсевича и др. В работах З.И. Кузнецовой и М.Ю. Кистяковской было отмечено, что при недостаточном развитии физических качеств у детей формируются неправильные элементы техники бега, прыжков, метания.

Эффективным средством воспитания физических качеств у детей и создания условий для разнообразной двигательной деятельности является использование тренажеров на занятиях и досугах по физической культуре. Это вносит элемент новизны в образовательный процесс, способствует развитию

координации, скоростно-силовых качеств, гибкости и общей выносливости организма. Упражнения на тренажерах укрепляют связочно-суставной аппарат, в результате чего улучшается гибкость позвоночника, развивается грудная клетка, совершенствуется осанка, повышается устойчивость вестибулярного аппарата. Развитие общей выносливости и других физических качеств, обучение двигательным умениям и навыкам способствуют укреплению здоровья детей в целом. Тренажеры избирательно действуют на заданную группу мышц, тем самым ускоряя процесс ее развития.

Современные тренажеры имеют привлекательный вид, они малогабаритны, легко устанавливаются, достаточно эстетичны, побуждают детей к двигательной активности, способствуют повышению интереса к физической культуре и прививают потребность в здоровом образе жизни.

Изучение научно-методической литературы и педагогического опыта по данной проблеме и позволило определить основные факторы формирования физических качеств детей старшего дошкольного возраста, требования к физическим упражнениям, используемым для их развития, условия и принципы использования тренажеров для формирования физических качеств. На этой основе были составлены комплексы физических упражнений с использованием тренажеров, разработаны конспекты физкультурных занятий и физкультурных досугов.

Результаты исследований свидетельствуют о том, что определяющими факторами формирования физических качеств у детей старшего дошкольного возраста являются: адекватный подбор средств, правильный выбор методов, рациональная организация режима двигательной активности с учетом физической подготовленности детей и особенностей их индивидуального развития.

В работах В.А. Шишкиной определены требования к физическим упражнениям, используемым для развития физических качеств. Упражнения должны быть: относительно (возраста, пола и подготовленности) простыми для того, чтобы не требовались значительные усилия для их правильного выполнения; достаточно хорошо изученными (должен быть сформирован двигательный навык); сложными по составу, а именно такими, чтобы существовала возможность перераспределения внимания на конечную цель данного двигательного действия; такими, чтобы их можно было выполнять с предельной интенсивностью [3, с. 47]. Также в литературе обозначены требования к подбору и выполнению упражнений для развития определенных физических качеств.

Так, для развития быстроты мы подбирали упражнения, которые можно выполнять с максимальной интенсивностью в течение короткого времени. Их задача – охватить различные группы мышц, как можно шире совершенствовать регуляторную деятельность центральной нервной системы, повышать координационные способности. Учитывали, что их продолжительность должна быть небольшой, чтобы к концу выполнения упражнения скорость не снижалась и не наступало утомление, так как важным условием для успешного выполнения быстрых движений является оптимальное состояние центральной нервной системы, которое достигается лишь тогда, когда дети не утомлены предшест-

вующей деятельностью. На физкультурных занятиях с использованием тренажеров использовали методы: повторный (одно упражнение выполняется долго); повторно-прогрессирующий (дается одно упражнение с усложнениями); соревновательный, игровой.

Силовые возможности детей выражаются в способности преодолевать сопротивление или противодействовать ему за счет мышечных усилий. Подбирая физические упражнения для развития силы, мы ставим две задачи: гармонично укреплять мышцы двигательного аппарата и развивать способности рационально проявлять мышечные усилия. На физкультурных занятиях использовалось оптимальное количество повторений, так как небольшое не содействует развитию силы, а чрезмерно большое может привести к утомлению; также учитывался темп выполнения упражнений: чем он выше, тем меньшее количество раз упражнение выполнялось. Оптимальными на занятиях были методы формирования силы: неопределенных отягощений (определенный вес ребенок поднимал максимальное количество раз); динамических усилий (упражнение выполнялось долго, но с малым весом).

Для развития общей выносливости у детей мы подбирали циклические упражнения, удовлетворяющие следующим требованиям: участие большого числа мышечных групп; чередование напряжения и расслабления мышц; использование знакомых, нетрудных по технике движений; регулирование темпа и длительности выполнения. Ведущим методом развития общей выносливости являлся метод непрерывного упражнения, которое могло выполняться в равномерном и переменном темпах. Нагрузка в упражнениях, способствующих развитию общей выносливости, регулировалась путем изменения продолжительности и интенсивности их выполнения, а также характером отдыха при повторных заданиях.

Упражнения в ловкости требуют большой четкости мышечных усилий, напряженного внимания; их хорошее выполнение сравнительно быстро вызывает утомление, снижение точности, координации, поэтому они проводились непродолжительное время, но включались в каждое занятие. При выполнении упражнений, направленных на развитие ловкости, использовались методические приемы: применение необычных исходных положений; изменение скорости и темпа движений; усложнение упражнений дополнительными движениями.

Для развития гибкости мы использовали динамические и статические упражнения в растягивании мышц и связок. Упражнения на гибкость дети выполняли сначала в медленном темпе, затем в быстром. Эффективный метод развития гибкости – повторение упражнений сериями и несколько повторений упражнения в каждой серии. Упражнения для развития гибкости предлагалось выполнять после хорошего разогрева организма (разминки).

При выполнении физических упражнений на тренажерах мы соблюдали следующие рекомендации: начиная упражнения на тренажерах, постепенно переходить от самых простых к более сложным упражнениям; чередовать упражнения так, чтобы нагрузка в движениях, идущих друг за другом, не приходилась на одни и те же группы мышц; в процессе выполнения упражнений следить

за состоянием самочувствия детей, не допускать перегрузок. Дозировку упражнений выбирали исходя из степени тренированности организма.

С целью воспитания самостоятельности и активности предлагали детям самим придумывать упражнения на тренажерах, исходя из их физических возможностей и уровня двигательных навыков. Также при составлении комплекса упражнений на тренажерах соблюдали следующие условия: тренирующую нагрузку (физкультурные занятия с детьми дошкольного возраста должны оказывать тренирующее воздействие на организм ребенка); аэробный эффект (аэробные возможности являются физиологической основой общей выносливости и физической работоспособности); восстанавливающие упражнения (после интенсивных движений предусмотрены паузы для восстановления пульса до исходного уровня); эмоциональную разрядку (при работе на тренажерах дети испытывают эмоциональное напряжение, поэтому необходимо создавать ситуации, способствующие эмоциональной разрядке).

При разработке цикла конспектов физкультурных занятий и физкультурных досугов с использованием тренажеров мы опирались на следующие принципы: учет индивидуальных особенностей детей, показателей уровня их развития физических качеств, рекомендации врачей; постепенное уменьшение нагрузки за счет уменьшения дозировки, интенсивности работы на тренажерах; систематический характер занятий.

Кроме того, мы учитывали различные виды движений на тренажерах, что позволяло проследить усложнение заданий на одном тренажере в течение года, определить цикличность, повторяемость упражнений, увидеть преемственность задач, отследить нагрузку на разные группы мышц, ее чередование на занятиях с использованием тренажеров.

Обучение детей выполнению физических упражнений на тренажерах проходило по этапам. Предварительное знакомство детей с тренажерами проходило во время экскурсии в тренажерный зал, индивидуально или небольшой подгруппой. На первом этапе мы знакомили детей с тренажерами, объясняли правила пользования ими, знакомили с основами безопасности. Дети узнавали о положительном влиянии физических упражнений на тренажерах на свое здоровье. Мы использовали показ, объяснение и практическое апробирование тренажеров самими детьми.

На втором этапе упражнение на тренажере разучивалось углубленно. Особое внимание уделялось технике выполнения упражнений. Занятия с тренажерами требовали тщательного продумывания их содержания и столь же тщательной их организации. Строились они аналогично занятиям общеразвивающего вида. Вводная часть (не более пяти минут) – разминка – включала ходьбу в разном темпе, постепенно переходящую в бег, заканчивалась дыхательными упражнениями и спокойной ходьбой. В основной части (20 мин.), после комплекса общеразвивающих упражнений проводились упражнения на тренажерах. Упражнения на тренажерах выполнялись методом круговой тренировки – дети переходят от одного тренажера к другому по команде взрослого. Круговая тренировка дает возможность значительно увеличить объем

и продолжительность двигательной активности детей. В процессе обучения действиям на тренажерах мы объясняли задание, давали указания, отмечали ошибки, поощряли детей, следили за выполнением правил безопасного использования тренажеров и самочувствием детей. Через минуту работы на тренажере дети 30–40 сек. отдыхали: выполняли упражнение на расслабление мышц, на дыхание, делали самомассаж в положении сидя на ковре с помощью массажных мячей и других массажеров, пальчиковую гимнастику. На каждом занятии использовались как знакомые детям движения, так и новые. Заключительная часть (3–4 мин.) включала комплекс релаксационных упражнений на расслабление мышц и снятие утомления. Дети выполняли спокойные, плавные движения (расслабленные поднимания, разведение, выпрямление рук из разных исходных положений; махи в медленном темпе; вращение кистями рук; наклоны туловища вперед, в стороны, приседание, спокойное опускание рук и т.д.). Для поддержания интереса детей к занятиям им предлагалось выполнить имитационные движения («Гонка велосипедистов», «Скачки на лошадях», «Путешествие на автомобиле»), придумать образы, создать целостный сюжет, например, «Полет в космос».

В результате проведения физкультурных занятий и досугов с использованием тренажеров у детей формируется потребность в двигательной активности, осознанное отношение к собственному здоровью, развивается ловкость, быстрота, гибкость, сила, общая выносливость, повышается эмоциональный тонус. Систематическое использование тренажеров является эффективным средством формирования физических качеств у детей старшего дошкольного возраста.

Список использованной литературы

1. Учебная программа дошкольного образования. – Минск : НИО, 2012. – 416 с.
2. Развитие основных физических качеств и координационных способностей детей / сост. Н. А. Кирченко. – Мозырь : Белый ветер, 2011. – 150 с.
3. Рунова, М. А. Тренажер – мой друг / А. М. Рунова // Здоровье и физ. культура. – 2008. – № 8. – С. 47–50.

УДК 159.9

А.В. СЕВЕРИН, И.А. ЕРМОЛЕНКО

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ МОЛОДЕЖИ

В настоящее время системы виртуальной реальности получают все большее применение в различных областях жизни и деятельности человека (образование, наука, трудовая деятельность, производство, развлечение, досуг и др.).

Профессор Н.А. Носов утверждает, что необходимо быть подготовленным к «диалогу» с виртуальной реальностью. В противном случае это негативно отразится на ее пользователе. Тогда будет реализовано только монологичное воздействие виртуальной реальности на человека без учета его эмоций, потребностей и др. Все это приведет к сужению сознания, оскудению восприятия человеком мира и его предметов, явлений [1].

В молодежной среде модно наполнять свою жизнь гаджетами, погружаться безмерно в просторы Интернета, в проигрывание квестов компьютерных игр, зависание на сайтах виртуальных покупок и знакомств. При этом большинство людей не подготовлены к взаимодействию с виртуальной реальностью. Взрослые часто находятся в плену иллюзий, считая, что польза от гаджетов и Интернета, видеоигр так велика, что негативные последствия такой «развлекаловки» можно проигнорировать. Виртуальная реальность сама по себе не имеет положительного или отрицательного знака, но обращение к ней человека, время использования и последствия «задают» ее валентность [2; 3].

Компьютерные системы, виртуальная реальность становятся нормой нашей жизни, в то время как феномен Интернет-зависимости начал изучаться в зарубежной психологии [4]. Интернет-зависимость определяется как психическое расстройство, навязчивое желание подключиться к сети Интернета и болезненная неспособность вовремя отключиться от нее. В разработке средств виртуальной реальности наблюдается интенсивный, однако мало предсказуемый процесс. Появились шлемы виртуальной реальности и перчатки, которые позволяют человеку создать эффект присутствия и взаимодействия: он получает возможность мыслить трехмерными компьютерными образами, виртуально формировать предметно-действенные навыки, переживать эмоции. Возникает феномен «потока» внимания (Ю.Б. Дормашев), когда работа в виртуальной реальности становится своеобразным видом гипнотического сна человека – мотивация и контроль сознания человека блокированы. Психологи, изучающие данный феномен, предсказывают патологические явления образной и вербальной сфер психики, уход от материального бытия, разрушение навыка пользования реальным предметом, проблемы виртуальной идентичности (подмена пола, возраста, расы), редукцию устного общения, разрушение грамотности письма [3; 4; 5]. Освоение ребенком методов взаимодействия с интернет-реальностью способствует угасанию инстинкта самосохранения. Он способен спрыгнуть с небоскреба и остаться целым и невредимым, быть застреленным и воспользоваться второй жизнью. Цена ошибки человека в компьютерной реальности значительно уменьшена, что приводит к формированию чувства безнаказанности. Вместе с тем, рефлексy (ориентировочный, познавательный, половой) станут развиваться у ребенка раньше и лучше благодаря легкой доступности через виртуальную реальность соответствующих положительных эмоций [1]. Так, у людей, играющих в компьютерные игры более 10–15 часов в неделю, симптомы дефицита внимания в обыденной жизни (за пределами компьютерных игр) проявляются в значительно большей степени, чем у представителей контрольной выборки.

В исследованиях А.Е. Войскунского, А.В. Северина (Войскунский, 2004; Северин, 2014) были проанализированы позитивные и негативные последствия применения современных информационных технологий, отношение к ним реальных и потенциальных пользователей. Рассмотрены выработанные в научной литературе представления о зависимости от Интернета, или «интернет-аддикции», выявлены и эксплицированы направления теоретико-прикладной психологической работы в этой области с учетом содержательной и возрастной специфики игровой и коммуникативной деятельности, опосредствованной Интернетом. Интересно направление исследования психологической безопасности субъектов, погруженных в «виртуальную» реальность [2; 4].

По мнению профессора Г.С. Никифорова [5], «социальное здоровье» определяется социальной значимостью тех или иных заболеваний в силу их распространенности в обществе, влиянием общественного устройства на причины возникновения болезней, характером их течения и исходом, оценкой биологического состояния человеческой популяции на основе интегрированных статистических показателей. Более широкий подход к здоровью общества проявляется в оценке его состояния по уровню социальных девиаций. Девиантное поведение – это поведение в конкретном обществе, нарушающее абсолютные (запреты на воровство) и относительные нормы (нормы добрых сексуальных отношений) данного общества [4]. Что является нормой, а что девиацией в развивающемся информационно-компьютерном мире? Какое влияние оказывают интернет-технологии на психику подростков и взрослых?

В связи с вышеизложенными положениями целью статьи выступает выявление особенностей психических состояний интернет-зависимых подростков в условиях ограничения их доступа к сети. Сегодня особую тревогу у психологов и психотерапевтов в отношении «социального здоровья» вызывают представители подросткового и юношеского возрастов. Компьютерные технологии являются сегодня ведущим средством обучения, а интернет-ресурсы часто используются в образовательных целях, поэтому школьники и студенты попадают в группу повышенного риска. Эта проблема поднимается в работах многих исследователей (Войскунский, 2004; Голберг, 1996; Носов, 2000). Как показывают исследования (Голберг, 1996; Никифоров, 2003), за компьютерной зависимостью могут скрываться другие виды зависимости: алкоголизм, наркомания, игромания, «телемания» (постоянный просмотр телепрограмм) и др. Психологи, психотерапевты и психиатры в данном случае ставят вопрос о многообразии способов «ухода» из реальной жизни путем изменения состояния сознания. Важно уметь поддерживать свое психическое здоровье – значимую составляющую социального здоровья, правильно ориентироваться в новой информационной среде. Просветительская деятельность специалистов о путях укрепления психического здоровья, о культуре воспитания детей, использования информационно-компьютерных технологий, психологические тренинговые программы будут способствовать тому, что человек, находясь в ритме технологического прогресса, сможет остаться личностью.

Материал и методы. Исследование проводилось в марте 2016 г. на базе

средних школ № 20, № 7 г. Бреста. Выборка была составлена из подростков в возрасте 15–17 лет (из которых потом составлена контрольная и экспериментальная группы). В исследовании приняли участие 160 подростков. Методы: тест на интернет-зависимость (В.А. Лоскутова); тест-опросник «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк). Гипотеза исследования: проявления психических состояний у интернет-зависимых подростков до ограничения доступа к сети будут существенно отличаться от психических состояний таких же подростков в условиях ограничения доступа к сети.

Контрольной группе подростков предоставлялся доступ в Интернет. Ограничение доступа к сети у подростков экспериментальной группы осуществлялось посредством информирования родителей интернет-зависимых подростков об ограничении доступа к сети Интернет на время 2 недель.

Результаты и их обсуждение. После проведенного исследования и обработки данных по методике на интернет-зависимость были получены следующие результаты: из 160 испытуемых подростков 70 (44 %) с наличием интернет-зависимости, 90 (56 %) подростков не имеют интернет-зависимости. На основании полученных результатов выделена группа из 70 интернет-зависимых подростков. Из них у 46 (66 %) интернет-зависимость среднего уровня, 24 (34 %) подростков с наличием высокого уровня интернет-зависимости. Полученные данные показывают выраженность интернет-зависимости – наличие склонности к интернет-аддикции у подростков. Наличие склонности к интернет-зависимости у подростков свидетельствует о том, что Интернет является причиной некоторых проблем.

Для диагностики психических состояний интернет-зависимых подростков применялась методика Г. Айзенка, позволяющая выявить такие психические состояния как тревожность, фрустрация, агрессивность и ригидность. Обнаружено, что 48 (69 %) интернет-зависимых подростков не тревожны, у 18 (26 %) испытуемых подростков тревожность средняя, очень высокая тревожность зафиксирована у 4 (6 %) подростков. Высокая самооценка наблюдается у 7 (10 %) подростков, средний уровень у 25 (36 %), низкая самооценка зафиксирована у 38 (54 %) подростков. Спокойны, выдержаны 46 (66 %) подростков, средний уровень агрессивности наблюдается у 15 (21 %), агрессивны и невыдержанны 9 (13 %) испытуемых подростков. Ригидности нет у 44 (63 %), среднего уровня ригидность достигает у 19 (27 %) подростков, сильно выраженная ригидность зафиксирована у 7 (10 %) подростков. Для оценки значимости достоверности различий психических состояний испытуемых экспериментальной группы в условиях ограничения доступа к сети и контрольной группы был использован t-критерий Стьюдента.

Расчеты показали наличие статистически значимых различий между испытуемыми экспериментальной и контрольной группы с наличием интернет-зависимости для $p \leq 0,01$: тревожность: $t_{эмп} = 3,3$ при критическом $t_{эмп} = 2,65$; фрустрация: $t_{эмп} = 0,1$ при критическом $t_{эмп} = 1,99$; агрессивность: $t_{эмп} = 2,9$ при критическом $t_{эмп} = 2,65$; ригидность: $t_{эмп} = 3$ при критическом $t_{эмп} = 2,65$.

В экспериментальной группе 5 (14 %) подростков очень тревожны,

у 17 (49 %) низкая самооценка, 9 (26 %) агрессивны и не выдержаны, у 8 (23 %) сильно выраженная ригидность, неблагоприятное самочувствие наблюдается у 14 (40 %) подростков, неблагоприятное состояние активности у 9 (26 %) и неблагоприятное настроение у 15 (43 %) подростков. В контрольной группе 2 (6 %) подростка очень тревожны, у 21 (60 %) подростка низкая самооценка, 4 (12 %) агрессивны и не выдержаны, у 4 (12 %) сильно выраженная ригидность, неблагоприятное самочувствие у 6 (17 %) подростков, неблагоприятное состояние активности у 7 (20 %) и неблагоприятное настроение выявлено у 7 (20 %) испытуемых подростков.

Заключение. Интернет-зависимым подросткам в условиях ограничения доступа к сети характерны следующие черты: повышенная склонность к опасениям, беспокойству и злости, трудности в перестройке восприятия и представлений в изменившейся обстановке, упадок сил, угнетенное и подавленное настроение. Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты и рекомендации могут использоваться как методический материал для подготовки профилактических мероприятий.

Список использованной литературы

1. Носов, Н. А. Виртуальная психология / Н. А. Носов. – М. : Аграф, 2000. – 432 с.
2. Severin, A. The perceptual actions teenagers when blocking them visual and motor links perceptual mechanism of action / A. Severin // International scientific professional periodical journal «THE UNITY OF SCIENCE». – Vienna, Austria. – September, 2014. – P. 121–123.
3. Голдберг, И. Расстройство интернет-аддикция / И. Голдберг // Киберпсихология и поведение. – 1996. – № 4. – С. 403–412.
4. Войскунский, А. Е. Актуальные проблемы зависимости от Интернета / А. Е. Войскунский // Психол. журн. – 2004. – № 1. – С. 80–84.
5. Никифоров, Г. С. Психология здоровья : учебник для вузов / Г. С. Никифоров. – СПб. : Питер, 2003. – 607 с.

УДК 373.2.015.3

Л.В.СЕВЕРНЁВА

Могилев, Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ

Дошкольное детство является периодом наиболее интенсивного познавательного развития. Дети дошкольного возраста активно познают окружающий мир, именно в детские годы закладываются основы активного познавательного отношения к действительности. Ребенок совершает первые самостоятельные

исследования и открытия, переживает радость познания мира и собственных возможностей, что стимулирует его дальнейшие интеллектуальные усилия, направленные на обнаружение нового, интересного, увлекательного в окружающем. Многие ученые (Т.И. Бабаева, О.В. Киреева, А.Н. Поддьяков, Н.Н. Поддьяков, А.Н. Матюшкин, О.В. Дыбина, А.И. Савенков, Е.И. Смолер) подчеркивают, что в настоящее время необходима иная система познавательной деятельности детей, качественно более высокого уровня, ориентированная на становление исследовательской позиции ребенка в образовательном процессе, развитие его мотивационной направленности на самостоятельный поиск и получение новых знаний путем активного взаимодействия с миром в познавательно-исследовательской и практической деятельности [1, с. 233]. В образовательных стандартах дошкольного образования определены показатели познавательного развития воспитанника старшего дошкольного возраста [2, с. 18–19]. Создание в образовательном процессе современного учреждения дошкольного образования педагогических условий, способствующих раскрытию познавательного потенциала и развитию познавательной активности каждого ребенка, является актуальной задачей.

Познавательная активность занимает ведущее место в формировании личности, познании и деятельности человека. В психологии, педагогике нет единого подхода к определению этого понятия. По мнению Е.И. Смолер в определении термина «познавательная активность» выделяются три позиции: 1) познавательная активность рассматривается как состояние готовности к познавательной деятельности, близкое к уровню потребности в ней. Включая в себя признаки интереса, внимания, готовности к действию, познавательная активность близка к понятиям любознательности или любопытства (В.В. Давыдов, З.И. Калмыкова, А.Р. Лурия, М.И. Лисина); 2) под познавательной активностью подразумевают интенсивную мыслительную деятельность учащегося в процессе изучения окружающего мира и овладения системой знаний (Л.А. Гордон, И.Ф. Харламов); 3) познавательная активность отражает все виды активного отношения к учению как познанию (А.П. Канищенко, А.К. Маркова, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина, И.С. Якиманская) [3, с. 10]. В целом познавательная активность определяется как качество личности, проявляющееся в потребности и умении приобретать новые знания, овладевать способами познавательной деятельности, совершенствовать их и применять в различных ситуациях [1, с. 8]. Основой познавательной активности, по мнению ученых, выступают познавательные потребности и познавательный интерес.

Исследовательское обучение – путь к знанию через собственный творческий исследовательский поиск. Его основные составляющие – выявление проблем, выработка и постановка гипотез, наблюдения, опыты, эксперименты, а также сделанные на их основе суждения и умозаключения.

Главная цель исследовательского обучения – формирование способностей самостоятельно и творчески осваивать (и перестраивать) новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры [3, с. 9]. Однако в педагогической практике наблюдается противоречие между стремлением развивать

познавательную активность детей старшего дошкольного возраста и недостаточным владением воспитателями конкретными средствами и методами ее развития.

Большую помощь для развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста с использованием исследовательского метода обучения нам оказала методика проведения учебных исследований детей старшего дошкольного возраста А.И. Савенкова, которая включала два этапа: первый этап – организованная деятельность с воспитателем; второй этап – самостоятельные исследования.

Порядок действий по использованию исследовательского метода обучения включал: определение целей и задач исследования, составление предварительного плана исследования: «как мы можем узнать что-то новое об этом?», проведение исследования, используя разные методы получения информации, анализ и обобщение данных, полученных в результате исследования. Занятия проводились по определенному алгоритму: сначала воспитатели задавали детям проблемные вопросы, например, «Как вы думаете, с чего мы начнем наше исследование?», «Что мы должны сделать вначале?». Отвечая на вопросы, дети постепенно выстраивали линию из карточек-схем: «Подумать», «Спросить у другого человека», «Понаблюдать», «Узнать из книг», «Посмотреть видеоматериалы», «Узнать из Интернета», «Обратиться к специалисту» [3]. На некоторых занятиях, исходя из темы исследования, предлагались и другие варианты: «Провести эксперимент», «Позвонить по телефону специалисту». Набор методов зависел от темы исследования и реальных возможностей, однако, чем больше методов использовалось, тем более полной была информация об исследуемых объектах. Когда «исследователи» определяли последовательность работы, начинали собирать материал. Собранную информацию фиксировали пиктограммным письмом в «дневниках исследователей». Потом дети обобщали всю собранную информацию и делали сообщения. Чтобы усилить значимость момента, использовали игровую ситуацию, одевали детям «академические шапочки» и «мантии». Естественно, что качество представленной информации зависело от уровня развития ребенка. Однако сами сообщения служили важным средством развития и обучения детей. С приобретением исследовательского опыта собиралось все больше информации, сообщения становились более глубокими, развернутыми и обстоятельными. После выступлений «исследователей» обязательно организовывалось обсуждение сообщений, давалась возможность задавать вопросы. Как только дети освоили общую схему деятельности, им предлагалось выбрать, исходя из собственных познавательных интересов, индивидуальные темы исследования в рамках изучаемых тем. Перед детьми ставилась задача – собрать нужную информацию, используя возможности всех доступных источников, обобщить ее и подготовить собственное сообщение.

Большую помощь в самостоятельных исследованиях детей оказывали родители воспитанников. Они помогали детям собирать информацию из разных источников; в условиях семьи исследовательская деятельность детей расширялась за счет новых возможностей. В процессе исследования у многих детей проявлялась избирательная направленность на определенные объекты, они

могли многократно возвращаться к любимым темам исследования. Педагоги поддерживали детскую инициативу, включали в исследование новые объекты, чтобы расширить исследовательский поиск.

Основой развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста являлось равноправное общение воспитателя с детьми и особая со-творческая исследовательская позиция воспитателя, которая фактически выступает в форме педагогического сопровождения. Важно не давать детям готовые знания и алгоритм решения разных проблем, а побуждать их к выдвижению предположений и высказываний с дальнейшей проверкой в процессе наблюдений, опытов, экспериментирования. Воспитатель становится «незнайкой», высказывает опасения, проявляет неуверенность, обращается к детям за советом и помощью, ставит перед детьми увлекательные проблемы, требующие решения на основе сообразительности, рассуждения, доказательства, поисковой деятельности.

Таким образом, исследовательский метод обучения является эффективным для развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста, так как наши воспитанники стали проявлять любознательность и познавательную инициативу, стремиться поделиться новой информацией друг с другом, со взрослыми, проявлять интерес к изучению объектов и явлений.

Список использованной литературы

1. Бабаева, Т. И. Исследовательская активность дошкольника в образовательном пространстве современного детского сада / Т. И. Бабаева, О. В. Киреева // Развитие идей научной школы кафедры дошкольной педагогики Герценовского университета : сб. науч. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф. – СПб. : Изд-во РГПУ имени А. И. Герцена. – 2010. – С. 233–241.

2. Об утверждении образовательных стандартов дошкольного образования [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 29 дек. 2012 г. N 146 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2017.

3. Савенков, А. И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников : учеб. пособие / А. И. Савенков. – СПб. : Питер. – 2004. – 272 с.

УДК 376.5

Е.Ф. СИВАШИНСКАЯ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Общество всегда было заинтересовано в том, чтобы подрастающее поколение успешно социализировалось и владело соответствующими социальными

компетенциями. Данная проблема является актуальной и в настоящее время. Анализ научных источников позволяет сделать вывод о недостаточной подготовленности учащихся к взаимодействию с изменяющейся социальной средой, об их неуверенности в собственных силах и невысоком уровне компетентности в решении возникающих перед ними социальных проблем. Основную причину такого положения исследователи усматривают в дефиците позитивного влияния институтов социализации на подрастающее поколение [1].

Разделяя это мнение, подчеркнем особую остроту данной проблемы для людей с ограниченными возможностями здоровья или с особенностями психофизического развития (ОПФР), в том числе для тех из них, у кого диагностированы нарушения аутистического спектра (НАС). Наличие «триады нарушений» (социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации, воображения) резко ограничивает возможности социализации таких детей.

Как известно, в процессе социализации ребенок усваивает принятые в обществе нормы и правила и затем воспроизводит их в общении и деятельности. При этом в случае положительной социализации у ребенка развивается способность понимать другого человека, его эмоциональное состояние, настроение, интересы, личностные особенности, а также формируется умение выбирать адекватные социальной ситуации способы поведения и общения.

Дети с НАС имеют разную степень выраженности ключевых признаков аутизма, имеющих нейробиологическую основу: нарушения способности целенаправленно использовать речь для коммуникации; трудности в выражении своих чувств и эмоций и понимании чувств и эмоций других людей; узость и ограниченность интересов, стереотипность поведения и др. И, следовательно, у них объективно нарушены способности как к усвоению социальных норм и правил, так и к воспроизводству их в своей жизнедеятельности. В связи с этим специалисты, осуществляющие коррекционно-психологическую и педагогическую деятельность с детьми, находящимися в спектре аутизма, рассматривают их социальную адаптацию и формирование у них так называемой «жизненной» компетентности в качестве важнейших задач и основной «мишени» своей работы.

Установленным следует считать тот факт, что социализация детей с НАС может быть успешной только в том случае, если она осуществляется с помощью многопрофильной команды специалистов, состоящей из психологов, педагогов-дефектологов, социальных реабилитологов, школьных педагогов, тьюторов и др. Комплексное сопровождение социализации детей с НАС в форме интегративной медико-социальной и психолого-педагогической помощи включает раннюю диагностику нарушений, индивидуально-ориентированную коррекционную работу с такими детьми, консультирование их родителей по вопросам развития личности ребенка, его воспитания и обучения, разработку и реализацию индивидуального образовательного маршрута и др. [2]. По понятным причинам в настоящее время реализовать такой подход в нашей стране достаточно проблематично.

Вместе с тем, анализ уже известных первазивных паттернов поведения детей с НАС (нарушение механизма центрального связывания, отсутствие

эмпатии и представлений о том, что думают другие люди, нарушение исполнительской функции, слабая мотивация и др.) помогает выбрать более эффективные и индивидуализированные методы их социальной адаптации и интеграции. В результате нескольких десятилетий интенсивного поиска путей помощи таким детям в арсенале современных специалистов имеются разнообразные подходы и методы (т.н. терапии, вмешательства или интервенции), с той или иной степенью эффективности применяющиеся в контексте рассматриваемой нами проблемы. Несмотря на то, что технологии научно обоснованной оценки различных внешних влияний на первазивное развитие ребенка чрезвычайно сложны, зарубежные ученые провели рандомизированные исследования целого спектра терапевтических интервенций, которые используют при НАС. Некоторые, ранее широко применявшиеся методы, не прошли проверку стандартами доказательной медицины и были квалифицированы как не рекомендованные для использования.

Исследователи (М.Ю. Веденина, А.А. Нестерова, Т.В. Скрипник и др.), оценивают имеющиеся подходы и технологии с позиции научной обоснованности и эффективности, подразделяя их на группы с доказанной эффективностью, недоказанной эффективностью, доказанной неэффективностью. При этом основными показателями научно доказанных практик являются измеримость и повторяемость получаемого от их воздействия эффекта [3]. В первую группу включают прикладной анализ поведения (АВА), структурированное обучение с опорой на визуальную поддержку (программа ТЕАССН), коммуникативную систему обмена изображениями (PECS), стратегии DIR/Floortime, «Социальные истории», виртуальное моделирование и ряд других.

К группе с недоказанной эффективностью относят музыкальную, игровую и арт-терапии, терапии с приобщением животных и др. Эти и подобные подходы не являются высокотехнологичными практиками, поэтому к ним трудно применить показатели измеримости и повторяемости результатов. Эффективность использования подобных терапий зависит от квалификации специалистов, от индивидуальности самого ребенка и других обстоятельств. Нельзя не согласиться с мнением о том, что нередко это – работа на «авось», тактика «лучше хоть что-то делать, чем ничего не делать» [3]. Однако вышесказанное не означает, что подобные методы, не имеют право на существование. Так, значительные результаты в работе с детьми с НАС получены с помощью методики музыкального терапевта Д. Алвин (США), абилитационной педагогики на основе арт-терапии А.И. Бороздина (РФ), игровых терапий – «Мифне» (Израиль) и «Son-Rise» (США), терапии «Развитие межличностных отношений» (RDI; США) и др. По данным Т.В. Скрипник, к практикам, имеющим доказанную неэффективность, причисляют психоанализ, медикаментозное лечение, биокоррекцию и др.

Необходимо отметить, что к настоящему времени накоплен уникальный опыт, основанный на сведениях, полученных от самих лиц с НАС и их семей. Обычно родители предпринимают попытки сочетания самых разных рекомендаций, действуя нередко методом проб и ошибок, что также затрудняет

оценку влияния определенной технологии в изолированном виде. В любом случае по отношению к ребенку с НАС рекомендуется применять те методики, которые подходят именно ему. Универсальных стратегий и методов для лиц, находящихся в спектре аутизма, в настоящее время, к сожалению, не существует.

Кратко охарактеризуем те подходы и методики, которые, по нашему мнению, могут эффективно применяться по отношению к детям с НАС в аспекте их социализации, в том числе и в условиях нашей страны. Один из таких подходов – DIR (Developmental Individual differences Relationship-based). Он ставит своей задачей определение индивидуальных различий, сильных и слабых характеристик конкретных детей и их семей, то есть «профиля» ребенка и семьи. Тем самым задаются рамки работы различных коррекционных методик, являющихся составными частями общей программы помощи ребенку и его семье. Разработка комплексной программы коррекционной помощи основана на понимании и объяснении поведения ребенка в контексте его развития. Такая программа обычно состоит из нескольких компонентов: речевой терапии, прикладного (ручного) творчества, различных образовательных программ, программы консультирования и поддержки родителей, интенсивных программ для занятий в домашних условиях и в школе. Основной стратегией реализации DIR-подхода является стратегия Floortime (букв. – время, проведенное на полу). С одной стороны, согласно S. Greenspan, Floortime – особая философия двусторонней коммуникации, которая должна пронизывать все занятия с ребенком, с другой – специфическая техника, когда взрослые (родители, педагог и др.) проводят по 20–30 мин. с ребенком, занимаясь с ним не за столом, а на полу несколько раз в течение дня. При этом с позиции авторов данной методики у ребенка развиваются те или иные функциональные уровни и способности, например, способность обращать внимание, строить целенаправленную коммуникацию и др.

В целом набор методик, который применяется в рамках стратегии Floortime, предполагает реализацию в работе с ребенком двух основных тактических линий: следования за ребенком (разделить с ребенком его интересы, настроиться на его «волну») и постепенного вовлечения его в совместное «пространство интересов», совместную деятельность, пробуждения его желания строить взаимоотношения с окружающими его людьми [4].

Широкое распространение за рубежом получили подходы, основанные на активном включении в обучение детей с НАС их родителей (Parent-Implemented Intervention – PII) или нормотипичных сверстников (Peer-Mediated Instruction and Intervention – PMII) [2]. Например, вмешательства, опосредованные сверстниками, помогают детям с НАС осваивать новые формы поведения, коммуникации, овладевать социальными умениями (совместной деятельности, игры, обучения и др.), в естественных условиях общения с нормотипично развивающимися детьми. С этой же целью применяется технология тренинга социальных умений и навыков – social skills training (SST), который включает групповое или индивидуальное обучение детей с НАС взаимодействию

со сверстниками. Занятия SST состоят из инструктирования и обучения основным правилам взаимодействия, обратной связи, ролевых интеракций [2].

Современный этап в развитии практик коррекционной помощи детям с НАС характеризуется появлением инновационных подходов, улучшающих социальное функционирование таких детей. В частности, в рамках подхода, основанного на видеомоделировании (Video modeling), применяются методы и техники обучения детей и подростков с НАС социальным умениям посредством видеодемонстрации этих умений. Специалистам с помощью таких технологий удается привлекать и удерживать внимание детей с НАС, обучать их сопереживанию и пониманию другого человека, развивать коммуникацию. В качестве эффективного инструмента социализации может рассматриваться и подход, основанный на применении виртуальной реальности. Подобные технологии моделируют реальное окружение ребенка, который осваивает социальные и коммуникативные умения в виртуальном пространстве.

Таким образом, в настоящее время существует набор стратегий и методов, направленных на решение проблемы социализации детей с аутистическими нарушениями. Теоретическая обоснованность и высокая степень операционализации делают возможным освоение и применение охарактеризованных выше подходов и методик.

Список использованной литературы

1. Учурова, С. А. Развитие социальной компетентности в образовательном процессе [Электронный ресурс] / С. А. Учурова. – Екатеринбург : УрФУ, 2011. – Режим доступа : study.urfu.ru/Aid/ViewFiles/10734. – Дата доступа : 29.03.2017.
2. Нестерова, А. А. Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): комплексный и междисциплинарный подходы. Часть 1. / А. А. Нестерова, Р. М. Айсина, Т. Ф. Суслова // Образование и наука. – 2016. – № 2 (131). – С. 121–131.
3. Скрыпник, Т. В. Коррекционно-развивающая работа с детьми с расстройствами аутистического спектра : системный подход [Электронный ресурс] / Т. В. Скрыпник. – НейроNEWS : психоневрология и нейропсихиатрия. – 2014. – № 6 (61). – С. 22–25. – Режим доступа : <http://neuronews.com.ua/page/no-6-61>. – Дата доступа : 30.03.17.
4. Greenspan, Stanley I. Floortime: what it really is, and what it isn't [Electronic resource]. – Mode of access : <http://nationalautismnetwork.com/about-autism/autism-treatments/dir-floortime-references.html>. – Date of access : 29.03.17.

УДК 378.1

Л.А. СИЛЮК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В СФЕРЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ

К важнейшим академическим компетенциям, которые должны быть сформированы у специалистов по социальной работе, относится владение исследовательскими навыками. Необходимость данной компетенции обусловлена тем, что специалист должен быть способен «оценивать социально-педагогический потенциал нуждающегося и определять пути его активизации», «анализировать социально-педагогические проблемы и определять пути их решения», «исследовать социально-педагогическую деятельность» [1, с. 10]. Как видим, исследовательская компетенция специалиста по социальной работе является составной частью профессиональной компетентности. Это умение решать профессиональные и иные задачи на основе адекватной оценки себя в конкретной ситуации [2].

Особенность взаимодействия специалиста по социальной работе с семьей заключается в том, что обе стороны должны быть в нем заинтересованы. Однако, не всегда в этих взаимоотношениях присутствует взаимопонимание и характер этих взаимоотношений далеко не всегда бесконфликтен. Несмотря ни на что, специалист по социальной работе должен организовать такое взаимодействие, чтобы оказать социальную помощь и услуги семьям, нуждающимся в социальной поддержке, помощи, защите и обслуживании. Чтобы такое взаимодействие было эффективным, специалист должен хорошо знать семью, а для этого он должен владеть умениями и навыками изучения семьи.

Исследовательская компетенция в сфере взаимодействия с семьей – это характеристика личности, означающая владение умениями и способами исследовательской деятельности на уровне технологии для сбора информации, необходимой для анализа и решения проблем семьи, находящейся в трудной жизненной ситуации.

Исследовательские компетенции – сложное образование, состоящее, согласно исследованиям И.А. Зимней, из ряда компонентов [3]:

– мотивационно-ценностный компонент включает в себя потребность в изучении проблем семьи, активность, желание заниматься исследовательской деятельностью, эмоциональное отношение к ней, самостоятельность в принятии решений;

– когнитивный компонент содержит знания, необходимые специалисту для постановки и решения исследовательских задач в работе с семьей, умения применять полученные знания в различных жизненных ситуациях;

– операционный компонент включает качества, необходимые для проведения исследования (умение выделить и обозначить проблему, формулировать

цель и задачи исследования, выдвигать гипотезу, система-тизировать имеющийся материал, формулировать выводы, проектировать пути решения проблемы, оформление полученных результатов);

– рефлексивно-регулирующий компонент характеризует осознанное отношение к результатам исследования, умение обосновывать организацию, этапы и содержание проведенного исследования.

Знания, умения и способы деятельности, представленные в охарактеризованных компонентах, формируются у будущих специалистов по социальной работе в течение всего периода обучения. Два уровня исследовательских компетенций студентов выделяет Г.Н. Лобова: учебно-исследовательский и научно-исследовательский [4].

Учебно-исследовательские компетенции в сфере взаимодействия с семьей у будущих специалистов по социальной работе формируются в образовательном процессе, который предусматривает формирование интереса к научно-исследовательской деятельности. Студенты овладевают исследовательскими методами, у них развивается способность к исследовательскому мышлению. Формирование учебно-исследовательских компетенций у будущих специалистов по социальной работе в сфере взаимодействия с семьей осуществляется по двум направлениям: теоретическому и практическому.

Теоретическое направление в рамках общей системы подготовки по специальности способствует созданию образовательной среды, стимулирующей студентов к взаимодействию с семьей. Оно осуществляется при изучении учебных дисциплин «Введение в специальность», «Теоретические основы социальной работы (Методология и методы исследования в социальной работе)», «Методы и технологии социальной работы», «Технологии социально-культурной деятельности», «Социально-педагогическая работа с семьей», «Психология семьи» и др. Кроме того, в рабочие учебные планы включены дисциплины компонента учреждения высшего образования: «Семейно-ориентированный подход в социальной работе по защите детства», «Права ребенка» и др. В рамках данных учебных дисциплин студенты знакомятся с нормативно-правовой базой функционирования семьи, типологией семей, их проблемами, овладевают знаниями об особенностях современной семьи, содержанием, формами и методами работы с семьей. Особое внимание уделяется знакомству студентов с принципами и методами изучения семьи.

Практическое направление формирования исследовательских компетенций у будущих специалистов по социальной работе в сфере взаимодействия с семьей предполагает непосредственное формирование системы необходимых навыков и умений. С одной стороны, это выполнение заданий к практическим занятиям, а с другой – непосредственное взаимодействие с семьей (в том числе и ее изучение) в период учебных и производственных практик.

Практическими навыками и умениями студенты овладевают, выполняя практические задания (в рамках организации учебно-исследовательской работы, а также организации самостоятельной управляемой работы студентов).

Практические задания предполагают не только подготовку рефератов, сообщений, написание отзывов, аннотаций, эссе. Студентам предлагается:

- составить текст обращения к респондентам, паспортчику, предложить вопросы для использования опросных методов, провести опрос студентов других курсов/факультетов по проблемам семьи;

- предложить вопросы для биографической анкеты и подготовить инструкцию к ней;

- составить план интервью, схему беседы с детьми, родителями, педагогами по предложенной теме (проблеме);

- разработать методику наблюдения в соответствии с темой курсовой работы (составить план и программу);

- используя сеть Интернет, проанализировать, какие проблемы современной семьи обсуждаются пользователями на его сайтах;

- предложить перечень методик, которые помогут специалисту выявить проблемы семьи;

- проанализировать предложенные преподавателем детские рисунки, выполненные по методикам «Моя семья», «Кактус», «Дом. Дерево. Человек» и др.;

- подготовить сообщение/презентацию «Методы изучения» и т.д.

Программы всех видов учебных (ознакомительной, социально-педагогической), производственных (социальной, социально-психологической) и преддипломной практик предусматривают задания, связанные с изучением семьи. Студенты закрепляют знания, приобретенные в период теоретической подготовки изучения семьи:

- осуществление первичного знакомства;

- выявление проблем семьи с помощью методов опроса, диагностических методов (совместно с педагогом социальным или педагогом-психологом) и анализ выявленных особенностей и проблем;

- посещение совместно с педагогом социальным (педагогом-психологом, классным руководителем) семьи (нередко с привлечением инспектора инспекции по делам несовершеннолетних, медицинского работника и др. специалистов) и составление акта обследования семьи;

- составление социально-педагогического паспорта семьи и др.

При подготовке студентов к взаимодействию с семьей и к изучению семьи необходимо постоянно обращать их внимание на следующие моменты. Во-первых, на то, что как непосредственная работа с семьей, так и ее изучение осуществляются во взаимодействии с другими заинтересованными сторонами (органами опеки и попечительства, инспекцией и комиссией по делам несовершеннолетних, учреждениями здравоохранения и др.). Во-вторых, на то, что изучение семьи – дело сложное и деликатное, требующее от специалиста проявления уважения ко всем ее членам, желания оказать необходимую помощь. При этом важно соблюдать некоторые правила: изучение должно быть целенаправленным, планомерным и систематичным; методы изучения семьи нередко связаны с методами ее психолого-педагогического просвещения и

воспитания (особенно, если в семье имеются несовершеннолетние); методы изучения должны быть разнообразными и применяться в комплексе.

Как видим, исследовательские компетенции, сформированные в образовательном процессе, способствуют приобретению студентами необходимых навыков исследовательской деятельности в сфере взаимодействия с семьей:

- ставить цели и задачи исследования; планировать и организовывать мини-исследования; овладеть методами и методиками исследования;
- самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации по проблемам семьи;
- подбирать и составлять соответствующий список литературы;
- анализировать, обобщать, интерпретировать полученные результаты;
- готовить аннотации, рефераты, сообщения, тезисы, доклады по теме исследования, связанной с семьей.

Одновременно с формированием учебно-исследовательских компетенций у будущих специалистов формируются научно-исследовательские компетенции, которые выходят за пределы образовательного процесса. Они способствуют приобретению студентами субъективно новых знаний, являющихся новыми и лично значимыми для каждого из них. Формируются научно-исследовательские компетенции в процессе привлечения студентов к научно-исследовательской работе, включая встречи с преподавателями и студентами, успешно занимающимися научной работой, знакомство и вовлечение студентов в работу студенческих научно-исследовательских объединений (студенческих научных кружков, научно-исследовательских групп и лабораторий).

Таким образом, пути формирования исследовательских компетенций у будущих специалистов по социальной работе в сфере взаимодействия с семьей учитывают содержание всех компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, операционного, рефлексивно-регулирующего.

Список использованной литературы

1. Образовательный стандарт ОСРБ 1-86 01 01-2013. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-86 01 01 Социальная работа (по направлениям). – Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2013. – 67 с.
2. Зданович, О. В. О структуре и содержании исследовательской компетенции студентов – будущих учителей / О. В. Зданович // Вестн. ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2012. 11 (126). – С. 76–79.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
4. Лобова, Г. Н. Основы подготовки студентов к исслед. деятельности : монография / Г. Н. Лобова. – М., 2002. – 196 с.

ДК 316.485(075.8)

Д.Э. СИНЮК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПОВЕДЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В КОНФЛИКТАХ С РОДИТЕЛЯМИ

Проблема детско-родительских конфликтов не перестает быть актуальной и важной, поскольку конфликт чаще всего оказывает негативное воздействие на конфликтующие стороны.

Для выявления особенностей поведения старшеклассников в конфликтах с родителями было проведено исследование на базе ГУО «Гимназия № 2 г. Бреста», в котором приняли участие 40 старшеклассников 15–16 лет. Для решения поставленной цели была использована авторская проективная методика «Конфликт с родителями глазами старшеклассника». Испытуемым предлагалась сюжетная картинка, на которой изображены старшеклассник (соответственно полу респондента) и двое взрослых людей – мужчина и женщина. С помощью картинки актуализировалась ситуация конфликта школьника с родителями. Испытуемым предлагалось ее внимательно рассмотреть и устно составить по ней историю событий, отвечая на ряд вопросов. В соответствии с проективной гипотезой предполагалось, что испытуемый идентифицирует себя с «героем» рассказа, что давало возможность раскрытия внутреннего мира обследуемого, его чувств, интересов и побуждений. В сборе эмпирического материала принимала участие студентка Е.Н. Кивачук.

Проанализируем данные, полученные в ходе проективной беседы с юношами и девушками. В первую очередь, рассмотрим представления школьников о причинах конфликтов с близкими взрослыми. Факты, выражающие эти представления, содержатся в ответах старшеклассников на вопросы беседы «Что происходит?», «Чем вызвана эта ситуация?». Мы классифицировали высказывания старшеклассников, содержащиеся в ответах на вопросы, выделив ряд категорий. Частота встречаемости высказываний старшеклассников по каждой категории отражена в таблице 1.

Таблица 1 – Представления старшеклассников о причинах конфликтов с родителями (в %)

Причины конфликтов				
Школьные проблемы	Интимно-личностные отношения	Эмоциональное состояние	Асоциальное поведение	Отношения со взрослыми
12,3	2,2	4,4	17,8	63,5

Данные, содержащиеся в таблице, показывают, что большая часть опрошенных старшеклассников основной причиной конфликтов со взрослыми

называет отношения с родителями. Распространенными причинами ссор являются асоциальное поведение, а также школьные проблемы. Некоторые из респондентов причинами возникновения конфликта считают эмоциональное состояние и интимно-личностные отношения. При этом следует указать, что причинами конфликтов являются не сами события или действия школьников, а претензии, предъявляемые взрослыми к старшеклассникам по различным поводам. Большинство респондентов может четко назвать причины возникающих конфликтов, причем все старшеклассники указывают на родителя как на инициатора конфликта. То есть юноши и девушки воспринимают конфликтную ситуацию не как существующую объективно и вызванную их поведением и действиями, а как вызванную претензиями взрослых в их адрес.

Далее проанализируем представления старшеклассников об их поведении в конфликте с родителями. Факты, выражающие эти представления, содержатся в ответах школьников на вопросы беседы «Как дальше будет вести себя герой?», «Как ты себя ведешь в конфликтах с родителями?». Классифицировав все суждения респондентов, мы выделили пять способов урегулирования конфликтной ситуации. К первому способу «Прекращение взаимодействия со взрослым» мы отнесли следующие ответы: «Молчу», «Не обращаю внимания» и пр. Эти варианты поведения указывают на то, что школьники стремятся прекратить само конфликтное взаимодействие, а не разрешить конфликт. Они демонстрируют безразличие к происходящему, нежелание продолжать общение со взрослыми, обсуждать с ними заявленную родителями проблему. Ко второму способу «Формальное урегулирование взаимоотношений» мы отнесли следующие варианты поведения: «Извинюсь», «Просто слушаю», «Прошу прощения», «Терплю», «Жду, когда все закончится» и пр. Такое поведение указывает на то, что старшеклассники пытаются урегулировать конфликт социально приемлемыми способами. Но, поскольку они не стремятся разрешить сам конфликт, а лишь прекратить конфликтную ситуацию, этот способ урегулирования является формальным. К третьему способу «Эмоциональное давление на взрослого» мы отнесли указания на следующие варианты поведения: «Доказываю свою точку зрения», «Не молчу», «Плачу», «Обижаюсь» и т.п. Такое поведение указывает на то, что старшеклассники пытаются прекратить конфликт путем демонстрации своего эмоционального состояния. К четвертому способу «Реальное урегулирование конфликта» мы отнесли высказывания школьников, указывающие на процесс реального разрешения проблемной ситуации, вызвавшей конфликт: «Пытаюсь разрешить», «Найти компромисс», «Лучше учиться», «Делать домашнее задание» и др. Такой способ урегулирования конфликта с родителями наиболее популярен в нашем исследовании. К пятому способу «Отсутствие конфликтов во взаимодействии с родителями» мы отнесли следующие суждения: «Нет конфликтов», «Минимум конфликтов». Следует отметить, что в нашем исследовании такие результаты продемонстрировали 10 респондентов.

Представим частоту встречаемости разных форм поведения старшеклассников в конфликтах с родителями (таблица 2).

Таблица 2 – Способы урегулирования старшеклассниками конфликта с близкими взрослыми (в %)

Поведение старшеклассников в конфликте				
Прекращение взаимодействия	Формальное урегулирование	Эмоциональное давление	Реальное урегулирование	Отсутствие конфликтов
6,2	26,3	21,2	33,8	12,5

Данные таблицы 2 позволяют сделать вывод, что наиболее распространенным способом урегулирования конфликтов старшеклассников с родителями является реальное урегулирование конфликтов. Менее распространено формальное урегулирование и эмоциональное давление. В некоторых случаях имеет место прекращение взаимодействия с родителями. А часть старшеклассников уверена, что у них не возникает конфликтов с родителями. Таким образом, мы можем утверждать, что юноши и девушки склонны в большей степени решать сам конфликт, чем искать причины, находящиеся в его основе.

Далее проанализируем характер эмоциональных переживаний школьников в конфликтном взаимодействии со взрослыми. Эмпирические данные для анализа содержатся в высказываниях старшеклассников при ответах на вопросы беседы «Что он (герой) сейчас чувствует?», «Какие у него (героя) переживания?». Полученные высказывания мы классифицировали в соответствии с видом эмоционального состояния, указание на которое содержалось в высказывании. Опираясь на количественные данные, мы выяснили, что основными эмоциями в конфликте, которые называют старшеклассники, являются обида (20,4 %), переживание (16,3 %), стыд (12,2 %), чувство вины (12,2 %). Некоторые респонденты злятся (8,2 %), такое же количество школьников испытывает страх. Важно отметить тот факт, что 8,2 % опрошенных школьников не смогли вообще назвать, обозначить словами собственные эмоции.

Рассмотрим высказывания школьников относительно управления ими собственными эмоциями. Эти высказывания содержатся в ответах респондентов, которые они давали при завершении предложения «Когда у меня с моими родителями происходит конфликт, то в их поведении меня больше всего злит...». Ответы испытуемых свидетельствуют о фрустрации потребности в признании или принятии («Они не дают высказаться», «Они меня не понимают», «Мы вообще не ругаемся» и пр.). Проанализировав ответы испытуемых, мы обнаружили, что школьники хотят получить от взрослых признания и того, чтобы с ними считались. При этом, как мы уже отмечали ранее, не все старшеклассники могли вообще как-то обозначить свои эмоции. В поведении родителей во время конфликта большинство школьников больше всего злят наставления и непонимание взрослых, а также то, что они не дают детям возможности высказаться и отстоять свою точку зрения. Завершение респондентами предложения «Я обижаюсь на родителей, когда...» указывает на то, что старшеклассников родители зачастую не воспринимают как личность, и такое отношение их обижает.

Далее выясним, к каким способам совладания с собственными эмоциями в ситуации конфликтов прибегают старшеклассники (таблица 3).

Таблица 3 – Способы совладания школьников с собственными эмоциями в ситуации конфликтов (в %)

Способы совладания с собственными эмоциями					
Уход	Плач	Мысли о случившемся	Слушание музыки	Нахождение интересного занятия	Отсутствие действий
34,8	6,5	13	21,7	19,5	4,3

Старшеклассники всячески стремятся прекратить конфликт, избегая контакта с родителями. Более трети респондентов (34,8 %) не готовы разбираться в ситуации и искать пути ее решения. Единственным выходом справиться со своими эмоциями является прекращение взаимодействия. Лишь 13 % опрошенных могут раздумывать о случившемся. Некоторые школьники внешне выражают свои эмоции – могут их выплеснуть («плачу в подушку», «бью кулаками в стену» и пр.).

Высказывания школьников по незаконченному предложению «Чтобы успокоиться, когда меня обидели родители, я ...» позволяют сделать выводы о том, что старшеклассники еще не вполне управляют своими эмоциями. Также мы можем сделать вывод, что для преодоления негативных эмоций им оказывается достаточным прекратить сам конфликт. Нежелание и невозможность контролировать свои эмоции в конфликте приводит к тому, что школьники не могут найти адекватное решение. Таким образом, старшеклассники не могут конструктивно разрешить конфликт из-за своих эмоциональных реакций.

Далее проанализируем, кого старшеклассники рассматривают в качестве субъекта ответственности за разрешение конфликта со взрослыми. Полученные данные позволяют говорить о том, что более половины старшеклассников (55 %) считает: ответственность за разрешение конфликта несут они сами. Около третьей части опрошенных (30 %) уверены, что эта ответственность лежит на родителях. Также некоторые респонденты (22,5 %) указывают на то, что ответственность за разрешение конфликта несут как родители, так и они сами. Один респондент считает, что никто не несет ответственности за конфликт.

Таким образом, полученные данные позволяют говорить о том, что старшеклассники пытаются сотрудничать с близкими взрослыми при разрешении конфликтов и более половины школьников берет ответственность за конфликт на себя. Но при этом значительная часть респондентов возлагает ответственность за урегулирование конфликта на родителей, пытаясь завершить конфликт, но не искоренить причины, лежащие в его основе.

УДК 378.14

Т.В. СОКОЛОВА

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Важнейшим социальным требованием к будущим специалистам по социальной работе является ориентация не только на освоение ими профессиональных знаний, развитие познавательных способностей, но и нацеленность обучающихся на успешную социализацию в обществе и активную адаптацию на рынке труда. Будущий специалист по социальной работе должен иметь потребность вносить свой личный вклад в решение социально значимых проблем общества, оказывать профессиональную помощь людям, находящимся в трудной жизненной ситуации на безвозмездной основе.

Значимым в профессиональной подготовке будущих специалистов по социальной работе, по нашему мнению, является формирование социального интеллекта студентов. Формирование способности понимать себя, других людей и прогнозировать межличностные события; способности понимать поведение окружающих людей (их мотивы, цели), прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах; умения продуктивно взаимодействовать с другими людьми, демонстрировать включенность в социальные отношения являются доминирующими в профессиональной подготовке будущих специалистов по социальной работе.

Анализ позиций белорусских и российских ученых относительно понятия «социальный интеллект», его происхождения, сущности, структуры дает нам основание полагать, что формирование данного феномена возможно посредством осуществления деятельности, максимально приближенной к реальной профессиональной. В связи с этим возникает необходимость создания такого образовательного процесса, в котором формирование у будущих специалистов по социальной работе социального интеллекта представляется особенно актуальным.

Решение образовательной задачи по формированию социального интеллекта студентов может быть обеспечено вовлечением обучающихся в добровольческую деятельность, которую мы рассматриваем в контексте понятия «волонтерская деятельность». Являясь связующим звеном между теоретическим обучением будущих специалистов по социальной работе и их практической подготовкой, включая в себя педагогическую и психологическую составляющие будущей профессиональной деятельности студентов данного профиля, добровольчество решает психолого-педагогические проблемы формирования социального интеллекта студентов.

Поскольку процессуальная сторона осуществления добровольческого труда будущих специалистов по социальной работе опосредована активностью, направленной на овладение действиями, операциями, умениями и навыками, необходимыми при овладении профессией, то именно активность студентов в волонтерстве будет служить предпосылкой для формирования у них социального интеллекта и, как следствие, способствовать достижению успехов в профессиональной сфере. Для формирования социального интеллекта студентов важно, чтобы включенность в волонтерскую деятельность осуществлялась не через организацию прямых воздействий на будущего специалиста, а через воздействие самой добровольческой деятельности на мотивационную, познавательную и личностную сферу студентов посредством ее специальной организации с использованием интерактивных методов и форм.

Требования к профессиональному становлению и культурному развитию: формированию способности понимать себя, поведение окружающих людей (их мотивы, цели), прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, а также умений продуктивно взаимодействовать с другими людьми – подтверждают необходимость научного обоснования педагогических условий организации волонтерской деятельности, способствующих эффективности данного процесса, при которых волонтерская деятельность является средством формирования социального интеллекта будущих специалистов.

Анализ позиций ученых относительно трактовки понятия «педагогические условия» показывает неоднозначность данной дефиниции. Педагогические условия понимаются как: совокупность взаимообусловленных и взаимосвязанных обстоятельств процесса деятельности [1]; как одна из сторон закономерности образовательного процесса [2]; как внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, сознательно сконструированное педагогом, интенционально предполагающее, но не гарантирующее определенный результат процесса [3]; как качественная характеристика основных факторов, процессов, явлений образовательной среды, отражающая основные требования к организации деятельности [4]. Современные ученые указывают на различие признаков педагогических условий, однако общими их характеристиками являются взаимообусловленность и взаимосвязанность, сконструированность педагогических условий с целью влияния на исследуемый процесс.

В исследованиях российских ученых о волонтерской деятельности прослеживается мысль о том, что педагогические условия добровольчества являются создаваемыми обстоятельствами, которые должны обеспечить развитие лидерских качеств, социальной активности молодежи, участвующей в нем. В зависимости от специфики изучаемой проблемы потенциал волонтерской деятельности, обеспечивающий формирование социального интеллекта, и педагогические условия трактуются учеными по-разному:

– культивирование общечеловеческих ценностей и гуманных отношений посредством сохранения и приумножения традиций жизнедеятельности коллектива; организация партисипативных (сопричастных, соучаствующих) отношений

субъектов образовательного процесса; вовлечение студентов педагогических вузов в деятельность волонтерского общественного объединения [5];

– стимулирование проявления социальной активности через осознание потребности в общественно значимой деятельности; обогащение социального опыта путем вовлечения молодежи в практику культурных форм взаимодействия; помощь квалифицированных специалистов в успешной реализации возникающих социальных мотивов [6];

– усиление фасилитативной функции в деятельности преподавателя; социальное партнерство вуза с государственными учреждениями инфраструктуры социальной защиты и общественными объединениями социальной направленности, обеспечивающее создание профессионально-ориентированной среды для добровольческой деятельности студентов; научно-методическое сопровождение процесса организации добровольческой деятельности [7].

Исходя из представленных позиций, нами определены педагогические условия организации волонтерской деятельности в контексте формирования социального интеллекта будущих специалистов по социальной работе:

1. Организация добровольчества с учетом менеджмента волонтерской деятельности, который является инструментом регулирования взаимоотношений между волонтерами и руководителями волонтерского движения и обеспечивает получение каждой из сторон максимально положительного результата от сотрудничества.

2. Включенность будущих специалистов по социальной работе в практико-ориентированный добровольческий труд с учетом принципов системности и дифференциации, предоставляющих возможность реализации целенаправленной системной работы студентов в различных видах волонтерской деятельности, учитывая их психофизиологические особенности, интересы и склонности, степень включенности в волонтерство, проявляющуюся в мотивации будущих специалистов, профессиональном интересе к активному участию в добровольческом труде, позитивной динамике результатов деятельности обучающихся.

3. Создание благоприятной профессиональной среды для осуществления волонтерской деятельности, способствующей расширению ее границ за счет включения других, помимо вуза, социальных институтов.

Таким образом, педагогические условия организации волонтерской деятельности в контексте формирования социального интеллекта будущих специалистов по социальной работе базируются на ценностно-целевых приоритетах добровольческого труда; реализация данных условий нацелена на формирование у студентов социального интеллекта, становление их как будущих специалистов, а также на социализацию студенческой молодежи в сфере добровольческого труда.

Список использованной литературы

1. Беликов, В. А. Образование. Деятельность. Личность / В. А. Беликов. – М. : Акад. естествознания, 2010. – 270 с.

2. Куприянов, Б. В. Гипотеза кандидатской диссертации (о многообразии педагогических условий) / Б. В. Куприянов // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. – 2006. – № 4. – С. 100–108.

3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер Пресс, 2009. – 398 с.

4. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие для вузов по специальности «Профессиональное обучение (по отраслям)» / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : МПСИ, 2005. – 216 с.

5. Каримов, В. Р. Развитие волонтерской компетенции студентов педагогических вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. Р. Каримов. – Челябинск, 2011. – 237 л.

6. Емельянова, Т. Г. Социальная активность в профессиональном самоопределении студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. Г. Емельянова ; Удмурт. гос. ун-т. – Ижевск, 2006. – 157 л.

7. Болотова, Л. В. Организация добровольческой деятельности как аспект вузовской подготовки будущих социальных работников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. В. Болотова. – Тамбов, 2007. – 250 л.

УДК 373.6

О.А. СТАСЮК

Брест, средняя школа № 20 г. Бреста имени Героя Советского Союза
Д.М. Карбышева

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЫ КАК ПРИЕМ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Общество сегодня предъявляет к соискателю должности больше требований, чем когда-либо ранее в истории человечества, поэтому современному молодому человеку необходимо как можно раньше, глубже и самокритичнее разобраться в своих интересах и склонностях, определить свои способности.

Старшеклассники в большинстве своем не знают, кем быть, не мечтают о будущем, не имеют конкретного образа будущего. Низкая субъектность личности, сложившаяся за годы обучения в школе, приводит к пассивной, незрелой личностной позиции в отношении собственной жизни. Вот почему необходимо как можно раньше задуматься о выборе своего профессионального пути, сделать этот выбор и успешно осваивать основы выбранной профессии.

Профессиональная ориентация задает определенную направленность личности в ее профессиональных поисках, корректирует намеченные цели и детерминирует процесс самоопределения. Чтобы школьникам было легче ориен-

тироваться в современных специальностях и найти там свое место, нами была разработана программа профессиональных проб.

Профессиональные пробы – это серия мероприятий, моделирующих элементы конкретного вида профессиональной деятельности. Участвуя в профессиональных пробах, ученик получает возможность «окунуться» в будущую профессию, воочию убедиться в ее достоинствах, увидеть недостатки.

Профессиональная проба – это реальная возможность быстрого вхождения в профессию или специальность, когда моделируются простейшие элементы конкретного вида профессиональной деятельности для помощи учащемуся в выборе профессии. Основная идея заключается в реализации личностно-деятельностного подхода, направленного на оказание помощи школьникам в профессиональном самоопределении, и возможных на данном этапе шагов по достижению профессионального успеха.

Теоретической основой создания программы являются:

1. Системный подход (И.В. Блауберг, В.И. Садовский, Э.Г. Эдин и др.) предполагает, что профориентационная работа с учащимися рассматривается как совокупность взаимосвязанных компонентов: целей образования, субъектов педагогического процесса, содержания образования, методов и форм обучения и материально-технической базы.

2. Личностный подход (Г. Айзенк, А. Маслоу, Э. Эриксон, А.И. Леонтьев, и др.) утверждает представление о социальной, деятельной и творческой сущности ребенка как личности. Предполагает опору в воспитании и обучении на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий.

3. Личностно-деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), согласно которому направлением деятельности учащегося можно определять и формировать его самого. Данный подход предполагает субъектно-ориентированную организацию и управление педагогом учебной деятельностью ученика при решении им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики. Эти задачи развивают не только предметную и коммуникативную компетентность обучающегося, но и его самого как личность. Личностно-деятельностный подход в обучении означает, что, прежде всего, в этом процессе ставится и решается основная воспитательная задача образования – создать условия развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной личности через активизацию ее внутренних резервов, профессиональную компетенцию и саморазвитие.

4. Теория индивидуализации образовательного процесса (И.Э. Унт, А.А. Кирсонова, Г.Ф. Суворова и др.) – способ обеспечения каждому обучающемуся условий для формирования и реализации собственных образовательных целей и задач на основе построения индивидуальной образовательной траектории; придание осмысленности учебному действию за счет возможности выбора типа действия, привнесения личных смыслов, заказа к своему обучению, видения личностных образовательных перспектив.

5. Теория педагогической поддержки и преемственности в образовании (Н.Н. Михайлова, О.С. Газман, А.П. Сманцер и др.) предполагает сопровождение процесса индивидуализации личности учащегося; создание условий для профессионального самоопределения, самоактуализации и самореализации через субъект-субъектные отношения, сотрудничество со взрослыми, сотворчество, взаимовыгодный обмен опытом.

6. Компетентностный подход ориентирует педагогический процесс на формирование не только знаний и умений, но и способностей решать на основе усвоенных знаний реальные жизненные и профессиональные задачи (И.А. Зимняя, Е.А. Климов, А.К. Маркова, А.В. Хуторской и др.).

Цель технологии организации профпроб с учащимися – способствовать развитию профессионального самоопределения, осознанному выбору воспитанниками профессии. Тем самым оказывается помощь учащимся в развитии ключевых компетенций, обеспечивающих успешность в будущей профессиональной деятельности и социализации.

Задачи, решаемые в процессе организации технологии:

- накопить специальные знания, овладеть умениями и навыками в процессе прохождения профпроб в рамках выбранной профессиональной деятельности;

- овладеть общепрофессиональными компетенциями: осознание сущности и социальной значимости своей будущей профессии, проявление к ней устойчивого интереса; овладение задатками речевой профессиональной культуры; овладение способностью работать в коллективе и команде, обеспечивая сплоченность, эффективность профессионального общения со сверстниками;

- развивать общепрофессиональные компетенции: способность определять задачи профессионального и личностного развития, осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, заниматься самообразованием;

- приобрести основы трудовых (допрофессиональных, выборочно и частично – профессиональных) умений и навыков;

- формировать опыт общеучебной и познавательной деятельности (включенность в познавательную деятельность);

- воспитывать у учащихся необходимые для успешной и продуктивной трудовой деятельности личностные качества;

- приобрести практические умения коммуникативной культуры в процессе осуществления различных социальных взаимодействий;

- формировать интерес и положительное отношение к трудовой деятельности;

- формировать потребность в собственной реализации личности в социуме посредством выбираемой профессии.

В соответствии с предпочтениями и карьерными устремлениями учащихся нами были сформированы восемь направлений прохождения профессиональных проб: военное дело; юриспруденция; сценическое искусство и журналистика; техника и механика; медицина и биология; электроника, программирование; экономика; иностранные языки, туризм и гостеприимство.

Из опыта работы нашей школы мы можем констатировать, что для учащегося лучше всего пройти профпробы по нескольким направлениям. На основе полученных знаний как об определенной сфере труда, так и о самом себе, гораздо легче определиться с выбором той профессии, в которой его возможности могут раскрыться максимально, и в дальнейшем, с началом трудовой деятельности, удовлетворенность трудом будет наиболее высокой.

Профессиональные пробы предоставляют большой выбор способов реализации, что помогает разнообразить и индивидуализировать образовательный процесс. Среди форм проведения профпроб следует выделить: экскурсии, наблюдения, профессиональную практику, беседы, тренинги.

В содержании профессиональной пробы выделяют несколько этапов: вводно-ознакомительный, подготовительный и исполнительский.

На первом (вводно-ознакомительном) этапе решаются задачи по определению интересов, увлечений учащихся, их отношение к различным сферам профессиональной деятельности. Информацию об учащихся мы получаем через анкетирование и ознакомительные беседы. Такая информация позволяет определить состояние общей готовности учащегося к выполнению профессиональной пробы.

На втором (подготовительном) этапе накапливается информация, направленная на выявление знаний и умений учащихся в области той профессиональной деятельности, в которой предполагается проба. Школьники знакомятся с реальной деятельностью специалистов в ходе просмотра видеофильмов, бесед со специалистами, посещения предприятий, учреждений, некоторой трудовой деятельности по предполагаемой пробе. Кроме диагностической задачи, на данном этапе решаются дидактические задачи по приобретению теоретических знаний. Этот этап предусматривает формирование у школьников представлений о виде деятельности, которую им предстоит выполнять в ходе профессиональной пробы. Полученная информация используется для определения уровня подготовленности школьников к выполнению пробы и при анализе результатов ее прохождения в целом.

Третий (исполнительский) этап включает комплекс теоретических и практических заданий, моделирующих основные характеристики предмета, целей, условий и орудий труда, а также ситуации проявления профессионально важных качеств специалиста [1, с. 114].

Ознакомление учащихся с содержанием профессиональных проб на базе школы было организовано так, чтобы в соответствии с самооценкой и уровнем притязаний они могли самостоятельно выбрать уровень сложности задания.

При подведении итогов выполнения этапов или всей пробы в целом тьюторы отмечали, какие индивидуальные особенности ученика не позволили ему выполнить задание на требуемом уровне (например, невнимательность, пассивность и др.) и давали необходимые рекомендации [2, с. 27].

Результатом каждого модуля профессиональной пробы явилось получение завершеного продукта деятельности – фрагмента урока в начальной школе, презентации, журналистского репортажа и т.д.

Дополнительными показателями качества выполнения практических заданий стали: соответствие конечного результата целям задания; обоснованность принятых решений; аккуратность, рефлексия по поводу результатов собственной деятельности, проявление общих и специальных профессионально важных качеств специалиста данной сферы деятельности; стремление выполнить условия и требования практического задания [3, с. 84].

Готовность к реализации программы профессиональных проб подтверждается высоким уровнем профессионализма педагогического коллектива и его мотивацией к инновационной работе. Кроме этого, школа имеет долгосрочные договоры о международном сотрудничестве (средняя школа № 384 имени Д.К. Корнеева, Москва) (9 лет), (Вальдорфская школа г. Равенсбурга, Германия, 7 лет). Обмен наработками и технологиями с зарубежными коллегами позволяет педагогическому коллективу нашей школы отслеживать инновационные образовательные тенденции и по возможности внедрять их в свою практику.

По предварительным результатам внедрения проекта было установлено, что у учащихся усиливается интерес и улучшается отношение к труду, развивается потребность в реализации личности в социуме посредством выбираемой профессии. Учащиеся приобретают умения коммуникативной культуры в процессе осуществления социальных взаимодействий с работниками тех учреждений, в которых проходят профпробы.

Список использованной литературы

1. Гуткин, М. С. Об одном из подходов к конструированию профессиональных проб / М. С. Гуткин, Г. Ф. Михальченко, А. В. Прудило // Школа-Труд-Профессия : тезисы междунар. семинара, программа ЮНЕСКО. – Ярославль, 1991. – 140 с.

2. Формирование социальной зрелости учащихся средствами профессиональных проб и социальных практик : учеб.-метод. пособие / под ред. С. В. Кривых. – СПб. : Экспресс, 2014. – 130 с.

3. Сорокина, И. Р. Профессиональная проба как один из способов организации профориентации в системе дополнительного образования / И. Р. Сорокина // Пед. образование в России. – 2013. – № 5.– С. 79–84.

УДК 371.486: 376.545

Г.С. ТАРАСЕНКО

Украина, Винница, ВГПУ имени М. Коцюбинского

ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

К детям с особыми образовательными потребностями относятся все учащиеся, чьи образовательные потребности выходят за пределы общепринятой

нормы. Это касается не только детей с особенностями психофизического развития, но и одаренных детей. Одаренность определяется комплексом задатков и способностей, которые при благоприятных условиях дают ученику возможность достичь значительных успехов в определенном виде деятельности. В этом смысле первостепенное значение приобретает создание педагогами благоприятных для одаренности жизненных и образовательных зон.

Педагогическая инноватика не может обойти вниманием проблемы развития одаренных детей, поскольку количество их с каждым годом увеличивается. Незаурядность таких детей бросается в глаза педагогу: они имеют развитие интеллекта выше среднестатистического; не умеют линейно (тривиально) мыслить; знания приобретают преимущественно эмпирически-интуитивным путем, отказываясь от зубрежки и пассивной учебы; постоянно чувствуют информационный голод; нуждаются в творческом диалоге с педагогом и т.п. Феномен «неудобства» таких детей для ортодоксальной педагогики является вполне понятным. Гуманистическая же педагогика неустанно ищет пути оптимизации воспитательной среды вокруг одаренных детей ради их большей личностной самореализации, помня, что таких детей «согнуть» под стандарт невозможно – можно лишь сломать.

В последние десятилетия в Украине значительно усилился научный интерес к проблемам работы с одаренными детьми (Е. Антонова, О. Бабак, О. Безпалько, О. Быковская, А. Богуш, Н. Гавриш, С. Гавришко, А. Лякишева). Активно исследуются психологические аспекты данной проблемы (Н. Кулиш, С. Максименко, В. Москаленко), историко-педагогические подходы к решению проблем воспитания одаренного ребенка (Н. Лазарович), феномен художественной одаренности детей (О. Комаровская, Н. Миропольская); психолого-педагогические аспекты профессиональной подготовки педагогов к работе с одаренным ребенком (В. Бажанюк, О. Мазаненко, М. Федоров, О. Хливна) и др. В то же время инновационные подходы к работе с одаренными детьми исследованы эпизодически.

Остановимся детальнее на сути эстетического подхода к реализации особых образовательных потребностей одаренного ребенка. Мы исходим из того, что феномен одаренности возможно объяснить не только с психологической точки зрения, но он имеет значимые выходы и в плоскость эстетики. Придерживаемся той позиции, что основной ее категорией является не прекрасное, а скорее выразительное (А. Лосев) как проявление внутренней сущности через своеобразие внешних характеристик. Выразительное всегда аккумулирует особенное, специфическое, индивидуальное, неповторимое. Одаренность, с нашей точки зрения, является проявлением личностной выразительности, которая не всегда адекватно воспринимается окружением. Именно это предопределяет драматизм судьбы одаренных детей в контексте школьных будней.

Чем отличается одаренный ребенок от остальных детей? Безусловно, способами проявления собственного «я». Одаренность дает возможность презентовать собственный духовный мир мощно и ярко. Позиция «серой мышки» не удовлетворяет одаренного ученика. Но и позиция «белой вороны» больно бьет по ребенку. В чем же конфликт? По-видимому, в феномене особенности.

Одаренность является специфическим сочетанием способностей, интересов, потребностей, которое предопределяет высший уровень выполнения ребенком определенной деятельности – и этот уровень значительно отличается от так называемого «среднего» уровня, следовательно превращает результат деятельности в особенный. Одаренность является свидетельством высокого уровня развития интеллектуальных и эмоциональных процессов, которое обеспечивает особенную яркость сенсорных, перцептивных реакций ребенка на мир. Одаренность является движущей силой творческого отношения детей к окружающей действительности, которое проявляется в неизменном стремлении к нестандартным, оригинальным, особенным подходам к решению вполне будничных проблем.

Особенный статус одаренности налагает на педагогов большую меру ответственности за последующую судьбу ребенка. Но, как свидетельствует практика, одаренность не срабатывает в автоматическом режиме очень долго и всегда. Одаренный ребенок имеет шанс стать гениальным, но редко таким становится. Врожденная «особенность» гаснет и атрофируется, если ее не культивировать.

Драматизм судьбы одаренного ребенка заостряется в условиях «стандартизованного», «нормированного» учебно-воспитательного процесса в дошкольном учреждении и начальной школе. Одаренность на фоне усредненных результатов большинства воспринимается как отклонение от нормы. Возникают объективные трудности:

- в подборе критериев оценки работы такого ребенка;
- в обеспечении дифференцированного подхода к его обучению;
- в формировании адекватной самооценки и адекватного уровня притязаний ребенка;
- в налаживании доброжелательной атмосферы вокруг одаренного ребенка среди сверстников и т.п.

Не каждый педагог имеет желание и умение преодолевать такие трудности. Ведь единственным контролером здесь является мера профессиональной совести, личностной моральной ответственности учителя за последующую судьбу одаренного ребенка. Впрочем, добросовестный учитель всегда хочет помочь одаренному ребенку, личностная выразительность которого, конечно, может проявляться в различных плоскостях.

С нашей точки зрения, универсальным средством «подпитки» неординарности мышления является расширение границ эстетичной оценки мира. Именно красота спасет талант, превратившись в надежный источник вдохновения одаренного ребенка. Ведь эстетическое – всегда выразительное, и в том его родовая особенность. Понимание эстетичной выразительности окружающего приучает искать уникальность во всех творениях природы. Мир становится безгранично интересным, романтически-таинственным, эмоционально привлекательным. Эстетичные чувства будто удваивают интерес к бытию и к своей роли во Вселенной. Одаренный ребенок не может обойти такой животворный источник вдохновения.

Поэтому добросовестному педагогу никак нельзя лишать одаренных учащихся права на эстетическое самовыявление. Ведь талант, без сомнения, принадлежит к ряду эстетических явлений, поскольку представляет чрезвычайную меру выразительности человеческой деятельности. Потому одаренный ребенок подсознательно тяготеет к утонченной реакции на эстетическое и выражает свои впечатления в необычно изысканной форме (литературной, музыкальной, графической, предметно-пластичной). Выходит, что Природа будто «запатентовала» особенное право одаренного ребенка на эстетическое самовыявление.

Общеизвестно, что дети дошкольного и младшего школьного возраста тяготеют, в основном, к художественному типу реакции на внешний мир, хотя могут при этом никак не обнаруживать себя в художественной деятельности. Впрочем доминирование «правополушарного» типа мышления, которое усиливает эмоционально-образное восприятие мира, побуждает ребенка этого возраста, в первую очередь, к эстетическим оценкам окружающего. Эту закономерность стоит учитывать и мощно использовать в процессе работы с одаренным ребенком.

Для одаренных детей процесс перехода в режим школьного обучения почти всегда является затрудненным в силу особых ожиданий педагогов и родителей. От одаренного ребенка сразу ожидают особенных успехов в учебе, в надежде на щедрый «аванс» природных задатков. Но на практике все происходит намного сложнее. Особенности успеха стоит предварительно запрограммировать в ежедневной кропотливой работе. Нужно непрестанно искать варианты создания дополнительных условий для эстетической самопрезентации одаренных детей в процессе школьного обучения.

Универсальным путем считаем организацию детского словесного творчества как средства проявления личностной уникальности ребенка. Мы убеждены в том, что слово является самым первым и самым удобным материалом, комбинируя и видоизменяя его, ребенок формирует собственную эстетическую оценку мира. Для одаренных детей большое значение приобретает поэтическое восприятие реальности, которое развивается лишь на фоне развитой эмоциональной чувствительности. Успех словесного творчества зависит от точности чувственного восприятия, скорости запоминания и длительности сохранения образов действительности в памяти. Словесно-творческая деятельность абсолютно зависит от образности восприятия и оценки ребенком окружающего мира, что вполне присуще одаренным детям.

Своеобразный алгоритм организации словесно-творческой работы с одаренными детьми можно построить с учетом идей Ж. Пиаже:

- расширение эмоционально-чувственного опыта ребенка и формирование своеобразной «фотопластинки» как основы творчества;
- становление формативно-операционного мышления, которое позволит ребенку в результате сравнения и обобщения создать первые эстетические оценки;
- обеспечение художественности восприятия и оценки действительности с опорой на образное мышление.

Таким образом, одаренный ребенок будет иметь возможность по определенному алгоритму творить литературный образ окружающего мира. Такой тренинг усиливает рефлексию воспитанника на уникальность объектов действительности и помогает как можно полнее презентовать собственную личностную уникальность.

Одаренным детям можно предлагать своеобразные «творческие этюды» на активизацию чувственного восприятия мира. Следует научить их чувствовать природу на цвет, на слух, на вкус, на запах, на ощупь. Выполняя подобные задания, ребенок развивает надлежащую культуру сенсорной реакции на окружающую среду. Приведем пример заданий для учащихся 1–2 классов:

- поищите «золото» осени: укажите желто-зеленые, рыжие, медные, лимонные, оранжевые, багряные, бронзовые, коричневые листочки;
- примите участие в конкурсе на лучшую гирлянду из осенних листьев – сколите их так, чтобы был виден постепенный переход от зеленого к желтому или от желтого к красному цвету;
- вслушайтесь в звуки осени; опишите словами «голос» осени;
- ощупайте осенние листья; найдите среди них твердые, мягкие, бархатистые, гладкие, шершавые; сыграем в игру «Узнай листок на ощупь»;
- вдохните осенние ароматы; чем пахнет осень;
- узнайте на вкус осенние плоды; какие из них можно назвать сочными, терпкими, кислыми, сладкими;
- присмотритесь к кронам деревьев; какие из них напоминают колонну, конус, шар, зонтик, свечу; почему иву называют плакучей, березку – кудрявой, тополь – стройным, дуб – могучим, кипарис – гордым и т.п.

Приобретенный сенсорный опыт станет основой дальнейшей словесно-творческой деятельности одаренного ребенка, поможет метафоризировать образы восприятия окружающего мира и обеспечит успешную личностную самопрезентацию.

УДК 373.2.02 (613+796)

Л.А. ТЕРЕЩЕНКО

Могилев, Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Формирование здорового образа жизни у человека – одна из актуальных проблем современности. Исследование в области формирования основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста проводились физиологами, педагогами, психологами в следующих аспектах: формирование здорового образа жизни (Ю.Ф. Змановский); формирование начальных знаний, умений и

навыков в организации здорового образа жизни (В.Г. Алямовская, В.А. Деркунская, Л.М. Лазарев, Т.А. Шорыгина); формирование основ здоровья (Л.Г. Голубева, В.А. Доскин, В.Т. Кудрявцев); вопросы физического развития (А.В. Кенеман, Д.В. Хухлаева, В.Н. Шебеко, В.А. Шишкина, Г.П. Юрко).

Охрана и укрепление физического, психологического и социального здоровья воспитанников является приоритетной задачей учреждений системы дошкольного образования [1, с. 25]. От того, насколько успешно удастся сформировать и закрепить в сознании навыки здорового образа жизни в дошкольном возрасте, зависит в последующем образ жизни взрослого человека. Существуют несколько определений понятия «здоровый образ жизни», в их основу заложены такие отправные суждения, как поведение человека, способы жизнедеятельности, поддержание здоровья, отсутствие вредных привычек и др.

Основываясь на анализе различных источников, здоровый образ жизни определяется как система индивидуальных проявлений личности в сферах различной деятельности, отражающая отношение к себе, социальной среде, окружающей природе с позиции ценности здоровья и способствующая сохранению соответствующей возрасту устойчивости организма, максимальной активности личности в повседневной жизни. Здоровый образ жизни детей в педагогической технологии В.А. Шишкиной рассматривается с двух позиций: как фактор здоровья, полноценного развития, а также в качестве главного условия формирования навыков здорового поведения. К главным составляющим здорового образа жизни относятся: эколого-гигиенические условия, правильное питание, психологический комфорт, рациональный распорядок дня, оптимальный двигательный режим, адекватная индивидуальным особенностям здоровья система закаливания [2, с. 382].

В содержании и структуре здорового образа жизни ученые выделяют следующие компоненты: мотивационно-ценностный (система побуждений к здоровому образу жизни), содержательный (система представлений о здоровом образе жизни), эмоционально-практический (система умений и навыков и желание постоянно вести здоровый образ жизни), волевой (качество личности, способствующее достижению цели здорового образа жизни) [3, с. 17].

В образовательных стандартах дошкольного образования одним из показателей физического развития воспитанника является владение элементарными навыками здорового образа жизни [4, с. 17]. Исходя из актуальности данной проблемы, особую значимость приобретает поиск эффективных средств, направленных на формирование у старших дошкольников основ здорового образа жизни.

Использование в образовательном процессе современных педагогических технологий открывает новые возможности в обучении и воспитании детей дошкольного возраста, и одним из наиболее эффективных является метод проектов. Использование метода проектов способствует познанию основ здорового образа жизни, побуждению к правильному поведению, развитию эмоционально положительного и оценочного отношения к сохранению и укреплению своего здоровья. Однако в большинстве своем воспитатели учреждений дошкольного

образования продолжают обучать детей традиционными способами, не учитывая особенностей современного ребенка дошкольного возраста.

Метод проектов от других методов, используемых в образовательном процессе, отличается следующее: практическое применение детьми имеющихся у них представлений и умений; нежесткое формулирование задач, их вариативность, повышающие самостоятельность и творчество детей; интерес к деятельности, приносящей результат, личная заинтересованность в нем. Проектная деятельность включает в себя: задание для детей, сформулированное в виде проблемы; целенаправленную детскую деятельность; формы организации детей с педагогом и друг с другом; результат деятельности как найденный детьми способ решения проблемы проекта; презентацию собственных результатов.

Метод проектов включает в себя несколько этапов, выделенных Н.Ю. Пахомовой, и только при их соблюдении можно говорить о том, что в учреждении дошкольного образования реализуется проектная деятельность: 1) погружение в проект, 2) организация деятельности; 3) осуществление деятельности; 4) презентация результатов [5, с. 82].

Формирование у детей ценностного отношения к здоровью, их физическое развитие должны обеспечиваться не только в ходе специально организованной деятельности, но и в нерегламентированной деятельности. Самостоятельная деятельность ребенка имеет большое значение для его развития, поскольку позволяет закрепить и усовершенствовать то, что было заложено в результате воспитательного влияния взрослых. Данное положение составляет основу проектов, реализуемых в учреждении дошкольного образования.

Содержание образовательных областей «Ребенок и общество», «Физическая культура» учебной программы дошкольного образования предусматривает решение таких задач, как сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей, воспитание культурно-гигиенических навыков, культуры питания, формирование начальных представлений о здоровом образе жизни, потребности в двигательной активности, развитие физических качеств и др. [6, с. 82]. Тематика проектов по формированию основ здорового образа жизни, которые мы реализовывали со своими воспитанниками, разнообразна: «Я здоровье сберегу – сам себе я помогу!», «Здоровая пища», «Полезные привычки», «Наши зубы», «Наши зеленые друзья», «Компьютер – друг или враг?», «Азбука здоровья», «Наши друзья – витамины», «Олимпийские надежды», «Я и мое тело», «Волшебная книга здоровья» и др.

С целью погружения детей в тему проекта, мы формулировали проблему, цель и задачи проекта, создавали сюжетно-игровую ситуацию, вводили детей в проблему проекта, активизируя интерес к ней. После этого шло обсуждение плана совместных действий, направленных на реализацию цели проекта. Мы уточняли у детей: что они знают? Что хотят узнать? Какие способы получения информации будут использовать? Все идеи и имена их авторов записывались на листе, который называется «Картой трех вопросов». Эти записи были основой планов проектов, в которые в равной степени были вовлечены воспитатели, дети и их родители.

С заполненной «Картой трех вопросов» мы знакомили родителей для того, чтобы они узнали о том, какие вопросы интересуют их детей, какой объем представлений у детей по теме проекта, определили возможность участия в работе над проектом. Задача взрослых заключалась в том, чтобы дополнить идеи детей, подобрать разнообразные материалы для реализации целей и задач проекта.

Планы проектов реализовывались в разных видах деятельности: игровой, познавательно-практической, общении, художественной, двигательной. В ходе реализации проектов мы стимулировали познавательную активность детей, создавали условия для самостоятельной деятельности детей, организовывали группы детей, распределяли роли, ответственных, оказывали помощь и поддержку в сборе необходимой информации, отвечали на вопросы, подсказывали, советовали, систематизировали полученные представления, при необходимости консультировали детей. Способы получения информации детьми были разнообразными: обращение к личному опыту, вопросы ко взрослым, просмотр видеоматериалов, рассматривание иллюстраций, картин, чтение художественной литературы, энциклопедий, экскурсии, использование интернет-ресурсов. По мере продвижения в теме проектов вся собранная информация отражалась на «информационном поле»: рисунки детей, схемы, картины, иллюстрации, плакаты, что позволяло детям легко ориентироваться в теме проекта, уточнять и расширять свои представления.

По окончании работы над темой проекта мы обобщали полученные результаты и подводили его итоги. Вместе с детьми возвращались к вопросам о том, что дети хотели узнать по данной теме в начале проекта и нашли ли они ответ на свои вопросы; выясняли, что нового открыл каждый для себя, что особенно его удивило, какое из занятий в проекте понравилось больше всего и почему. После презентации результатов проектов поощряли каждого участника, подобрав ему свою номинацию. Во время работы над проектами дети активно и самостоятельно, при нашем косвенном участии, выполняли свою «работу» в рамках выбранной роли и ответственности, приобретали и совершенствовали необходимые знания и умения, находили способы решения проблем, осуществляли самоанализ своей деятельности и ее результатов.

Проведенная нами работа показала, что проектный метод обучения является эффективным в формировании основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста, так как у детей появился интерес к занятиям физической культурой и спортом, формировались и систематизировались представления о здоровом образе жизни: дети знают о значении рационального питания для здоровья человека, о том, какая пища полезная, о правилах личной гигиены, о значении физической культуры и спорта для здоровья человека. Воспитанники стали более внимательно относиться к своему здоровью (правильно одеваться, положительно относиться к профилактическим осмотрам, прививкам). Дети стали активно обслуживать себя в быту, соблюдать правила личной гигиены, быстрее овладевать культурно-гигиеническими навыками, проявляют элементарные навыки самообслуживания, во время приема пищи соблюдать культуру

питания, правила безопасности жизнедеятельности. Использование метода проектов в работе с детьми старшего дошкольного возраста также способствовало и социально-личностному развитию детей: они стали более раскрепощенными и самостоятельными, целеустремленными и уверенными в себе, общительными, более внимательными и заботливыми по отношению к сверстникам и взрослым, способными к взаимопониманию и сотрудничеству. Все это, несомненно, создает предпосылки для их дальнейшего успешного развития в будущем.

Список использованной литературы

1. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь к 2016/2017 учебному году // Пралеска. – № 7. – 2016. – С. 25–56.
2. Шишкина, В. А. Базисная модель физического воспитания детей дошкольного возраста / В. А. Шишкина // Развитие научных идей педагогики детства в современном образовательном пространстве. – СПб. : СОЮЗ. – 2007. – С. 14–18.
3. Никишина, И. В. Мастер-класс для руководителей и педагогов ДОУ. Здоровьесберегающая педагогическая система : модели, подходы, технологии / И. В. Никишина. – М. : Планета, 2012. – 408 с.
4. Об утверждении образовательных стандартов дошкольного образования [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 29 дек. 2012 г., N 146 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2017.
5. Деркунская, В. А. Проектная деятельность дошкольников / В. А. Декунская. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Центр пед. образования, 2016. – 208 с.
6. Учебная программа дошкольного образования. – Минск : НИО, 2012. – 416 с.

УДК 159.9

Т.Ю. ТИТОВА

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

САМООЦЕНКА СТУДЕНТАМИ СФОРМИРОВАННОСТИ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ, ВХОДЯЩИХ В УМЕНИЕ УЧИТЬСЯ

Как известно, студент – это учащийся высшего учебного заведения (университета, института, консерватории) [1]. Интересно происхождение этого слова: от латинского глагола «studeo» – усердно работать (над чем-либо), прилежно заниматься, стараться, добиваться, стремиться, упражняться [2].

«Каждый, кто выбирает профессию педагога, – отмечает И.А. Зимняя, – берет на себя ответственность за тех, кого он будет учить и воспитывать, вместе с тем отвечая за самого себя, свою профессиональную подготовку, свое право быть Педагогом, Учителем, Воспитателем. Достойное выполнение профес-

сионального педагогического долга требует от человека принятия ряда обязательств» [3, с. 3]. Одним из таких обязательств, по мнению автора, «должно стать умение объективно оценивать собственные возможности, знать свои слабые и сильные стороны, значимые для данной профессии качества (особенности саморегуляции, самооценки, эмоциональные проявления, коммуникативные, дидактические способности и т.д.) [3, с. 3]. Предполагается, что студент, осознанно выбирая будущую профессию, должен уметь учиться. Что входит в это понятие? В первую очередь, овладение всеми структурными компонентами учебной деятельности.

В трактовке Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, учебная деятельность – это один из видов деятельности учащихся (школьников и студентов), направленный на усвоение теоретических знаний и способствующий интенсивному развитию мышления. Учебная деятельность является частью, специфической разновидностью учения, которая специально организуется, чтобы учащийся, осуществляя ее, изменял самого себя [4, с. 11].

В умение учиться входит овладение разнообразными действиями: общими (не специфическими) и специфическими. Общие действия используются в разных областях познавательной деятельности – это все приемы логического мышления, а также умение планировать свою деятельность, умение контролировать выполнение любой деятельности, умение запоминать, умение быть внимательными, умение наблюдать и др. Специфические действия отражают особенности изучаемого предмета и поэтому используются в пределах данной области знаний. Примерами специфических действий могут служить звуковой анализ, сложение и др. [5].

Мы поставили перед собой исследовательскую задачу: выяснить, как студенты оценивают свое умение учиться. Нами было проведено пилотажное исследование среди студентов 1–2 курсов с использованием анкеты, в которой были отмечены 4 блока умений, входящих в умение учиться: это личностный блок; регулятивный (включающий также действия саморегуляции); познавательный; коммуникативный.

Перед студентами ставилась цель – познакомиться с названиями блоков, входящих в умение учиться, прочитать их подробную характеристику и оценить сформированность данных действий и умений у себя по пятибалльной шкале.

В блок личностных универсальных учебных действий входят жизненное, личностное, профессиональное самоопределение [6]: а) действие смыслообразования, т.е. установление студентами связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, другими словами, между результатом – продуктом учения, побуждающим деятельность, и тем, ради чего она осуществляется; студент должен задаваться вопросом о том, какое значение, смысл имеет для него учение, и уметь находить ответ на него; б) действие нравственно-этического оценивания усваиваемого содержания, исходя из социальных и личностных ценностей.

В блок регулятивных действий включаются действия, обеспечивающие организацию студентами своей учебной деятельности: целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно

и усвоено обучающимися, и того, что еще неизвестно; планирование, прогнозирование; контроль; коррекция; оценка (выделение и осознание обучающимися того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения); способность к волевому усилию.

В познавательный блок включаются: общеучебные действия (самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств; знаково-символические действия, включая моделирование; умение структурировать знания и пр.) и универсальные логические действия (анализ объектов; подведение под понятия, выведение следствий; установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений и пр.)

В коммуникативный блок входят коммуникативные действия, которые обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности: умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

В анкетировании приняли участие 41 студент 1 курса специальностей «Практическая психология» (17 человек), «Математика. Информатика» (24 человека) и 27 студентов 2 курса тех же специальностей (15 будущих психологов и 12 будущих математиков). Были получены результаты, которые отражены в таблице.

Таблица – Показатели самооценки студентов сформированности действий, входящих в умение учиться, в баллах

Название блока	Курс/специальность				Средний балл
	1ПП	1МИ	2ПП	2МИ	
Личностный	3,12	3,67	3,63	3,67	3,52
Регулятивный	3,53	3,12	3,47	2,75	3,22
Познавательный	3,41	3,83	3,03	3,08	3,34
Коммуникативный	3,65	3,17	3,5	3,7	3,51

Проанализируем полученные результаты, обращая внимание на самые низкие и высокие баллы.

Среди первокурсников – будущих психологов самый низкий балл (3,12) был получен по блоку личностных универсальных учебных действий. Очевидно, пока студенты-первокурсники этой специальности с трудом находят ответ на вопрос: «Какое значение, смысл имеет для меня учение?». А ведь с мотивации начинается любая деятельность.

Напротив, у студентов 2 курса данной специальности этот показатель возрастает и является самым высоким (3,63) среди самооценки других действий.

Самый высокий балл (3,65) у первокурсников-психологов получен по коммуникативному блоку, состоящему из коммуникативных действий.

Самые низкие показатели у студентов 2 курса ПП (3,03) оказались в познавательном блоке, который включает общеучебные действия, универсальные логические действия и действия постановки и решения проблем.

Рассмотрим полученные результаты у студентов физико-математического факультета. Самые низкие показатели (3,12) у студентов-первокурсников и у студентов 2 курса (2,75) получены по регулятивному блоку, в который входят действия, обеспечивающие организацию студентами своей учебной деятельности. Максимальный балл (3,83) у студентов-математиков 1 курса обнаруживаем по самооценке сформированности познавательного блока (общеучебные действия, универсальные логические действия, действия постановки и решения проблем). Напомним, что у студентов-психологов 2 курса по этому блоку учебных действий были самые низкие показатели из 4 блоков, входящих в умение учиться.

Второкурсники-математики показали самые высокие результаты (3,7) по сформированности коммуникативного блока, как и студенты-первокурсники, обучающиеся на специальности «Практическая психология».

Кстати, у студентов-второкурсников физико-математического факультета оказался самый низкий средний балл (3,3) самооценки сформированности учебных действий по всем блокам, у первокурсников – самое высокое среднее значение (3,65) среди студентов всех курсов.

Рассмотрим средние показатели по курсам и специальностям: у первокурсников средний балл составил 3,44 (42 человека), у второкурсников – 3,36 (27 человек), у студентов специальности «Практическая психология» средний балл по блокам – 3,42, у студентов физико-математического факультета – 3,78.

Средний балл всех показателей, полученных при самооценке студентов 1–2 курсов своих учебных действий, входящих в умение учиться, составил 3,4 из пяти возможных.

Остановимся на описании низких показателей, полученных в ходе анкетирования, и попытаемся выдвинуть гипотезы об их причинах:

1. Настораживает сам факт получения среднего балла по всем блокам – 3,4 из 5 возможных. Умение учиться как психологическое новообразование – это достижение подросткового возраста. Возраст наших испытуемых – от 17 до 22 лет.

2. Низкие показатели, полученные студентами по самооценке своих действий, входящих в блок личностных универсальных учебных действий, свидетельствуют о том, что студенты-психологи с трудом находят ответ на вопрос, какое значение, смысл имеет для них учение. Это можно объяснить плохой информированностью о специфике работы практического психолога, размытостью представлений о своей способности заниматься будущей деятельностью, непониманием смысла изучаемых психологических дисциплин, не имеющих конкретного прикладного характера (общая психология, история психологии).

3. Низкие баллы по самооценке познавательного блока у второкурсников-психологов – это показатель неразвитости абстрактного мышления, неумения оперировать понятиями, выделять главное, обнаруживать сходство и отличия, самостоятельно искать нужную информацию, ставить познавательные цели и достигать их, формулировать проблемы и самостоятельно решать их в своей учебной деятельности.

4. Одинаковые низкие показатели у студентов-математиков по регулятивному блоку говорят о неустойчивом умении контролировать и оценивать свою учебную деятельность. Хотя по нормам психического развития внешний контроль в учебной деятельности должен перерасти в самоконтроль обучающегося, а внешняя оценка изменений, которые произошли в субъекте, в самооценку.

5. Средний балл по блокам, входящими в умение учиться, у второкурсников ниже, чем у первокурсников, вероятно, получился из-за несбалансированности выборки по количественному составу (первокурсников на 14 человек больше). Мы не склонны придавать этому большого значения, однако ожидания преподавателей, рассчитывающих на улучшение качества учебной деятельности студентов-второкурсников, могут не оправдаться.

Каков практический результат проведенного пилотажного исследования? Многие преподаватели вуза знают, что учебная деятельность студентов находится на уровне, скажем мягко, ниже среднего. Важно знать психологические причины данного явления: многие студенты не реализовали задачи развития подросткового возраста, а к ним социум предъявляет требования как представителям юношеского возраста, решившим задачу профессионального самоопределения, обладающим теоретическим мышлением и познавательной мотивацией (без чего учебная деятельность не развивается).

Самооценка студентами сформированности учебных действий, входящих в умение учиться, свидетельствует о том, что в вузе для очень многих обучающихся необходимо не столько овладеть знаниями, сколько развивать (а у кого-то формировать) все структурные компоненты учебной деятельности. Формально, де-юре, наши обучающиеся соответствуют значению слова «студент». А психологически, де-факто?

Список использованной литературы

1. Толковый словарь русского языка Ожегова С. И. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ozhegov.textologia.ru/definit/student/?q=742&n=205611>. – Дата доступа : 20.03.2017.
2. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://translate.academic.ru/Student/1a/ru/>. – Дата доступа : 20.03.2017.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 3-е изд. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 448 с.
4. Бадмаев, Б. Ц. Методика преподавания психологии : учеб.-метод. пособие / Б. Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 330 с.

5. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.

6. Универсальные учебные действия учеников. Виды УУД [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://pedsovet.su/publ/115-1-0-5169>. – Дата доступа : 21.03.2017.

УДК 37.015.3

А.Ю. УЛЬЯНОВА

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

САМООЦЕНКА СТУДЕНТАМИ ОЦЕНОЧНОГО КОМПОНЕНТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одним из необходимых качеств квалифицированного специалиста является его готовность к постоянному самообразованию, наличие навыков включения в систему непрерывного образования и повышения квалификации в быстро меняющихся условиях жизни современного общества [1]. Формирование этих способностей предполагает собственную оценку обучающимися актуальных и потенциальных учебно-профессиональных результатов.

В практике обучения оценочному компоненту учебной деятельности отводится значимая роль. Оценка выполняет не только функцию подведения итогов выполненной системы действий, но и служит ориентиром для самого субъекта обучения, благодаря которому он может адекватно определять свои возможности в решении учебных задач, и в соответствии с этим планировать свою деятельность [2; 3].

Практика высшего образования показывает, что студенты не всегда могут адекватно оценить степень усвоения учебной задачи (И.М. Елкина, 2012; Е.И. Колесникова, 2011; Е.Б. Быстрой, 2013; Л.А. Маликова и др.). Осознание результатов своей деятельности, сопоставление собственной и внешней (преподаватели, одногруппники, родители) оценок, наличие критического отношения к самому себе является важным фактором в развитии студента как субъекта образования.

Самооценка студентом результатов учебной деятельности, степени своей включенности в образовательный процесс может служить также и для преподавателя дополнительным источником информации, помогающим создавать образовательную среду, определять программу развития и предлагать индивидуальный образовательный маршрут для студента. Вышесказанное позволяет считать целесообразным изучение самооценки студентами оценочного компонента учебной деятельности, что позволит более эффективно управлять их учебно-познавательной деятельностью.

В опросе, направленном на изучение самооценки студентов оценочного компонента, приняли участие студенты ($n = 50$) 2-3 курсов БрГУ имени

А.С. Пушкина. В качестве инструмента изучения самооценки студентами оценочного компонента учебной деятельности выступил специально разработанный опросник, соответствующий целям и задачам данного исследования. Основные количественные результаты опроса представлены в таблице.

Таблица – Самооценка студентами оценочного компонента учебной деятельности

Вопрос	Вариант ответа, (%)		
	да	нет	свой ответ
Испытываете ли вы потребность в оценке своих учебных достижений?	68	32	–
В большей степени вы испытываете потребность: а) в самостоятельной оценке своих достижений; б) вам важна оценка извне (оценка преподавателя) как результата деятельности?	24 76	–	–
Согласны ли вы с оценкой извне (педагогом) ваших возможностей относительно решения предстоящей учебной задачи?	68	32	–
Планируете ли вы результат учебной задачи и способы его достижения?	68	20	12
Рассчитываете ли вы время, необходимое для решения поставленной учебной задачи?	66	26	6
Анализируете ли вы возможные изменения способов действия в решении предстоящей учебной задачи? а) делаю это самостоятельно; б) с внешней помощью, подсказкой.	64 36	–	–
Анализируете ли вы свою степень включенности в учебный процесс?	84	10	6

Анализ полученных результатов показал, что большинство студентов испытывают потребность в оценке своих учебных достижений (68 %). При этом, лишь четвертая часть опрошенных прибегает к самостоятельной оценке своих достижений в учебной деятельности, а большинство (76 %) обучающихся ориентированы на оценку извне. Такие результаты могут свидетельствовать о низкой потребности студентов в саморефлексии учебной деятельности. В то же время, обучающиеся могут ориентироваться на оценку извне в случае высокого уровня доверия к преподавателю, полагаясь на его авторитет и компетентность. Так, при оценке возможностей решения предстоящей учебной задачи 68 % респондентов согласны с оценкой преподавателя, также, возможно, полагаясь на его авторитет и компетентность. Это может быть обусловлено и нежеланием обучающихся подходить к решению предстоящей задачи самостоятельно, творчески.

Анализ ответов студентов показывает, что большинство из них (68 %) планируют, и, соответственно, оценивают, будущий результат учебной деятельности и способы его достижения. При этом 12 % опрошенных пояснили,

что делать им это очень сложно. Также респонденты (66 %) отметили, что рассчитывают время, необходимое для решения предстоящей учебной задачи, что свидетельствует о наличии навыков планирования и регулирования своего трудового режима у студентов средних курсов. Однако 6 % опрошенных обратили внимание на то, что делать им это все таки очень сложно и не всегда удается верно рассчитать время, необходимое для подготовки. К изменению способов действия в решении предстоящей учебной задачи 36 % учащихся не могут придти самостоятельно, что может свидетельствовать об отсутствии у них навыков самостоятельной оценки и контроля при решении предстоящей учебной задачи. Здесь, возможно, и будет присутствовать несовпадение прогнозируемого результата учебной задачи студентами и результата фактического.

На вопрос «Анализируете ли вы степень включенности в учебный процесс?» 84 % респондентов ответили утвердительно, 10 % – отрицательно, 6 % учащихся отметили, что делают это от случая к случаю.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие основные заключения.

1. Большинство студентов в оценке своих учебных достижений ориентированы на внешнюю оценку. Это свидетельствует о недостаточной сформированности у них оценочного компонента учебной деятельности, что требует целенаправленной работы со стороны преподавателей (например, систематического использования приемов взаимо- и самооценки обучающимися результатов текущей учебной работы по освоению содержания изучаемой дисциплины).

2. Учебная деятельность студента должна в процессе своего становления трансформироваться из внешне управляемой в самостоятельную, осознанную, лично значимую, организованную и регулируемую самим учащимся. Все эти изменения в личностном развитии студента во многом определяются не только содержанием обучения в вузе, используемыми при этом методами и средствами обучения, но и, как демонстрируют результаты проведенного исследования, профессионализмом преподавателя вуза.

Список использованной литературы

1. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности : учеб. пособие / С. Д. Смирнов. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 400 с.
2. Эльконин, Б. Д. Избранные психологические труды / Б. Д. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
3. Репкина, Г. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности / Г. В. Репкина, Е. В. Заика. – Томск : Пеленг, 1993. – 61 с.

УДК 16.167/168; 37.01

А.П. ФОМИН

Санкт-Петербург, РГПУ имени А.И. Герцена

СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КРИЗИС И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Тема кризиса современного образования настолько не нова, что закономерно возникает вопрос: а существует ли кризис в действительности, коль скоро он имеет столь затяжной характер?

Факт кризиса специалистами, однако, не отрицается, и спорят лишь о его природе, содержании и исторической перспективе – когда и чем закончится. Ибо что же такое кризис, как не переломный момент в развитии, после которого объект переходит в другое, более совершенное качественное состояние? Лучше всего это знает психология, рассматривающая развитие психики ребенка непременно через кризисы. Но и наука как целое, и конкретные науки, как известно, развиваются через кризисы. А тем более социальные системы, такие как образование.

Но в XXI в. у человечества есть уже некоторый исторический опыт и знание о кризисах и способах их преодоления. Мы, например, знаем, что любой субъект для преодоления кризиса вынужден как бы выходить за пределы самого себя. Образ Мюнхгаузена здесь хорошо помогает понять, что педагогике и образованию для того, чтобы преодолеть кризис и выйти на более высокий уровень развития, необходимо подняться над собой, выйти за пределы своего предмета, разорвать рамки своей собственной проблематики, преодолеть узость своих собственных целей и задач. Мы знаем, что педагогика часто ориентирована на очень конкретные цели и задачи – обучение, воспитание, развитие, компетенции – и редко рефлексировывает, редко делает предметом осмысления саму себя.

Куда же за свои пределы может выйти педагогика как сфера духовного производства? Вероятно, либо – в религию, либо – в искусство, либо – в науку. Первый путь, основанный на вере в сверхъестественное, ведет образование к конфессиональной разобщенности и развитию человечества по сценарию Самюэля Хантингтона. Второй уводит образование в сферу субъективного, сферу образов и чувств, выхолащивая тем самым символический характер культуры в целом. Ибо главным символом культуры как «второй природы» человека является слово (понятие) и текст. Эти два пути, на наш взгляд, являются исторически бесперспективными и тупиковыми. Третий же путь – научный – имеет потенциал для педагогики. И на этом пути педагогика выходит за свои пределы в сферу философии как рационального знания. Рождается философия образования, в рамках которой только и возможна рефлексия педагогики и сущностный анализ образования в XXI в.

Философия образования как особое направление гуманитарных исследований сформировалась на Западе к середине XX в., в нашей стране – к 90-м гг. столетия. Конечно, обучение и воспитание были предметом рассуждений

философов еще в глубокой древности. Западноевропейское Средневековье и особенно эпоха Возрождения изобилуют такими рассуждениями. А эпоха Просвещения уже просто обязана была дать и действительно дала целые философские трактаты по педагогике. Предметом философской рефлексии в этих умозрительных трактатах стали основные принципы, категории и понятия педагогики, такие как «образование», «воспитание», «обучение», «попечение детей», «формирование личности», «личность ребенка», «психическое развитие», «уход за ребенком», «цели и средства воспитания», «нравственное воспитание» и т.д. Таковы, например, известные лекции Иммануила Канта «О педагогике» [1], прочитанные философом благодаря установившейся в Кенигсбергском университете традиции всем профессорам философии поочередно читать студентам курсы по педагогике.

Философский анализ понятий и категорий педагогики, конечно, важен. И некоторые авторы даже сегодня видят именно в этом предмет новой дисциплины философии образования. Однако недостаток такого подхода заключается в опасности излишней схематизации и абстрагирования. Занимаясь анализом понятий, философия образования теряет свой объект – действительного человека (ребенка и учителя). Этот действительный объект подменяется вымышленным: идеальным учителем и идеальным ребенком. Идеальным не в смысле наилучшим и совершенным, а в гносеологическом смысле – вымышленным, не материальным, не существующим в действительности. Это было простительно и понятно в эпоху Просвещения, в пору становления педагогики, но не сегодня, в пору ее развитого состояния и кризиса. Философия образования на этом пути рискует превратиться и часто на деле превращается в схоластику, ничем не помогая педагогике в преодолении кризиса, а лишь усугубляя его.

Более фундаментальный подход мы встречаем у тех авторов, которые видят задачу философии образования в поисках и определении антропологических оснований педагогики и образования. На этом пути, однако, философия образования вынуждена обращаться к философии с вопросом «Что такое человек?». Но проблема в том, что сама философия как рациональное, критическое знание, многошкольна и развивается диалектически через борьбу различных мировоззренческих позиций. И иначе как процесс развивающегося знания существовать не может. В результате то, какие именно антропологические основания педагогики мы найдем, зависит от нашей мировоззренческой позиции, философской школы, культуры, эпохи.

Поиски антропологических оснований педагогики, по сути, начались еще в Западноевропейском Средневековье. Особенно в эпоху Возрождения с ее главным идеологическим принципом христианского гуманизма, согласно которому человек – венец творения только как род, по сути своей. Это означало, что каждый человек в отдельности есть венец творения лишь потенциально, а каждому отдельному индивиду еще только предстояло это движение «вверх», к степени «венца». Образование и педагогика виделись здесь как важнейшие институты сопровождения этого индивидуального поступательного движения «вверх», к образу и подобию Божьему.

Эпоха Просвещения лишь заменила гуманизм христианский на гуманизм естественно-научный, согласно которому человек – венец природной эволюции и социального прогресса. В силу этого теперь и светское образование, и секуляризованная педагогика становились институтами сопровождения процесса социализации индивида, его интеграции в прогрессивное, индустриальное общество. Антропологические основания педагогики и образования искали уже не в божестве, а в природе и социуме. В частности, переосмысливается принцип природосообразности, вводится принцип культуросообразности: основания педагогики видят в природе и культуре.

Господствующая в эпоху Просвещения идеология либерального индивидуализма привела к тому, что социальная сущность человека, о чем писали Д. Вико, И.Г. Гердер, Ж.-Ж. Руссо, была Европой проигнорирована. Понятие разума в рамках механистического материализма трактовалось только как индивидуальный разум, как продукт «деятельности» мозга. Такое механистическое понимание человека (как индивида, «атома») стало политической традицией Запада и отразилось на логике развития образования. В частности, в западноевропейской педагогике и образовании рождается целый ряд антиномий: натурализм и неогуманизм, филантропинизм и классицизм, материальное и формальное образование.

Не трудно заметить, что за этими антиномиями стоит проблема частного и общего, индивида и общества, вытекающая из политико-идеологического противопоставления государства и гражданского общества. В образовании же это проблема приоритетов: что важнее для образования – удовлетворить частные интересы каждого обучающегося или обеспечить интерес нации, народа как политического целого? Эту образовательную проблему, по сути, решали И. Фихте, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервег, И.Ф. Гербарт; в России Н.Н. Струхов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский. В XX в. это направление исследований отмечено такими именами, как Д. Дьюи, Т. Адорно, П. Барт, П. Наторп, Д.Р. Найт, Х.-Г. Гадамер.

Философия образования, рассматривающая в качестве своего предмета антропологические основания педагогики, невольно претендует на статус метатеории, то есть общей теории воспитания и обучения, которая призвана заменить собою не справившуюся со своей задачей педагогическую теорию. Однако, если в прошлом одно понимание человека сменяло в истории другое, разные понимания человека были в разных культурах и сосуществовали порознь в этих разных культурах, то сегодня ситуация изменилась в корне. По объективным (процессы глобализации) и субъективным (проект «пост-модерн») причинам сегодня все смешалось и взаимодействует. Одновременно в одном глобальном социальном пространстве существуют сразу несколько образовательных парадигм: прагматизм, неотомизм, сциентизм, экзистенциализм, персонализм, эссенциализм. В такой ситуации философия образования, рассматривающая в качестве своего предмета антропологические основания педагогики, оказывается не в состоянии помочь педагогике в выходе из кризиса.

Еще одно направление анализа образования – социологическое. Век XIX отмечен рождением социологии как гуманитарного продукта позитивизма. Общество стало рассматриваться как сложная система, в качестве компонентов которой выступают социальные общности и социальные институты. Образование рассматривается как один из социальных институтов, а анализ образования как социального института становится задачей социологии. Такой социологический подход к предмету был воспринят и философией образования. Примером могут служить работы Д. Дьюи [2], который многими исследователями вообще считается родоначальником философии образования. Другой пример – подробное и глубокое исследование Б. Саймона «Общество и образование» [3], в котором автор анализирует различные концепции и теории образовательной политики на обширном эмпирическом материале из истории Англии XIX–XX вв. В этом направлении в России работал, например, П.Н. Милуков [4].

В мобильном, динамичном западном обществе модерна социологический подход к образованию оказался полезным и даже необходимым для целей социального управления, на которые в XX в. работали и эмпирическая школа П.А. Сорокина, и структурно-функционалистская школа Т. Парсонса. Однако во второй половине XX в. социологический подход стал давать сбои, поскольку эпоха постмодерна, по сути, отказывалась от идеи органицизма, без которой социология перестает быть наукой об объективных законах развития общества. Социологический подход в философии образования все больше стал применяться не для целей эффективного управления, а для целей манипуляции, то есть управления в частных интересах меньшинства. Сама философия образования на этом пути все более политизировалась и стала идеологически ангажированной. Примером может служить рыночная трактовка «экономики знаний», в рамках которой экономика знаний – это не отдельные наукоемкие отрасли экономики, а внедрение рыночных отношений в образование.

Формальность социологического подхода не позволяла, на наш взгляд, понять сущность образования, его имманентную логику. А именно это – понимание культурно-цивилизационной логики исторического развития общества – стало важнейшим «вызовом» столетия, в том числе и для педагогики.

Именно по причине этого вызова – поисков культурно-цивилизационной логики развития общества – в философии образования постепенно формируется подход, который мы назвали культурно-историческим. Начало исследований в этом направлении было положено еще философами Просвещения, в частности, И.Г. Гердером [5] в его работе «Идеи к философии истории человечества». Однако в полной мере первым раскрыть фундаментальную связь образования и культуры удалось Г.В.Ф. Гегелю [6].

У Гегеля мы не встретим специальных работ по педагогике или философии образования, но мы найдем в его «Науке логики» четко определенный статус образования. Образование – это социально организованный и целенаправленный путь возведения частного в общее, индивидуального в социальное, потенциального в актуальное, сущности в явление, а в терминах педагогики – воспитание из ребенка взрослого или «становление ребенка в личность» [7].

И что самое важное, по Гегелю, – это процесс объективный, поскольку субъектом является даже не человек, а Мировой Дух.

Демистификация гегелевской философии позволяет рассмотреть всю духовную культуру общества как сложную и целостную систему. То есть как объективно идеальное. Именно там и рождается индивидуальное сознание, через которое это объективно идеальное и существует. Конкретно – это известные формы общественного сознания: мораль, право, философия, религия, наука, искусство, политическое сознание. В современном обществе все это воспроизводится социальными институтами, то есть является духовным производством. Но все эти формы общественного сознания наполнены культурно-цивилизационными, исторически сложившимися смыслами. Образование в этом случае рассматривается как особая сфера духовного производства общества, то есть производства культурно-цивилизационных смыслов.

На наш взгляд, культура – это процесс специфически человеческого, то есть предметно-символического взаимодействия общества и природы, в материальных и идеальных формах и продуктах которого раскрываются общечеловеческий смысл и частно-групповые (этнические, социально-групповые) значения человеческой истории.

Однако культурно-исторической концепции ФО не хватало методологического принципа, который позволил бы увидеть и раскрыть диалектическую связь образования с культурой в этом широком значении слова. Ведь такое понимание предполагает, что образование существенно есть имманентный процесс развития, укорененный в культуру. И понять логику этого процесса невозможно было без такого методологического принципа.

Впервые задача исследования сущности и имманентного процесса развития образования была поставлена С.И. Гессеном в его работе «Основы педагогики» (1924). С тех пор исследований в этом направлении было крайне мало, поскольку для выполнения такой задачи не было методологического инструментария. Этот недостаток был восполнен М.Л. Лезгиной, которая ввела в научный оборот понятие педагогической идеи, послужившее методологическим принципом для анализа образования как имманентного процесса [8].

Понятие «идея» взято здесь не в гносеологическом смысле, а в онтологическом, гегелевском, которое и было воспринято наукой и научной методологией. Идея в науке имеет онтологический статус – это значит, что это не чья-то идея о чем-то; она отражает объективный смысл некоторого явления. Наука как бесконечный путь познания истины по сути своей есть процесс «возведение сущего в идею». На этом пути наука, как форма общественного сознания, проходит разные этапы, в том числе и кризисы, и смену парадигм. М.Л. Лезгиной была высказана и аргументирована гипотеза, что образование, как особая форма духовного производства, имеет внутри себя также некий стержень, ядро, развивающуюся сущность. Ядром этим и является педагогическая идея.

Образование в своем развитии формируется как бы с двух сторон – «снизу», от разных педагогических практик, и «сверху», от некоторых более общих теоретических представлений, педагогической теории. А кроме этого

существует еще и официально декларируемый социально-политический заказ образованию. Статус образования, так или иначе, вытекает из взаимодействия и отношений между этими тремя факторами – педагогической практики, педагогической теории и социально-политического заказа. Однако по поводу этих отношений и этого взаимодействия существует целый ряд мифов.

Миф первый, согласно которому первичным из этих трех факторов является педагогическая практика, результаты которой обобщаются теоретиками и учитываются политиками. Под педагогической практикой мы понимаем ежедневный труд массового учителя, вооруженного конкретной профессиональной методикой, которая в данном случае является лишь технологическим оснащением практики.

Согласно второму мифу дело обстоит как раз наоборот: «чистые теоретики» выдвигают прогрессивные идеи, которые потом и осуществляются практиками. Наконец, согласно третьему мифу первичным из вышеперечисленных факторов является государство (вариант: гражданское общество) с его социально-политическим заказом образованию, которое и существует только благодаря этому заказу. Педагогика в этом случае вообще политически ангажированная интеллектуальная деятельность и иной быть не может.

Все три точки зрения, на наш взгляд, лишь частично отражают действительность, не ухватывая сущности образования и педагогики. На самом деле образование, как сфера духовного производства общества, оказывается укоренным в культуре в целом, вырастает из культуры в том широком значении понятия, которое дано выше. Это означает, что образование хотя и связано со всеми другими сферами человеческой жизнедеятельности, что очевидно и не отрицается, но имеет, однако, относительную независимость от них. В конечном итоге педагогическая идея проявляет себя в поступках и действиях членов педагогического сообщества, как практиков, так и теоретиков и политиков. И задача философии образования, следовательно, состоит в том, чтобы проследить эту имманентную логику развития образования, укорененного в культуру как целое.

В свете вышесказанного мы можем дать такое определение философии образования. Если философия – это знание о наиболее общих законах развития природы, общества, сознания и мышления, то, следовательно, философия образования – это раздел философии, призванный раскрыть наиболее общие закономерности и тенденции функционирования и развития образования как особой сферы духовного производства общества. Этот подход и реализуется автором в настоящее время.

Список использованной литературы

1. Кант, И. О педагогике / И. Кант // Трактаты и письма. – М. : Наука, 1980. – 712 с.
2. Дьюи, Д. Демократия и образование / Д. Дьюи. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.

3. Саймон, Б. Общество и образование / Б. Саймон. – М. : Прогресс, 1989. – 197 с.

4. Милуков, П. Н. Очерки по истории русской культуры : в 3 т. / П. Н. Милуков. – М. : Прогресс-культура, 1995 – Т.3. : Национализм и европеизм. – 424 с.

5. Гердер, И. Г. Идеи к философии истории человечества / И. Г. Гердер. – М. : Наука, 1977. – 703 с.

6. Гегель, Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Наука, 1974. – Т.1. : Наука логики. – 452 с.

7. Ежеленко, В. Б. Новая педагогика массовой школы. Теоретическая педагогика : теория и методика педагогического процесса : учеб. пособие / В. Б. Ежеленко. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : РГПУ имени А. И. Герцена, 2005. – 466 с.

8. Лезгина, М. Л. Философия педагогики – теоретический базис образования / М. Л. Лезгина // Образование и культура северо-запада России // Вестник северо-западного отделения РАО. – Выпуск 1. – СПб. : РГПУ, 1996. – С. 44–51.

УДК 316

А.В. ХИЛЯ

Винница, Украина, ВГПУ имени М. Коцюбинского

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ВЫГОРАНИЯ В СЕМЕЙНОЙ СИСТЕМЕ

В современных условиях постоянно растущего напряжения достаточно часто как специалисты, так и обычные люди сталкиваются с понятием «выгорание», что рассматривается как стереотип, позволяющий человеку «дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы», но в определенных случаях имеющий дисфункциональные следствия, которые отрицательно сказываются на профессиональной деятельности, а также отношениях с окружающими [1].

В научной литературе рассматривают два вида выгорания:

– синдром эмоционального выгорания (англ. burnout), который проявляется в нарастающем эмоциональном истощении и может повлечь за собой личностные изменения в сфере общения с людьми [2];

– синдром профессионального выгорания, который развивается на фоне хронического стресса и ведет к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека [3].

Опираясь на опыт и исследования по этому вопросу, Н. Самоукина выделяет следующие виды симптомов выгорания:

1) психофизические, к которым относятся:

– чувство постоянной, не проходящей усталости не только по вечерам, но и по утрам, сразу после сна (симптом хронической усталости);

- ощущение эмоционального и физического истощения;
- полная или частичная бессонница (быстрое засыпание и отсутствие сна ранним утром, начиная с четырех часов утра или, наоборот, неспособность заснуть вечером до двух-трех часов ночи и «тяжелое» пробуждение утром, когда нужно вставать на работу);

- постоянное заторможенное, сонливое состояние и желание спать в течение всего дня;

- отдышка или нарушения дыхания при физической или эмоциональной нагрузке и др.;

2) социально-психологические, среди которых выделяют такие ощущения и реакции, как:

- безразличие, скука, пассивность и депрессия (пониженный эмоциональный тонус, чувство подавленности);

- повышенная раздражительность на незначительные, мелкие события;

- постоянное переживание негативных эмоций, для которых во внешней ситуации причин нет (чувство вины, обиды, подозрительности, стыда, скованности);

- неосознанное беспокойство и повышенная тревожность (ощущение, что «что-то не так, как надо»);

- общая негативная установка на жизненные и профессиональные перспективы и т.д.;

3) поведенческие, к которым относятся следующие поступки и формы поведения работника: ощущение, что работа становится все тяжелее и тяжелее, а выполнять ее все труднее и труднее; вне зависимости от объективной необходимости работник постоянно берет работу домой, но дома ее не делает; руководитель отказывается от принятия решений, формулируя различные причины для объяснений себе и другим; невыполнение важных, приоритетных задач и «застывание» на мелких деталях и др. [3].

Несмотря на столь глубокое рассмотрение данного вопроса в научных работах, а также наличие множества разработок тренинговых упражнений, данный вопрос рассматривается в узкой специализации – профессиональной деятельности человека. В то же время вопрос «выгорания» в такой постоянно действующей структуре, как семья, достаточно часто упускается.

Поскольку семья – это место отдыха, постоянной «работы» над личными (внутрисемейными) отношениями, финансовым и психофизическим благосостоянием всех ее членов, то, как отмечает В. Штыфурак, семья может быть мощным фактором развития и эмоционально-психологической поддержки личности. Это также один из источников психической травмы и разного рода расстройств. Кроме того, согласно исследованиям, именно семейная атмосфера влияет на физическое и духовное становление личности, на формирование отношения к самому себе как ребенка, так и взрослого. Также имеющие место процессы в семье непосредственно влияют на освоение и принятие социальных ролей, основных жизненных ценностей [4, с. 63].

Именно для снятия и предупреждения внутрисемейного выгорания необходимым является творческий процесс, который позволяет отвлечься от «обычных дел», способствует активному включению в сказочно-фантастическую арт-терапевтическую работу, направленную на формирование позитивного опыта внутрисемейных отношений и ценностного отношения к жизни. Именно поэтому организация семейного художественно-творческого взаимодействия членов семьи позволяет не только увидеть уже существующие характерные особенности семейной коммуникации (вербальной и невербальной), но и на основе полученной информации осуществлять содействие в построении новых взаимоотношений с окружающим миром. Такие взаимоотношения строятся во время арт-терапевтического процесса на основе гармонизации уже сложившихся отношений между членами семьи через познание внутреннего мира каждого члена семьи и актуализацию ценностного отношения друг к другу.

Среди наиболее часто используемых арт-терапевтических методов можно назвать: рисование шаблона; агрессивное рисование (авторская методика); «пальчиковая живопись»; эмоциональное вырезание (авторская методика); рваная аппликация (авторская методика); сказка по мотивам жизненной ситуации семьи; фотоколлаж «Три возраста семьи» (авторская методика) [5]. С примерами арт-терапевтических технологий, как неотъемлемой части супервизии / семейной консультации, можно ознакомиться на сайте <http://anikaline.wixsite.com/anyta-khilya>.

Таким образом, для профилактики выгорания в семейной структуре, также как и при работе с другими синдромами выгорания, важно использовать арт-терапевтические техники, позволяющие человеку понять себя и осознать собственную ценность, осознать ценность окружения и окружающих людей. Это влияет на повышение жизненного тонуса, мотивации, снимает симптомы «выгорания» и позволяет продолжить успешную жизнедеятельность, обеспечить эффективную самореализацию каждого члена семьи.

Список использованной литературы

1. Бойко, В. В. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания [Электронный ресурс] // Психологические тесты. – Режим доступа : <http://psylist.net/praktikum/19.htm>. – Дата доступа : 21.03.2017.
2. Эмоциональное выгорание [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://wikipedia.org/wiki/>. – Дата доступа : 21.03.2017.
3. Самоукина, Н. В. Синдром профессионального выгорания [Электронный ресурс] / Н. В. Самоукина // Мед. газ. – № 43. – 8 июня 2005 г. – Режим доступа : http://www.help-patient.ru/psychological_help/doctors/professional_burning. – Дата доступа : 21.03.2017.
4. Штифурак, В. Є. Соціально-психологічні основи формування здоров'язбережувальних пріоритетів студентської молоді [Електронний ресурс] / В. Є. Штифурак // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. – 2017. – № 1. – С. 14–20. – Режим доступу : <http://journals.uran.ua/apppfo>. – Дата доступу : 23.03.2017.

5. Методические разработки Хиля А. В. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http : // anikaline.wixsite.com/anyta-khilya](http://anikaline.wixsite.com/anyta-khilya). – Дата доступа : 23.03.2017.

УДК 177.82-053.6

Н.Н. ЧАЙЧИЦ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ОДИНОЧЕСТВО

Проблема одиночества является одной из серьезнейших проблем человечества, когда взаимоотношения не складываются, не порождая ни дружбы, ни любви, ни вражды, оставляя людей равнодушными, по отношению друг к другу. Одиночество – тяжелое психологическое состояние, обычно сопровождающееся плохим настроением и тягостными эмоциональными переживаниями (Р.С. Немов). Теоретический анализ исследований по проблеме одиночества показал, что данное состояние впервые в наиболее заостренной форме проявляется в подростковом возрасте (Р.С. Вейс, И.С. Кон, Г.С. Салливан, С.В. Малышева, Н.А. Рождественская, О.Б. Долгинова и др.), когда происходит поиск собственной идентичности и связей с окружающим миром. Данный возрастной период следует рассматривать как особую фазу в психическом развитии, эпоху перехода от детства к взрослости. По всем направлениям происходит становление качественно новых образований психики. Вступая в новый период жизни и деятельности, подросток занимает новую социальную позицию, именно в этой фазе развития формируется отношение к собственному «Я», отношение к сверстникам, окружающим людям и обществу. От того, как закладываются на этом этапе основы социальной ориентации, зависит становление социальных установок личности, вероятность возникновения и глубина переживания чувства одиночества. Особенности переживания одиночества по-разному определяют перспективы развития подростка. Эти особенности в свою очередь сами зависят от степени осознания и обращенности к своим ресурсам и возможностям. Переживание одиночества может стать ситуацией, способствующей развитию, стимулирующей появление рефлексии по поводу собственной жизни. Но одиночество может переживаться и осознаваться как непродуктивное негативное эмоциональное состояние, которое даже может завести подростка в тупик. Одиночество в подростковом возрасте может перерасти в устойчивое негативное психическое состояние, накладывающее отпечаток на все остальные чувства и переживания и даже стать препятствием для личностного развития. Подростки чаще всего остро переживают одиночество как свою заброшенность, покинутость, непонятность и отверженность.

Целью нашего исследования явилось выявление психологических особенностей подростков, испытывающих одиночество. В эмпирическом

исследовании приняли участие 96 подростков 11–16 лет: 11–12 лет – младший подростковый возраст, 13–14 лет – средний и 15–16 – старший подростковый возраст. Выборка была случайной. При формировании выборки исследования учитывалась необходимость количественного равенства подростков обоих полов. Из 96 учащихся 48 (50 %) мальчиков и 48 (50 %) девочек. В рамках проведения эмпирического исследования психологических особенностей подростков, испытывающих одиночество, использовались диагностические методики:

1. Диагностический опросник «Одиночество» С.Г. Корчагиной помогает выявить глубину переживания одиночества: неглубокое переживание возможного одиночества; глубокое переживание актуального одиночества; очень глубокое переживание одиночества, погруженность в это состояние.

2. Опросник для определения вида одиночества С.Г. Корчагиной направлен на определение вида переживания одиночества: диффузное, отчуждающее, диссоциированное одиночество.

3. Методика «Потребность в общении» выявляет у испытуемых уровень потребности в общении. Методика разработана Ю.М. Орловым.

4. Личностный опросник Г.Ю. Айзенка (был использован подростковый вариант) предназначен для диагностики и изучения индивидуально-психологических особенностей и характерологических проявлений лиц подросткового возраста.

5. Методика самооценки эмоциональных состояний (А. Уэссман, Д. Рикс), оценка состояния отражает выраженность, степень эмоционального подъема или истощения испытуемого.

Анализ и интерпретация данных, полученных с помощью диагностического опросника «Одиночество» С.Г. Корчагиной, демонстрируют, что у четверти подростков выявлено глубокое переживание актуального одиночества. Это значит, что они испытывают состояние покинутости, невозможности откровенного, тесного общения, имеет место быть давящая зависимость от других людей, переживание собственных неудач, отсутствует понимание в межличностных отношениях. У одного учащегося выявлено очень глубокое переживание одиночества, погруженность в это состояние. У большинства подростков выявлено неглубокое переживание возможного одиночества – это недостаток времени от времени истинного человеческого общения, недостаток понимания со стороны друзей и близких. Это преходящее чувство одиночества: на какое-то время человек может почувствовать себя действительно одиноким, но стоит ему, например, встретиться с друзьями – и от чувства одиночества не остается и следа. Результаты также показывают, что высокие показатели глубокого переживания одиночества начинают проявляться в большей степени в среднем и старшем подростковом возрасте, нежели в младшем. Полученные данные позволяют говорить о том, что четверть девочек в большей степени склонны к глубокому переживанию актуального одиночества, чем мальчики. Таким образом, в среднем и старшем подростковом возрасте переживание одиночества глубже, чем в младшем подростковом возрасте, это наблюдается как у мальчиков,

так и девочек. Однако у девочек показатели глубокого переживания одиночества выше, чем у мальчиков, т.е. девочки переживают одиночество глубже.

Анализ и интерпретация данных, полученных с помощью диагностического опросника определения вида одиночества С.Г. Корчагиной, демонстрируют, что у мальчиков и девочек-подростков на каждом их возрастных этапов в большей, или меньшей степени присутствует один из видов одиночества. Результаты четырех участников исследования из девяти до шести показали высокий уровень глубины переживания диффузного одиночества, трое из девяти до шести – отчуждающего вида одиночества, и восьмая часть подростков имеет высокий уровень диссоциированного вида одиночества. Анализ данных позволяет говорить о том, что преобладание высокого уровня диссоциированного вида одиночества у девочек вдвое больше, чем у мальчиков. Таким образом, можно сделать вывод, что девочкам-подросткам характерно преобладание и переживание диссоциированного одиночества.

Анализ и интерпретация данных методики «Потребность в общении» Ю.М. Орлова, показывают, что у четверти девочек-подростков выражен высокий уровень потребности в общении, для них важны межличностные взаимоотношения в целом, доброжелательность и отзывчивость, и эта потребность является доминирующей. Более половины мальчиков проявляют среднюю потребность в поддержании общения, они не стремятся к новым контактам и не зависят от этих контактов. Показатели высокого уровня потребности в общении у девочек наблюдаются в среднем и старшем подростковом возрасте.

Анализ и интерпретация данных, полученных с помощью личностного опросника Г. Айзенка, показывают, что экстравертированный тип присущ более трети подростков, экстравертированный тип преобладает у мальчиков. Интровертированный тип присущ более половине участников исследования, из них четверть – подростки-мальчики и более трети – подростки-девочки. Результаты исследования показывают, что для девочек в большей степени характерен интровертированный тип, но он также проявляется и у мальчиков-подростков, только в меньшей степени. Эмоциональная стабильность была выявлена у абсолютного большинства подростков. Эмоциональная нестабильность выявлена у пяти из сорока восьми мальчиков и девяти из сорока восьми девочек. Хотя разница между показателями девочек и мальчиков незначительна, но можно предположить, что девочки имеют склонность к эмоциональной неустойчивости. Необходимо отметить, что в младшем подростковом возрасте дети более экстравертированы, т.е. более общительны и открыты, но им свойственна нестабильность, т.е. чувства и эмоции не всегда контролируются, вспыльчивы. В среднем и старшем подростковом возрасте дети в большей степени интровертированы, т.е. сдержаны и склонны к самоанализу, их эмоциональное состояние носит более стабильный характер. Однако большей половине участников исследования присущ в подростковом возрасте интровертированный тип личности.

Анализ и интерпретация данных, полученных с помощью методики самооценки эмоциональных состояний А. Уэссмана и Д. Рикса, позволяют говорить о том, что десятая часть подростков оценили свое эмоциональное состояние на низком уровне, для которого характерно: закомплексованность, неуверенность, напряженность, апатичность, угнетенность, подавленность, слабость, несмелость. Практически четверть подростков оценили свое эмоциональное состояние на среднем уровне, т.е. без преобладания одного из полюсов и на высоком уровне оценили свое эмоциональное состояние половина подростков, что характеризует их как уравновешенных, терпеливых, активных, инициативных, энергичных, раскрепощенных, решительных, самостоятельных, отважных, благоразумных. Таким образом, дети среднего и старшего подросткового возраста низко оценивают свое эмоциональное состояние, и это позволяет говорить о том, что в этом возрасте переживание одиночества выражено в большей степени по сравнению с детьми младшего подросткового возраста.

Проведенное эмпирическое исследование позволило нам выделить основные психологические особенности подростков, испытывающих одиночество. Для большей части подростков, испытывающих неглубокое переживание одиночества, характерен экстравертированный тип личности, для них характерны открытость, беззаботность, живость; более трети подростков присущ интровертированный тип личности, для них характерны закрытость, пассивность. Однако и экстраверты, и интроверты характеризуются в большей степени стабильностью эмоционального состояния. Подростки, неглубоко переживающие одиночество, не всегда нуждаются в общении. У данной группы подростков не выявлено преобладания какого-либо вида одиночества: диффузного, отчуждающего, диссоциированного. Свое эмоциональное состояние младшие подростки описывают как спокойное, энергичное, приподнятое, уверенное. В среднем подростковом возрасте в самооценке эмоциональных состояний испытуемых прогнозируется неуверенность и напряженность, нерешительность, подавленность, а в старшем подростковом возрасте эмоциональное состояние стабилизируется и имеет высокие и средние показатели. Суммарная оценка показала, что большая часть подростков высоко оценивают свое эмоциональное состояние, хотя состояние одиночества и присутствует, подростки неглубоко его переживают.

Для большей части подростков, испытывающих глубокое переживание одиночества характерен интровертированный тип личности, для них характерны рассудительность, пассивность, осторожность, и их эмоциональное состояние нестабильно, т.е. они более неустойчивы в стрессовых ситуациях. Также у подростков с глубоким переживанием одиночества преобладает диссоциированный вид одиночества, который выражается в тревожности, возбудимости и демонстративности характера, противоборстве в конфликтах, эгоистичности и подчиняемости в межличностных отношениях. У девочек также отмечен высокий уровень отчуждающегося одиночества, который проявляется в высокой тревожности, страхе, агрессивности, недоброжелательности, скепсисе, потерян-

ности. Фактически у половины испытуемых подростков с глубоким переживанием одиночества наблюдается высокий показатель потребности в общении, т.е. они испытывают в нем дефицит, особенно это проявляется в среднем и старшем подростковом возрасте. Потребность в общении у девочек проявляется в большей степени, чем у мальчиков. Подростки, испытывающие глубокое переживание одиночества, оценили свое эмоциональное состояние как напряженное, закомплексованное, нервное, апатичное, угнетенное, подавленное. Суммарная оценка по шкалам показала, что большая часть подростков средне оценивают свое эмоциональное состояние.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что переживание одиночества характерно для подросткового возраста, но более глубоко переживается чувство одиночества в среднем и старшем подростковом возрасте.

УДК 316.6:613.9-055.1

И.А. ЧЕШИК, Н.В. ГАПАНОВИЧ-КАЙДАЛОВ, Т.М. ШАРШАКОВА
Гомель, Институт радиобиологии НАН Беларуси,
Гомель, ГомГМУ,
Гомель, УГЗ

МЕДИКО-СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МУЖЧИН

Главным фактором, влияющим на состояние здоровья населения, является образ жизни. При этом наиболее частыми причинами смерти являются: отравления и травмы – 60 %, инфекционные заболевания – 43 %, болезни кровообращения, дыхания, пищеварения и нервной системы – 30–35 %. Степень влияния образа жизни на развитие ишемической болезни сердца и сосудистых поражениях мозга – более 60 %, злокачественных новообразований – 35 % [1]. Кроме того, по данным ВОЗ, особенно отрицательно влияет на здоровье такая вредная привычка, как курение, от которого ежегодно в мире умирают более 6,8 млн человек [2].

Здоровый образ жизни – это типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности человека, укрепляющие и совершенствующие резервные возможности организма, обеспечивающие тем самым успешное выполнение своих социальных и профессиональных функций.

Структуру образа жизни А.М. Изуткин и Г.И. Царегородцев представили в виде следующих элементов:

1. Преобразовательная деятельность, направленная на изменение природы, общества и самого человека;
2. Способы удовлетворения материальных и духовных потребностей;
3. Формы участия людей в общественно-политической деятельности и в управлении обществом;

4. Познавательная деятельность на уровне теоретического, эмпирического и ценностно-ориентировочного знания;

5. Коммуникативная деятельность, включающая общение между людьми в обществе и его подсистемах (народ, класс, семья и др.);

6. Медико-педагогическая деятельность, направленная на физическое и духовное развитие человека [3].

Работа по формированию у обучающихся навыков здорового образа жизни предполагает их ориентацию на формирование, сохранение и укрепление своего здоровья.

Особую актуальность, на наш взгляд, имеет проблема здоровья и здорового образа жизни мужчин. В Беларуси имеет место сверхсмертность мужчин, особенно в трудоспособном возрасте [4]. Мужчины в Республике Беларусь живут в среднем 65–66 лет, что меньше, чем женщины, на 5 лет и примерно на 14 лет меньше, чем средняя ожидаемая продолжительность жизни в 29 странах с высоким уровнем дохода. Высокую заболеваемость и смертность нельзя объяснять только биологическими факторами: они реализуются или не реализуются под действием на физическое здоровье и продолжительность жизни различных социальных факторов. В возрасте до 70 лет в начале XXI в. существенно возросла негативная роль внешних факторов смертности (социальной составляющей). Негативные тенденции в состоянии здоровья в значительной мере определяются неудовлетворительным образом жизни: вредными привычками, психоэмоциональным стрессом, нерациональным характером питания, проведением свободного времени и отдыха, недостаточным вниманием к своему состоянию здоровья.

Целью нашего исследования было выявить субъективную оценку мужчинами своего здоровья и образа жизни.

Выборочную совокупность исследования составили 250 случайно отобранных мужчин г. Гомеля. Средний возраст опрошенных составил 37,1 лет, примерно 33 % имеют высшее образование, 54 % состоят в браке, 56 % имеют детей.

Согласно периодизации взрослости Д. Бромлея [цит. по [5]], мы распределили респондентов по трем группам, соответствующим стадиям взрослости: 1) респонденты от 20 до 25 лет (ранняя взрослость); 2) респонденты от 25 до 40 лет (средняя взрослость); 3) респонденты от 40 до 55 лет (поздняя взрослость).

Нами была разработана специальная анкета, включающая вопросы о том, удовлетворены ли респонденты своим здоровьем, как они оценивают состояние своего здоровья, достаточно ли уделяют внимания здоровью и т.д.

Исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе мы проанализировали отношение мужчин к своему здоровью и здоровому образу жизни. При ответе на вопрос: «Удовлетворены ли вы состоянием своего здоровья?», 57 % участников исследования ответили «да», 31 % – «нет» и 12 % – затруднились ответить. Таким образом, значительная часть опрошенных удовлетворены состоянием своего здоровья. Однако около трети все же считают состояние своего здоровья неудовлетворительным. Оценивая состояние своего здоровья, примерно 44 % участников исследования дали ответ «удовлетво-

рительное», 45 % – «хорошее» и «скорее хорошее», остальные ответили «плохое», «скорее плохое» или затруднились ответить. Большая часть опрошенных (58 %) указали, что за прошедший год их состояние здоровья осталось прежним, около 15 % отметили улучшение состояния здоровья. Довольно существенный процент (28 %) считают, что состояние здоровья ухудшилось, или затруднились ответить.

Интересными представляются нам результаты исследования образа жизни респондентов: 48 % опрошенных за последние несколько лет не изменили свое отношение к здоровью, примерно 40 % стали больше уделять внимания своему здоровью, остальные – меньше. Таким образом, лишь 40 % респондентов, по их же собственным словам, стали больше уделять внимания своему здоровью. Основные причины, мешающие участникам исследования в полной мере заботиться о своем здоровье: дефицит времени (58 %), наличие более важных дел (32 %), недостаток знаний (25 %), недостаток материальных средств (37 %), недостаток силы воли (37 %), недостаток физических и моральных сил (18 %).

На втором этапе мы сравнили отношение к своему здоровью и здоровому образу жизни мужчин, возраст которых соответствует различным стадиям взрослости. Полученные эмпирические данные приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Субъективная оценка мужчинами своего здоровья и образа жизни (в %)

Критерии	До 25 лет (n = 60)	26–40 лет (n = 80)	Более 40 лет (n = 110)
Удовлетворены состоянием своего здоровья	70,5	60	48,2
Считают состояние своего здоровья «хорошим» или «скорее хорошим»	66,7	61,2	20,9
В семье принято вести здоровый образ жизни	52,5	64,5	53,5
Ведут здоровый образ жизни	60	53,8	47,3
Считают, что достаточно внимания уделяют своему здоровью	39,3	32,9	42,9
За последние несколько лет стали больше внимания уделять своему здоровью	40	36,3	56,3

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы: с возрастом у мужчин постепенно снижается уровень удовлетворенности состоянием своего здоровья с 70,5 % до 48,2 %; период поздней взрослости характеризуется резким снижением (в 3 раза) процентной доли респондентов, считающих состояние «хорошим» или «скорее хорошим»; с возрастом возрастает процент мужчин, которые стали больше внимания уделять своему здоровью с 40 % до 56,3 %; с возрастом снижается процент мужчин, которые ведут здоровый образ жизни с 60 % до 47,3 %. Можно отметить, что в семьях мужчин периода средней взрослости принято вести здоровый образ жизни чаще, чем в ранней или поздней взрослости (64,5 %). Очевидно, в возрасте 26–40 лет активная трудовая

деятельность, забота о детях являются мощными стимулами для поддержания здорового образа жизни в семье.

Третий этап нашего исследования был посвящен изучению причин, препятствующих ведению здорового образа жизни, по мнению мужчин (таблица 2).

Таблица 2 – Причины, препятствующие здоровому образу жизни (мужчины, %)

Критерии	До 25 лет (n = 60)	26–40 лет (n = 80)	Более 40 лет (n = 110)
Дефицит времени	55,7	61,8	55,3
Наличие более важных дел	23	36,8	33,3
Недостаток знаний	23	27,6	23,9
Недостаток материальных средств	39,3	30,3	40,4
Недостаток силы воли	36	46,1	31,6

Дефицит времени, наличие более важных дел и недостаток материальных средств являются главными препятствиями для ведения мужчинами здорового образа жизни в любом возрасте. Сложная экономическая ситуация обуславливает дефицит времени и недостаток материальных средств не только у молодых специалистов, но и у более опытных работников – старше 40 лет. В то же время стереотип «мужчина должен быть сильным» заставляет мужчин предпочитать тратить время и деньги на работу в ущерб заботе о своем здоровье (рисунок).

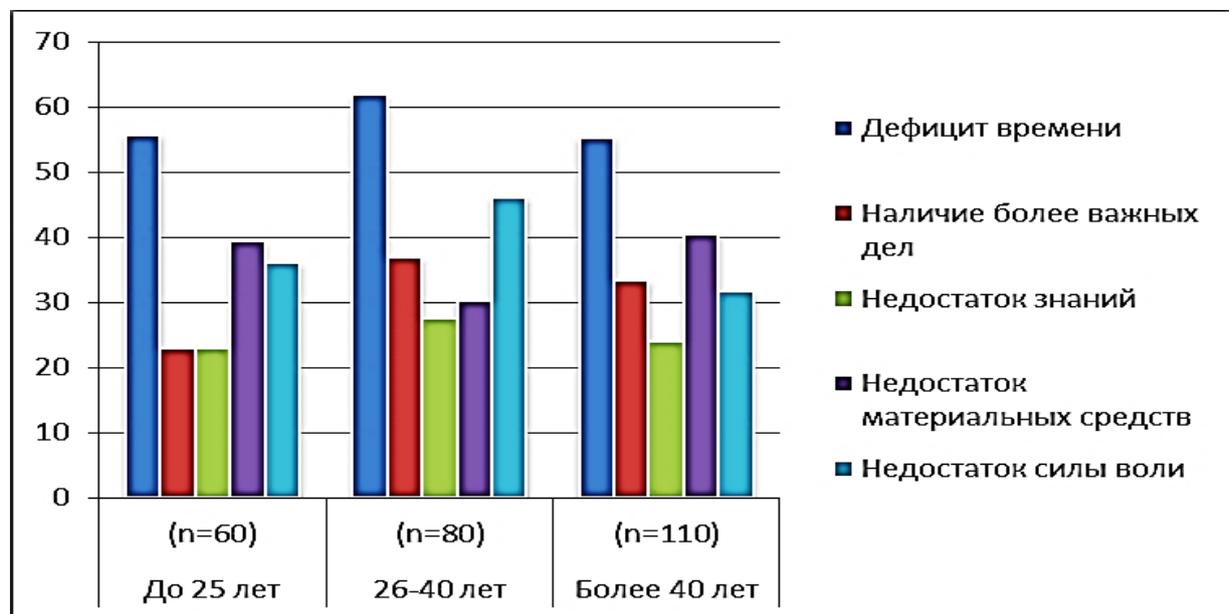


Рисунок – Причины, препятствующие здоровому образу жизни (мужчины, %)

Таким образом, несмотря на очевидное субъективное ухудшение состояния здоровья, количество мужчин, ведущих здоровый образ жизни, с возрастом сокращается. Вероятно, это можно объяснить отсутствием физических или материальных возможностей. Поскольку большинство опрошенных заполняли анкеты

при обращении в медицинские учреждения, увеличение процента респондентов, которые стали больше внимания уделять своему здоровью, можно связать с частотой обращения к врачу. Основные субъективные препятствия для ведения здорового образа жизни мужчинами (дефицит времени, недостаток материальных средств, недостаток силы воли и наличие более важных дел), с одной стороны, можно объяснить объективными обстоятельствами, с другой – недостаточно ответственным отношением к своему здоровью со стороны мужчин, детерминированным общественными стереотипами, социально-экономическими и культурными условиями.

Список использованной литературы

1. Лисицын, Ю. П. Проблемы нормалогии в здравоохранении / Ю. П. Лисицын // Экономика здравоохранения. – 2003. – № 3. – С. 5–7.
2. Войт, Л. Н. Здоровый образ жизни / Л. Н. Войт. – Благовещенск : АГМА, 2008. – 23 с.
3. Изуткин, А. М. Социалистический образ жизни и здоровье населения / А. М. Изуткин, Г. И. Царегородцев. – М. : Медицина, 1972. – 232 с.
4. Антипов, В. В. Медико-демографические характеристики эпидемиологического перехода в Беларуси / В. В. Антипов, С. И. Антипова // Мед. новости. – № 3. – 2014. – С. 26–31.
5. Ильин, Е. П. Психология взрослости / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 544 с.

УДК 37.013.42

Р.И. ЧИЧУРИНА

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПРОФИЛАКТИКА НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ В НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЬЯХ

В истории любой страны есть периоды, когда актуальность каких-то социальных проблем становится чрезвычайной и общепризнанной. К числу таких проблем в современном обществе относятся проблемы асоциального детства, которые исследуются специалистами различных областей. Одна из таких проблем – насилие и жестокое обращение с детьми в семьях. Современная семья, поставленная в непростые социально-экономические рамки, претерпевает сегодня различные изменения: в сфере экономических преобразований, внутренней структуры и функций, содержания повседневной жизни, а также методов воспитания. Проблема жестокости и насилия в отношении детей приобрела большую социальную значимость во всем мире, став одной из приоритетных. Дети – наиболее ранимые и уязвимые члены нашего общества, у них недостаточный уровень возможностей противодействовать неблаго-

приятным влияниям среды, их права часто нарушаются. В суровой действительности многие из них переживают ужас насилия, становятся свидетелями и (или) жертвами физических, сексуальных и эмоциональных злоупотреблений со стороны взрослых своей семьи или социального окружения.

Наиболее проблемным являются насилие и жестокость по отношению к детям в семье, так как семья – это особая система отношений, в которой происходит формирование социального поведения ребенка и его развитие как личности. Согласно Закону Республики Беларусь № 122-3 от 4 января 2014 г. «Об основах деятельности по профилактике правонарушений», насилие в семье определяется как умышленные действия физического, психологического, сексуального характера члена семьи по отношению к другому члену семьи, нарушающие его права, свободы, законные интересы и причиняющие ему физические и (или) психические страдания [3]. Жестокое обращение в любой форме его проявления, как указывает исследователь И.А. Фурманов, влияет на все аспекты развития ребенка, оно накладывает отпечаток на физическое и умственное здоровье, на психику и взаимоотношения в обществе [4].

В неблагополучных семьях дети значительно чаще переживают кризисные ситуации, сопровождающиеся нервно-психическим напряжением, выраженной тревожностью, неустойчивостью самооценки, потребностью в психолого-педагогической поддержке и др. Главной особенностью неблагополучной семьи является отрицательное и разрушительное влияние на формирование личности ребенка, которое проявляется в виде разного рода ранних поведенческих отклонений. Психоэмоциональное состояние и поведение ребенка является своеобразным индикатором семейного благополучия или неблагополучия. Поэтому под неблагополучной семьей, вслед за В.М. Целуйко, мы склонны понимать такую семью, в которой нарушена структура, обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, в результате чего появляются «трудные» дети [4].

Особую группу представляют семьи, в которых ребенок находится в социально опасном положении, где имеется риск или реально присутствует насилие над детьми. Дети часто страдают в таких семьях от умышленного нанесения физического или психического насилия в виде избиения, издевательства, лишения пищи или одежды, оскорбления, унижения человеческого достоинства, посягательства на сексуальную неприкосновенность, доведения до самоубийства.

Исследователь И.А. Алексеева отмечает, что традиционно различают четыре общих категории жестокого обращения с детьми: 1) физическое насилие; 2) сексуальное насилие; 3) пренебрежение потребностями ребенка; 4) эмоциональное насилие. В свою очередь, каждая из этих категорий включает в себя ряд поведенческих проявлений [1].

В реальной практике, как пишет И.Г. Новосельский, редко встречаются отдельные категории насилия, обычно дети переживают одновременно несколько его видов. Физическое насилие, как правило, содержит компонент эмоциональ-

ного; сексуальное насилие часто сопровождается принуждением, физическим насилием и переживается ребенком как унижение [1].

Некоторые родители оправдывают плохое обращение с ребенком его врожденными отрицательными качествами. Такая позиция родителей может усилить конфликт и привести к изоляции ребенка в семье. По мнению Е.Н. Волковой, такие родители в детстве сами подвергались жестокому обращению, имели большие проблемы в общении с близкими людьми [2].

Среди причин и факторов, вызывающих жестокое обращение и насилие по отношению к ребенку, определяющими являются нарушения в межличностных, детско-родительских отношениях. Нарушение связи между родителями и ребенком может привести к ряду проблем: уход детей из семьи, их невротизация, суицидальные проявления, рост безнадзорности и правонарушений. Отсутствие или недостаток в семье эмоционального и доверительного общения родителей с детьми, теплоты и ласки приводит к состоянию психической депривации.

С целью выявления особенностей детско-родительских отношений в неблагополучных семьях нами была проведено исследование на базе средних школ. В исследовании принимали участие 26 неблагополучных семей (45 родителей и 26 детей), состоящих на учете в социально-педагогической и психологической службе школы. В исследовании мы использовали методику диагностики родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столина); методику исследования проявлений жестокости в детско-родительских отношениях (Н.Ю. Синягиной); авторскую анкету «Детско-родительские отношения».

Анализ результатов исследования по методике диагностики родительского отношения показал, что низкие баллы по шкале «Принятие-отвержение» наблюдаются у 36 % родителей. Это отражает отрицательное эмоциональное отношение к ребенку, т.е. родители не доверяют своему ребенку, не уважают его, испытывают по отношению к ребенку в основном только негативные эмоции: досаду, раздражение, злость. У 24 % родителей показатели по данной шкале расцениваются как средние. При средних значениях родители не всегда одобряют интересы своих детей, изредка поддерживают планы ребенка. Возможно, такие родители скрывают свое негативное отношение к детям и стараются использовать социально одобряемые способы поведения. Низкие баллы по шкале «Симбиоз» наблюдаются у 18 % респондентов. Такие родители устанавливают значительную межличностную дистанцию в общении с ребенком. По шкале «Отношение к неудачам ребенка» высокий уровень свидетельствует (38 % респондентов) о том, что родители стремятся приписать детям личную и социальную несостоятельность. Такие родители часто критикуют детей, высмеивают, оскорбляют, тем самым подвергают детей психологическому насилию. По шкале «Контроль» констатируется у 44 % родителей авторитаризм. Родители требуют от детей безоговорочного поведения и дисциплины, стараются навязать детям свою волю и свою точку зрения. Можно предположить, что за проявление самостоятельности и инициативности эти родители могут строго наказывать своих детей. Низкие показатели у 18 %

родителей свидетельствует о том, что должный контроль за действиями ребенка со стороны взрослого практически отсутствует. Это может быть фактором пренебрежения потребностями ребенка.

Полученные результаты по методике исследования проявлений жестокости в детско-родительских отношениях показывают, что родители (71 %) часто используют наказания, лишаящие ребенка части родительской любви (игнорирование его, отказ от общения с ним). Суть наказания сводится к изменению привычного для ребенка стиля отношений с родителями: его лишают тепла и внимания, хотя при этом продолжают о нем заботиться. Это чрезвычайно сильно действующая форма, и применять ее нужно крайне осторожно и только очень непродолжительное время.

Довольно распространенным в семьях (65 %) является наказание, состоящее в лишении ребенка за провинность чего-либо «приятного» и радостного для ребенка (телефон, планшет, компьютерные игры и т.д.). Такой метод может привести к успеху, если только ребенок считает ограничение справедливым, если решение принято с его согласия или является результатом предварительного уговора. Целесообразнее использовать не отмену, а отсрочку радостного события. Применяя наказание нельзя лишать ребенка того, что необходимо для его полноценного развития: еды, свежего воздуха, общения со сверстниками.

Интересно отметить расхождения в ответах детей и их родителей о наиболее типичных способах воспитательного воздействия. Оно наглядно показывает, что родители отдают себе отчет, какие методы были бы наиболее действенными и разумными, но на практике применяют способы более простые и привычные – физические наказания и крик. Свои негативные эмоции родители (39 %) нередко выплескивают на детей, которые обычно не могут понять, почему взрослые сердятся. Такое состояние наносит ущерб сначала психическому, а затем и физическому здоровью ребенка.

Анализ и интерпретация данных, полученных с помощью анкетирования («Детско-родительские отношения») показывает, что 25 % детей редко чувствуют родительскую ласку. 42 % опрошенных детей страдают от крика своих родителей, причем чаще кричат отцы (58 %). В попытке исправить или контролировать поведение ребенка родители причиняют ему эмоциональную боль или дискомфорт. Как отцы, так и мамы опрошенных детей в равной степени (33 %) часто применяют такой метод воспитания, как шлепки. Часто родители оправдывают свои шлепки и подзатыльники тем, что другие методы неэффективны в отношении их «неуправляемых» детей. Иногда наряду со шлепками, как мамы (33 %), так и папы (17 %) могут сильно ударить своих детей. Воспитывая детей, нужно помнить, что они нуждаются не в физическом наказании, а в поддержке и наставлении со стороны родителей. Можно предположить, что родители не осознают, что шлепки и подзатыльники являются проявлениями физического насилия над детьми.

Полученные данные эмпирического исследования могут быть интерпретированы как отражение достаточно неблагоприятной ситуации

во взаимоотношениях родителей и детей. Взаимодействие родителей и детей во многих семьях характеризуется дефицитом доверительного общения и недостаточной эмоциональной близостью, низким уровнем терпимости по отношению к недостаткам друг друга, преобладанием контролирующих функций или безразличным отношением родителей к воспитанию детей. В связи с этим актуальным является разработка специальной программы по профилактике насилия над детьми в неблагополучной семье, направленной на оптимизацию детско-родительских отношений, коррекцию воспитательных позиций родителей, развитие осознанности последствий воспитательных действий.

Чем раньше родители поймут, что отношения в семье наносят ребенку подчас непоправимый вред, чем раньше осознают необходимость изменения сложившихся родительских установок, тем больше возможностей для достижения положительного результата в стабилизации семейной ситуации.

Список использованной литературы

1. Алексеева, И. А. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь / И. А. Алексеева, И. Г. Новосельский. – М. : Генезис, 2005. – 256 с.
2. Волкова, Е. Н. Междисциплинарный подход предотвращения насилия и жестокого обращения с детьми / Е. Н. Волкова // Вестн. психосоц. и коррекционно-реабилитационной работы. – 2006. – № 6. – С. 24–28.
3. Об основах деятельности по профилактике правонарушений [Электронный ресурс] ; Закон Респ. Беларусь, 4 янв. 2014 г., № 122-3 // КонсультантПлюс. Респ. Беларусь / ЗАО «КонсультантПлюс». – Минск, 2017.
4. Фурманов, И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. – Минск : Тесей, 1996. – 340 с.
5. Целуйко, В. М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В. М. Целуйко. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 272 с.

УДК 372.3/4

О.В. ШЕРЕМЕТЬЕВА

Санкт-Петербург, РГПУ имени А.И. Герцена, Волховский филиал

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Познавательное развитие дошкольника, происходящее в тесной взаимосвязи восприятия и мышления, направлено в первую очередь на развитие у ребенка умений познавать окружающий мир.

Одной из определяющих характеристик современного мира является его изменчивость на всех уровнях – от глобального до бытового. Эта изменчивость приводит к частому возникновению нестандартных ситуаций, связанных с объективной невозможностью удовлетворения обычных потребностей привыч-

ными автоматизированными способами. Попадание человека в такие ситуации влечет за собой включение механизмов исследовательского поведения, для которого свойственны невозможность полного прогноза развития ситуации, постоянный учет и оценка результатов пробных действий с целью выбора оптимальных, а также отсутствие уверенности в результате, осознание возможности неудач [1].

Исследовательское поведение связано с осуществлением исследовательской деятельности, элементами (этапами) которой являются: анализ исходной информации, обнаружение и формулировка проблемы, выдвижение гипотезы, постановка эксперимента, теоретическое обоснование, доработка и уточнение исходной гипотезы, обобщение и применение новых знаний.

Исследовательская деятельность важна как с точки зрения продукта, так и с точки зрения процесса поиска, приводящего к приобретению опыта преодоления познавательных затруднений. Как правило, исследовательская деятельность детей связана с экспериментированием, осуществление которого сопряжено как с объективными, так и с субъективными трудностями [2; 3].

Процесс преодоления познавательных затруднений может быть организован с использованием элементов исследовательской деятельности. Педагог, руководящий процессом познавательного развития ребенка, должен уметь не только видеть его познавательные затруднения, но и специально создавать ситуации, незначительно отличающиеся от известных, но содержащие определенные требования или ограничения на использование известных способов деятельности. Обнаружение этих отличий, связанных с невозможностью привычных действий, дает возможность обозначить проблему и начать предлагать различные способы ее разрешения, затем проверять эти способы опытным путем. Таким образом, происходит структурирование деятельности детей за счет деления ее на этапы, в определенной степени соответствующие этапам исследовательской деятельности.

Ситуации познавательных затруднений могут создаваться в разных видах деятельности, в частности, при работе детей с известным дидактическим пособием – цветными счетными палочками (палочками Кюизенера).

Пример 1. Привычное детям задание: «Будем строить дорожку от одного домика к другому. Положите на стол фиолетовую палочку, а затем постройте фиолетовую дорожку, равную по ширине этой палочке».

Затруднение 1. Фиолетовые палочки кончились (фиолетовых палочек длиной 6 см в комплекте 9), а дорожка еще недостаточно длинная. Что делать? Палочек подходящей длины больше нет.

Предложения детей: «Возьмем палочки меньшей длины и к ним приложим другие, будем продолжать строить дорожку из них».

Затруднение 2. Дорожка получается некрасивая, никакого в ней порядка. Может, можно сделать ее полосатой или с узорами?

Предложения детей. Из двух голубых палочек получается один голубой ряд (голубых палочек длиной 3 см в наборе 16 штук). Из трех розовых палочек получается один ряд (розовых палочек длиной 2 см в наборе 20 штук). Можно по очереди класть фиолетовую палочку, две голубых и три розовых. И так далее

до тех пор, пока не закончатся палочки, длина которых меньше 6 см – белые (1 см), розовые (2 см), голубые (3 см), красные (4 см) и желтые (5 см).

Затруднение 3. Все подходящие палочки использовали, а дорожка еще недостаточно длинная. Что делать? Ведь у нас больше нет палочек подходящей длины.

Предложения детей: «Можно взять длинные палочки и прикладывать их поперек».

Затруднение 4. Получается некрасивая дорожка, с большими одноцветными кусками, при этом некоторые длинные палочки оказываются неиспользованными (2 из 8 черных длиной 7 см, 1 из 7 бордовых длиной 8 см, 5 синих длиной 9 см и 4 оранжевых длиной 10 см). Нельзя ли сделать дорожку красивее и длиннее?

Предложения детей: «Длинные палочки удобно класть по краям. Тогда между ними можно располагать по 4 уже сложенных ряда, повернув их поперек».

Другим способом организации исследовательской деятельности дошкольников может являться решение специально подобранных исследовательских задач. В процессе их решения педагог побуждает детей высказывать предположения и организует их проверку.

Пример 2. Задание детям. На верхней стенке кубика сидит паучок. Нарисуйте самый короткий путь, по которому паучок может добраться до мухи, сидящей на правой стенке этого кубика.

Перед началом работы на две грани кубика следует наложить перегнутой лист бумаги, на котором можно рисовать, и отметить положение паучка и мухи. После чего детям можно предложить нарисовать тот путь, который им представляется самым коротким, обратив внимание на то, что это их предположение. Затем следует проверить с помощью шнура, действительно ли нарисованный путь является самым коротким. После этого можно развернуть лист бумаги, на котором рисовали, и заметить, что самый короткий путь выглядит как путь по прямой.

Исследовательские задачи могут быть подобраны таким образом, чтобы в ходе работы над ними дети имели возможность обнаружить противоречие, а затем высказать предположение о его разрешении.

Пример 3. Задание детям. Составьте два равных треугольника из пяти одинаковых палочек.

Противоречие может быть обнаружено при составлении одного треугольника из трех палочек и получении вывода о том, что для составления второго понадобится еще три палочки, т.е. всего шесть, тогда как в условии сказано о наличии всего пяти палочек. Педагог акцентирует внимание на этом противоречии и побуждает детей высказать предположение о том, как же следует поступить. Предположение, высказанное детьми, будет связано с возможностью использования одной палочки для построения и первого, и второго треугольников. После чего это предположение проверяется детьми практически.

Исследовательская деятельность дошкольников может быть организована с различными предметами из окружающей обстановки, природными и специально разработанными для детского творчества материалами, моделями

объектов из разных областей знаний. Например, палочки, из которых составляются геометрические фигуры, бумажные модели геометрических фигур, которые делят на части с помощью перегибания, кубики, которые используются в качестве условной мерки, могут быть использованы для организации исследований в области математических представлений [2].

Список использованной литературы

1. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учеб. пособие / А. И. Савенков. – М. : Ось-89, 2006. – 164 с.

2. Шереметьева, О. В. Учебные исследования в образовательной деятельности дошкольников и младших школьников / О. В. Шереметьева // Перспективы образования в экономике знаний: региональный аспект : XIV Герцен. чтения в г. Волхове. Актуальные вопросы теории и практики современного образования / под общ. ред. М. П. Могучевой. – СПб. : ЛЕМА, 2017. – С. 105–107.

3. Шереметьева, О. В. Исследовательская деятельность дошкольников в процессе формирования элементарных математических представлений / О. В. Шереметьева // Духовный потенциал образования как института социализации : XII Герценовские чтения в г. Волхове. Совместная деятельность педагогического вуза с образовательными учреждениями региона по совершенствованию качества подготовки кадров / под общ. ред. М. П. Могучевой. – СПб. : ЛЕМА, 2016. – С. 238–241.

УДК 159.92

Н.Б. ШИШКИНА

Брест, ТЦСОН Брестского района

СОЗАВИСИМОСТЬ В ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЯХ: УСТАНОВЛЕНИЕ ГРАНИЦ

В последнее время возросла необходимость и значимость помогающих профессий, люди стали активнее прибегать к услугам психологов. Это та сфера социальной практики, в которой главным инструментом профессиональной деятельности выступает личность специалиста. Многие психологические проблемы представителей «помогающих» профессий объясняют феноменом эмоционального выгорания (А.П. Алыгин, В.П. Буянов, А.Г. Петрынин, И.Г. Абрамова и др.). Но эмоциональное выгорание является далеко не единственной деформацией таких специалистов. Одной из причин возникновения психологических проблем у представителей «помогающих» профессий может быть созависимость.

Созависимость – это особое расстройство психики, склонность к сильной поглощенности другим человеком и потеря способности жить, исходя из собственных потребностей. Это состояние может возникнуть, если много времени проводить рядом с тяжелобольным человеком, страдающим зависимостью, или

с человеком, остро нуждающимся в помощи. Для психологов, специалистов по социальной работе, медиков помогать становится профессией.

Анализ литературных источников, в частности, монографии Н.Г. Артемцевой «Феномен созависимости: психологический аспект» [1], позволил установить, что представители «помогающих» профессий (учителя, психологи, врачи, специалисты по социальной работе и др.) по роду своей деятельности находятся в своеобразной «группе риска» по степени потенциальной подверженности состоянию созависимости. В этом смысле изучение феномена созависимости у представителей этих профессий является важным для профилактики профессионального выгорания и профессиональной деформации.

В ходе проведения исследования степени выраженности созависимости у студенток 4 курса социально-педагогического факультета Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, проживающих в семьях, члены которых не злоупотребляют спиртными напитками, выраженная степень созависимости была выявлена у 86 %; опасная степень созависимости (фаза истощения) у одной женщины (5 %), а умеренно выраженная степень созависимости, то есть норма, – у 9 % девушек.

Следовательно, с одной стороны, молодые женщины, которые делают выбор в пользу «помогающей профессии», уже могут характеризоваться наличием созависимости как личностного образования, с другой стороны, сама профессия может служить фактором риска, способствующим прогрессированию этого состояния.

Одним из способов профилактики профессиональной деформации является умение специалистов выстраивать здоровые психологические границы с клиентами. В психоанализе психологические границы понимались как преграды на пути удовлетворения ведущих потребностей, а также как границы между структурами личности (Оно, Я, Сверх-Я). Согласно взглядам К. Хорни, границы – это внутренние рамки, в которые человек помещает себя. Гибкость этих рамок позволяет выстраивать отношения с другими людьми и адаптироваться к внешним ограничениям [2].

Психолог М. Малер связывает формирование границ Я с обретением идентичности, что происходит в процессе сепарации и индивидуализации ребенка из первоначально единой диады «мать-ребенок» [3].

В гештальт-психологии Ф. Перлза граница – это линия, которая разделяет или соединяет Я и не-Я и является важнейшим полем их взаимодействия. Нарушения на границе контактов – слияние, проекция, интроекция, ретрофлексия – лежат в основе развития неврозов. Установить границы – это значит определить или установить рамки контакта или отношений между собой и окружающим миром [4]. Контакт оказывается тем местом, в котором «Я» вступает в отношения с «Другим», и именно благодаря контакту обе стороны приходят к ясному взаимопониманию. Границы представляют собой подвижные, динамические образования: их можно провести, стереть, разрушить, передвинуть, открыть [4].

Современных российских психологов также интересует проблема границ. Так, Е.О. Шамшикова рассматривает границы Я как функции личности, которые

направлены на отграничение «своего собственного» (того что принадлежит «Я» и может контролироваться), от «иного» (того, что не принадлежит «Я» и соответственно контролироваться не может) [5].

Психологи Г.В. Тимошенко и Е.А. Леоненко личные границы понимают как критерий, по которому человек различает свое и не свое, например, свои чувства и чужие чувства, свои желания и чужие желания и т.д. [6].

На наш взгляд, наиболее полно раскрывает содержание понятия «психологические границы» Т.С. Леви, которая рассматривает психологическую границу как функциональный орган, то есть как временное сочетание сил для решения задачи осуществления конкретного взаимодействия человека с миром [7].

Здоровые границы имеют определенный диапазон поведенческих реакций и в зависимости от сложившейся ситуации могут меняться. Они позволяют человеку не поступаться своими ценностями, строить отношения и отказываться от них, делиться личной информацией в умеренном (подходящем случае) объеме. Здоровые границы защищают психику от внешних неблагоприятных влияний, способствуют сохранению целостности и автономии личности, безопасному и гибкому взаимодействию с окружающими людьми. Недостаточная определенность границ приводит к неспособности вовремя сказать «нет» во взаимодействии с другими людьми, что делает возможным манипулирование, проникновение извне чужих оценок, идей, мнений о мире и о себе. Если же границы гибкие, то специалист способен в зависимости от ситуации приспособивать, изменять свойства своей психологической границы, обеспечивая взаимодействие с миром, согласующееся со своими желаниями и возможностями.

Список использованной литературы

1. Артемцева, Н. Г. Феномен созависимости: психологический аспект / Н. Г. Артемцева. – М. : РИО МГУДТ, 2012. – 222 с.
2. Марцинковская, Т. Д. Психологические границы: история и современное состояние / Т. Д. Марцинковская // Мир психологии. – 2008. – № 3. – С. 55–61.
3. Малер, М. Психологическое рождение человеческого младенца / М. Малер, Ф. Пайн, А. Бергман. – М. : Когито-Центр, 2011. – 416 с.
4. Перлз, Ф. Практика гештальт-терапии / Ф. Перлз ; отв. ред. М. В. Тресвятский ; пер. М. П. Папуш. – М. : Ин-т общегуманитар. исслед., 2005. – 480 с.
5. Шамшикова, О. А. Анализ топологических категорий психологического пространства человека в отечественной и зарубежной психологии / О. А. Шамшикова, Е. О. Шамшикова // Социокультурные детерминанты и мотивационные основы развития личности : материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 80-летию д-ра психол. наук В. Г. Леонтьева / под ред. Н. Большуновой, О. А. Шамшиковой. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2010. – С. 251–263.
6. Тимошенко, Г. В. Работа с телом в психотерапии : практ. рук. / Г. В. Тимошенко, Е. А. Леоненко. – М. : Психотерапия, 2006. – 480 с.
7. Леви, Т. С. Методика диагностики психологической границы личности / Т. С. Леви // Вопр. психологии. – 2013. – № 1. – С. 131–146.

УДК 159.922.6

И.В. ШМАТКОВА

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Одной из важных проблем современной школы является проблема трудностей в обучении младших школьников. По данным различных исследователей, количество детей, испытывающих трудности в обучении, в младшей школе достигает 20–30 % [1].

Различные теоретические разработки в этой области отражают неоднородность и отсутствие единого взгляда на данную проблему. К категории детей с трудностями в обучении обычно относят тех, которые испытывают в силу различных биологических и социальных причин стойкие затруднения в усвоении образовательных программ при отсутствии выраженных нарушений интеллекта, отклонений в развитии слуха, зрения, речи, двигательной сферы [2]. При характеристике детей с трудностями в обучении обычно отмечается недостаточная сформированность основных школьных навыков (чтения, письма, счета), низкая познавательная активность, несформированность учебной мотивации, недостаточная критичность, завышенная или заниженная самооценка, сниженная работоспособность, замедленная ориентировка в новом материале, темп, вработываемость, незрелость эмоционально-волевой сферы [3; 4].

На современном этапе выделены различные причины трудностей в обучении. Их можно разделить на первичные и вторичные. К первичным относятся недостаточная функциональная зрелость определенных отделов головного мозга, соматическая ослабленность, несоответствие содержания, форм и методов обучения возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, зоне его ближайшего развития, социально-педагогическая запущенность, гиперопека. Вторичные причины трудностей в обучении, как правило, вызванные первичными, включают в себя недостаточный уровень развития психических процессов, мелкой моторики, несформированность учебной деятельности, трудности в формировании школьных навыков, низкий уровень произвольной регуляции поведения. Однако, несмотря на то, что причины рассматриваемой проблемы в настоящее время изучены и хорошо известны широкому кругу специалистов разных профилей (психоневрологам, детским психиатрам, психологам, учителям-дефектологам), можно говорить о росте количества учащихся, которые испытывают трудности при освоении школьной программы и недостаточной эффективности работы по профилактике и коррекции трудностей в обучении.

Мы полагаем, что значимый вклад в решение данной проблемы может внести работа, направленная не только на интеллектуальное развитие учащихся, но и на развитие их личности. Целью нашего эмпирического исследования стало изучение особенностей развития личности младших школьников с трудностями

в обучении. В ходе исследования нам удалось выявить и сравнить следующие показатели личностного развития младших школьников, имеющих и не имеющих трудности в обучении: уровень сформированности учебной мотивации, уровень развития самооценки и произвольной регуляции поведения.

В исследовании участвовали 69 второклассников и 3 педагога начальной школы. На основе анализа успеваемости детей и результатов беседы с педагогами учащиеся были разделены на две группы: имеющие (19 человек) и не имеющие трудности в обучении (50 человек). Для решения задач эмпирического исследования использовались следующие методики: 1) «Диагностика школьной мотивации» М.Р. Гинзбурга, И.Ю. Пахомовой, Р.В. Овчаровой; 2) методика изучения самооценки «Лесенка» (модификация Е.А. Бирюкевич); 3) «Тест исследования умения действовать по правилу» (модификация методики «Да» и «Нет» Н.И. Гуткиной).

Анализ результатов изучения учебной мотивации показал следующее. В группе младших школьников без трудностей в обучении 32 % детей имеют высокий уровень развития учебной мотивации, 66 % имеют средний уровень или выше среднего. Уровень ниже среднего имеет только один испытуемый из данной группы. У детей с трудностями обучения показатели учебной мотивации значительно ниже. Большая часть младших школьников с трудностями в обучении (57,9 %) имеют средний или выше среднего уровень развития учебной мотивации. У значительной части (36,8 %) отмечен уровень ниже среднего. Высокий уровень был отмечен всего у одного испытуемого, имеющего трудности в обучении.

Далее проанализируем выраженность в изучаемых группах детей разных видов учебной мотивации. Используемая нами методика позволила выявить представленность у детей следующих групп мотивов учебной деятельности: внешние (посещение школы по принуждению со стороны близких взрослых), учебно-познавательные (стремление ребенка получить новые знания), позиционные (стремление ребенка почувствовать себя взрослым, повысить свой статус в глазах других), социальные (связаны с установкой ребенка на то, что учиться надо, чтобы в будущем получить профессию), мотивы получения положительных отметок и игровые мотивы.

У 38 % процентов детей, не имеющих трудности в обучении, доминирует наиболее адекватный мотив учебной деятельности – учебно-познавательный. У остальных детей данной группы доминируют позиционный (24 %) или социальный (30 %) мотивы. Данные мотивы не считаются адекватными учебной деятельности, однако их наличие в начале обучения в школе позволяет детям легче адаптироваться к ней, освоить новые правила. Лишь 8 % детей без трудностей в обучении учатся ради положительных отметок.

В группе детей с трудностями в обучении учебно-познавательные и социальные мотивы выражены лишь у 5,2 % учащихся. Значительная часть детей учится ради стремления почувствовать себя взрослым (позиционные мотивы) (36,7 %). У остальных детей доминируют такие неадекватные мотивы

учебной деятельности, как стремление получать хорошие отметки (26,7 %), внешние мотивы (15,7 %) и игровые (10,5 %).

Результаты изучения самооценки детей позволили оценить следующие показатели ее развития: дифференциация конкретных самооценок от общего положительного отношения к себе, сформированность прогностической самооценки (способности оценивать себя в будущем независимо от оценки в настоящем), обобщенность самооценки, эмансипированность самооценки от оценок других людей (таблица).

Таблица – Показатели развития самооценки у младших школьников, имеющих и не имеющих трудности в обучении

Показатели развития самооценки	Дети, не имеющие трудностей в обучении, %	Дети, имеющие трудности в обучении, %
Дифференцированность конкретных самооценок	54	21
Прогностическая самооценка	92	63
Эмансипированность самооценки	80	47
Обобщенность самооценки	36	42

Сформированность данных показателей самооценки не просто свидетельствует о личностной зрелости ребенка, но является важной предпосылкой освоения им учебной деятельности, в частности таких ее компонентов, как действия самоконтроля и самооценки, сформированность которых является основой развития в младшем школьном возрасте рефлексии в учебной деятельности.

У детей с трудностями в обучении уровень развития способности дифференцировать конкретные самооценки примерно в два раза ниже, чем у детей без трудностей (21 % и 54 % соответственно) ($\varphi^*_{эмп} = 2,583$ при $p < 0,01$). Также получены значимые статистические различия по показателю сформированности прогностической самооценки ($\varphi^*_{эмп} = 2,709$ при $p < 0,01$). В группе детей без трудностей в обучении способность к прогностической самооценке продемонстрировали 92 % учащихся, в группе детей с трудностями обучения – 63 %.

Значительная часть младших школьников, не имеющих трудностей в обучении, способна отделять собственную оценку от оценок других людей (80 %). В группе детей с трудностями обучения эмансипированность самооценки зафиксирована лишь у 47 % учащихся ($\varphi^*_{эмп} = 2,579$ при $p < 0,01$). Обобщенность самооценки была выявлена примерно у 40 % младших школьников, при этом значимых различий между группами детей с трудностями и без трудностей в обучении отмечено не было.

В ходе анализа результатов изучения у младших школьников произвольной регуляции поведения как способности осознанно подчиняться правилу были

получены следующие данные. Высокий уровень развития произвольной регуляции поведения имеют 28 % школьников, не испытывающих трудности в обучении, и 16 % школьников с трудностями в обучении. Средний уровень зафиксирован у 53 % школьников без трудностей в обучении и у 31 % школьников с трудностями в обучении. 53 % учащихся с трудностями в обучении и 20 % без трудностей в обучении имеют низкий уровень произвольной регуляции поведения.

Таким образом, полученные нами результаты позволяют сделать следующие выводы о сформированности изучаемых показателей личностного развития младших школьников с трудностями в обучении в сравнении с их сверстниками, не имеющими данных трудностей. У детей без трудностей в обучении показатели уровня развития учебной мотивации значительно выше, чем у детей, имеющих учебные трудности. При этом во второй группе детей обнаружено преобладание неадекватных мотивов учебной деятельности. Показатели сформированности дифференциации конкретных самооценок, прогностической самооценки, эмансипированности самооценки у младших школьников с трудностями обучения значительно ниже, чем у детей без трудностей. Уровень развития произвольной регуляции поведения у второклассников, испытывающих трудности в обучении, также значительно ниже, чем уровень второклассников, не испытывающих данные трудности.

Результаты нашего исследования не только подтверждают тот факт, что такие характеристики личности, как самооценка, учебная мотивация, показатели зрелости эмоционально-волевой сферы связаны с успешностью учебной деятельности младших школьников, но и могут стать основанием для уточнения подходов к решению проблемы неуспеваемости. Становится очевидной необходимость разработки и практического применения новых подходов к диагностике уровня психического развития ребенка, к анализу причин, вызывающих трудности в учебной деятельности, к изучению особенностей личности и на основе полученных результатов подбору и осуществлению коррекционно-развивающих мероприятий.

Список использованной литературы

1. Шевченко, С. Г. Организация специальной помощи детям с трудностями в обучении в условиях дошкольных учреждений, комплексов «Начальная школа–детский сад» / С. Г. Шевченко // Воспитание школьников. – 2000. – № 5. – С. 37–39.
2. Шевченко, С. Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты : метод. пособие / С. Г. Шевченко. – М. : Владос, 2001. – 136 с.
3. Гладкая, В. В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении : метод. пособие / В. В. Гладкая. – Минск : Зорны верасень, 2008. – 112 с.
4. Локалова, Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика : учеб. пособие / Н. П. Локалова. – СПб. : Питер, 2009. – 368 с.

УДК 159.9

С.Л. ЯЩУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Подростковый возраст считается особенно «эмоционально насыщенным», и поэтому изучение эмоционального развития подростков занимает ведущее место в психологии. Эмоциональные нарушения, возникающие в этот период, имеют далеко идущие последствия. Многие исследователи связывают некоторые типы нарушения поведения у детей с различными формами эмоциональных нарушений. Данная проблема достаточно полно отражена в работах отечественных и зарубежных авторов (А.Г. Грецов, Е.П. Ильин, В.Г. Казанская, П. Лафренье, Ф. Райс, А.А. Реан, С.Л. Рубинштейн и др.).

Одной из особенностей эмоциональной сферы современных подростков является повышенная агрессивность. Рост агрессивных тенденций в подростковой среде отражает одну из острейших социальных проблем нашего общества. В этих условиях особенно актуализируется анализ проблемы агрессивного поведения детей подросткового возраста [1; 2].

Анализ представленных в литературе исследований показывает, что в зарубежной психологии изучение агрессии ведется психологами самых разных направлений: существует психоаналитическая трактовка агрессии, этологический подход, фрустрационная теория агрессии, поведенческий подход. В отечественной психологии изучение агрессии находится на начальном этапе. Отдельные вопросы психологии агрессивности изучали Н.Д. Левитов, Д.И. Фельдштейн, Ю.М. Антонян, А.Е. Личко, А.А. Реан, И.А. Фурманов, С.Н. Ениколопов, Е.В. Ольшанская и др. Между тем до сих пор нет единого определения данного понятия и концепций, его объясняющих. Недостаточно в научной литературе представлена и проблема гендерных особенностей проявления агрессивности, что на современном этапе видится проблемой в проведении работы с подростками не только по нивелированию девиантных форм поведения, но формирования женской и мужской идентичности.

Для изучения особенностей проявления агрессивности у детей подросткового возраста использовались следующие методики: методика диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения (САН), методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки.

Сравнение результатов методик исследования проводилось с помощью количественного и качественного анализов результатов, статистических критериев ф-углового преобразования Фишера, критерием t-Стьюдента [3].

Рассмотрим результаты эмпирического исследования особенностей агрессивности в подростковом возрасте.

Методика «САН» показала следующие результаты функционального состояния респондентов, принявших участие в исследовании: большинство респондентов имеет благоприятное функциональное состояние, что говорит о минимальном влиянии внешних факторов на результат их тестов.

Анализ данных методики А. Басса, А. Дарки позволил получить следующее распределение подростков по уровню выраженности агрессивности: 12 (20 %) подростков имеют низкий уровень агрессивности, 26 (43 %) респондентов характеризуются средней выраженностью агрессивности и 22 (37 %) подростка имеют высокий уровень агрессивности.

В группе девочек 8 (27 %) имеют низкий уровень агрессивности, 14 (46 %) респондентов характеризуются средней выраженностью агрессивности и 8 (27 %) девочек имеют высокий уровень агрессивности. В группе мальчиков 4 (13 %) подростка имеют низкий уровень агрессивности, 12 (40 %) респондентов характеризуются средней выраженностью агрессивности и 14 (47 %) мальчиков имеют высокий уровень агрессивности.

Полученные результаты указывают на преобладание агрессивных тенденций в поведении мальчиков-подростков по сравнению с девочками-подростками. Этот результат свидетельствует об использовании подростками различных форм агрессии, провоцирующих других людей на совершение по отношению к самому подростку также агрессивных действий. Для статистической проверки данных результатов использовался коэффициент углового преобразования ϕ^* Фишера, позволивший установить, что мальчикам-подросткам действительно в большей степени, чем девушкам-подросткам характерно наличие высокого уровня агрессивности $\phi^*_{эмп} = 2,412$ ($p \leq 0,01$).

Кроме того, результаты показали, что девочкам-подросткам в большей степени, чем мальчикам характерно наличие низкого уровня агрессивности. Так, низкий уровень агрессивности присущ 27 % девочек и 13 % мальчиков подросткового возраста. Статистический анализ результатов показал, что $\phi^*_{эмп1} = 1,84$ ($p \leq 0,05$) является показателем достоверности различий в низком уровне агрессивности в выборках исследуемых, т.е. девочкам в большей степени, чем мальчикам характерно проявление низких уровней агрессивности.

Суммируя результаты исследования гендерных особенностей проявления агрессивности у подростков, можно отметить, что юношам-подросткам в сравнении с девушками-подростками в большей степени характерно проявление высоких уровней агрессивности и в меньшей степени – низких уровней агрессивности.

В ходе анализа данных методики по шкале «враждебность» было получено следующее распределение респондентов: 26 (58 %) подростков имеют средний уровень выраженности враждебности, 20 (35 %) исследуемых – высокий и 14 (7 %) человек характеризуются низким уровнем враждебности.

В целом по выборке существует тенденция к преобладанию высокого показателя враждебности. Это свидетельствует о том, что подростки настороженно относятся к окружающим, не доверяют им, склонны негативно оценивать и людей, и события. Следует отметить, что группе исследуемых практически не характерно

наличие низкого уровня враждебности, а 35 % респондентов имеют средний уровень враждебности, что является показателем нормы. Такие подростки умеют дифференцировать людей по признаку «свой-чужой», знают, кому и в какой ситуации можно доверять, с кем держаться на расстоянии, умеют управлять собственными эмоциональными реакциями в зависимости от ситуации.

Сравнительный анализ полученных результатов показывает, что мальчикам и девочкам подросткового возраста характерно проявление враждебности в поведении. Причем различия в низком уровне враждебности практически незначимы. Так, при 13 % респондентов с низким уровнем враждебности у девочек выявлено 20 % респондентов с низким уровнем враждебности среди мальчиков. Проверка статистически данных различий показала их отсутствие ($\varphi^*_{эмп} = 1,2634$), а значит, юноши и девушки в равной степени имеют низкий уровень враждебности. Высокий уровень враждебности присущ 33 % мальчиков и 47 % девушек подросткового возраста. Были выявлены статистические различия в высоком уровне враждебности между мальчиками и девочками, т.е. девочкам в большей степени характерна враждебность, чем мальчикам ($\varphi^*_{эмп} = 2,1237$, $p \leq 0,01$).

Выраженность среднегрупповых значений агрессивности по шкалам опросника у мальчиков и девочек подросткового возраста представлена на рисунке.

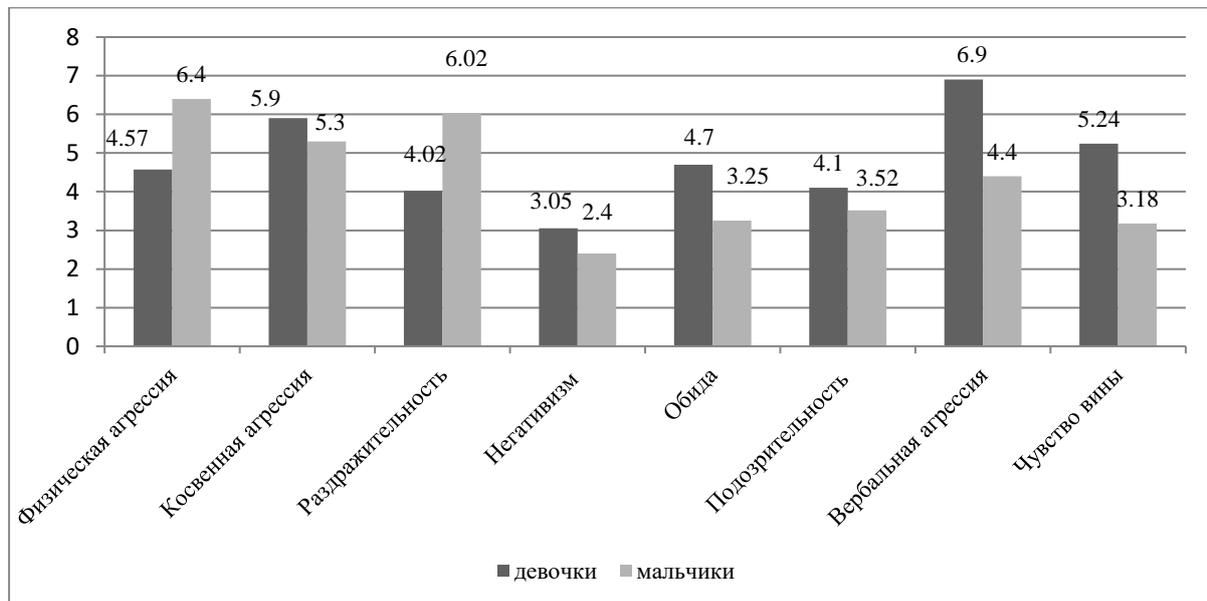


Рисунок – Выраженность среднегрупповых показателей агрессивности девочек и мальчиков подросткового возраста

Результаты, представленные на рисунке, показывают, что преобладающей формой агрессивного поведения у мальчиков является физическая агрессия, в то время как у девочек данная форма агрессии занимает промежуточное положение среди других. В свою очередь, девочкам в большей степени характерны вербальная и косвенная агрессия, и это свидетельствует о том, что такие дети в большей степени готовы использовать более сложные формы

агрессивных действий, чем прямая агрессия. Мальчикам данные формы агрессии также свойственны, однако в меньшей степени, чем иные.

Кроме того, мальчикам подросткового возраста присущи высокие показатели по шкале «раздражительность», что характеризует их как легко возбудимых, вспыльчивых, особенно при рассогласовании их представлений о должном и реальном поведении других людей. Девочкам в большей степени характерно проявление чувства вины, что описывает их как сожалеющих о проявлении агрессивности и склонных к самобичеванию. Мальчикам данная форма агрессии свойственна в меньшей мере, что может свидетельствовать о тенденции мальчиков-подростков к самооправданию при совершении агрессивных действий и, как следствие, отсутствию угрызений совести о содеянном.

В наименьшей степени мальчикам и девочкам подросткового возраста присущ негативизм, понимаемый как оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета и проявляющаяся как в форме пассивного сопротивления, так и в форме активной борьбы против действующих правил, норм, обычаев. Это может быть объяснено тем, что по мере взросления подростки 14–15 лет начинают чаще прислушиваться к мнению авторитетов и поступать более осознанно и взвешено, чем дети более младшего возраста.

Проверка различий уровня агрессивности в группах респондентов статистическими методами (критерием t-Стьюдента) позволяет отметить, что мальчикам в большей степени свойственно проявление физической агрессии ($t_{эмп} = 7,9, p \leq 0,01$), раздражительности ($t_{эмп} = 8,4, p \leq 0,01$); девочкам в большей степени свойственно проявление вербальной агрессии ($t_{эмп} = 2,7, p \leq 0,01$) и чувства вины ($t_{эмп} = 3,2, p \leq 0,01$), чем их сверстникам мужского пола. Данные результаты подтверждают теоретические исследования гендерных особенностей проявления агрессивности подростков. По остальным шкалам опросника различий выявлено не было.

Результаты данного исследования могут быть использованы школьными психологами и педагогами, работающими с подростками с признаками девиантного поведения; могут быть включены в процесс формирования личностной идентичности и ролевого поведения у подростков.

Список использованной литературы

1. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.
2. Лафренье, П. Эмоциональное развитие детей и подростков / П. Лафренье. – СПб. : Питер, 2004. – 277 с.
3. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2001. – 350 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Александрович Т.В. Педагогическая поддержка креативности личности дошкольника: теоретико-практический аспект.....	3
Бай Е.А. Научное и житейское понимание родительской любви	7
Богатырева Н.А. Социально-педагогическое сопровождение семьи младшего школьника в ситуации затруднения семейного воспитания	10
Будько К.Ю. Проблема компетентного подхода в образовании	13
Будько Т.С. Предметная развивающая среда как средство развития субъектной позиции у детей	16
Васильева О.К. Игра в социокультурном развитии дошкольника.....	20
Васильева Т.В. Факторы риска возникновения игровой компьютерной зависимости у современных младших подростков	24
Ващилко Н.П. Методы формирования у старшеклассников толерантного отношения к людям с инвалидностью	28
Гальперина Л.Л. Роль психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного обучения.....	33
Горбацкий А.А. Прошлое и настоящее педагогической антропологии	35
Горностай Т.Л. Становление субъектного подхода в теории «естественного воспитания» Ж.-Ж. Руссо	42
Гурбо Н.И. Музыкально-слуховое развитие ребенка с пренатального периода средствами музыкального искусства.....	46
Деркач О.А. Духовно-ценностная идентификация студенческой молодежи средствами арт-педагогики	50
Дорошко О.М, Ключко М.И. Современные подходы к социализации детей с ослабленным слухом	55
Дьяченко О.А. Формирование профессиональных компетенций у студентов в процессе прохождения социально-технологической практики.....	59
Железнякова З.Р. Развитие субъектной позиции ребенка дошкольного возраста в процессе взаимодействия со взрослым	63
Зданович Е.М. Проявление субъектной позиции ребенка в процессе формирования основ валеологической культуры в младшем дошкольном возрасте	66
Иванищук И.В. Формирование профессиональной компетентности у будущего учителя начальных классов для работы в инклюзивной образовательной среде	68
Казаручик Г.Н. Развитие ценностного отношения к природе у детей дошкольного возраста	71
Калугина Р.М. Развитие звуковой культуры речи детей дошкольного возраста посредством дидактической игры	75
Качан Г.А. Социально-педагогическое взаимодействие семьи и школы в современных условиях.....	79

Клиппина В.Н. Профессиональный контекст как ресурс для развития компетенций социально-педагогической поддержки детства	83
Клиппина В.Н., Куницкая О.С. Социально-педагогическая поддержка первокурсников в процессе адаптации: педагогические средства и ресурсы.....	87
Ковалева И.И. Первичная профилактика насилия над детьми младшего школьного возраста: из опыта работы педагога социального	92
Ковальчук Т.А. Развитие учебно-познавательных способностей младших школьников в процессе обучения	95
Корженевич Е.А. Основные подходы к развитию педагогической культуры родителей	99
Лагутина Ю.В. Педагогическая поддержка развития познавательной самостоятельности детей в семейных детских садах.....	103
Леонюк Н.А. Формирование правовых установок у младших подростков в условиях школы	107
Лукашевич С.С., Артемов В.А. Пути интенсификации учебного процесса по физической культуре в вузе	111
Лысюк Л.Г., Ярмольчик Е.В. Становление родительской идентичности.....	113
Марченко Е.Е. Технология рационально-эмоционального обучения в контексте формирования учебной субъектности младших школьников	117
Матыцина И.Г. Профессиональные аддикции педагога социального: проблемы и пути решения	121
Медведская Е.И. К содержанию норм конструктивных образовательных отношений между школой и семьей.....	125
Мельничук И.А. Педагогическое творчество как условие личностно-профессионального развития будущих специалистов	129
Михальчук М.П. Формирование здорового образа жизни учащейся и студенческой молодежи: аксиологический аспект.....	132
Мозерова М.Н., Кошик Т.Н. Социально-педагогическое сопровождение лидеров молодежных организаций в учреждениях высшего образования.....	135
Москалюк В.Ю. Позитивное самоотношение студентов как маркер успешности в будущей профессии	137
Муртазаева М.М., Боталова А.А. Интеграция как условие развития личности учащегося	142
Нестерович Б.И., Бас Е.С. Танцевально-двигательная терапия в работе с детьми-аутистами: опыт использования в Украине.....	144
Ничишина Т.В. Развитие устойчивости личности как важная компонента антидевиантной профилактики	148
Осипова М.П. Моделирование системы педагогического взаимодействия с семьей.....	151

Павлик Н.Н. Курение подростков как поведенческий фактор риска возникновения соматических заболеваний	154
Павлюковец О.А. Особенности взаимодействия с окружающими женщин, подвергшихся домашнему насилию.....	157
Погодина Е.К. Формирование готовности студентов к социально-педагогической работе с семьей.....	161
Себецкая Т.В. Формирование физических качеств у детей старшего дошкольного возраста посредством использования тренажеров.....	164
Северин А.В., Ермоленко И.А. Влияние информационно-компьютерных технологий на социальное здоровье молодежи	168
Севернева Л.В. Развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста посредством использования исследовательского метода обучения	172
Сивашинская Е.Ф. Проблема социализации детей с нарушениями аутистического спектра	175
Силюк Л.А. Формирование исследовательских компетенций у будущих специалистов по социальной работе в сфере взаимодействия с семьей.....	180
Синюк Д.Э. Поведение старшеклассников в конфликтах с родителями ...	184
Соколова Т.В. Педагогические условия организации волонтерской деятельности в контексте формирования социального интеллекта будущих специалистов по социальной работе.....	188
Стасюк О.А. Профессиональные пробы как прием реализации профессионального самоопределения учащихся старших классов.....	191
Тарасенко Г.С. Эстетический подход к реализации особых образовательных потребностей одаренных детей	195
Терещенко Л.А. Формирование основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста посредством использования метода проектов	199
Титова Т.Ю. Самооценка студентами сформированности учебных действий, входящих в умение учиться.....	203
Ульянова А.Ю. Самооценка студентами оценочного компонента учебной деятельности.....	208
Фомин А.П. Современный образовательный кризис и философия образования	211
Хиля А.В. Арт-терапия как средство профилактики выгорания в семейной системе.....	217
Чайчиц Н.Н. Психологические особенности подростков, испытывающих одиночество	220
Чешик И.А., Гапанович-Кайдалов Н.В., Шаршакова Т.М. Медико-социальные аспекты здорового образа жизни мужчин	224
Чичурин Р.И. Профилактика насилия над детьми в неблагополучных семьях.....	228

Шереметьева О.В. Исследовательская деятельность в процессе познавательного развития дошкольников	232
Шишкина Н.Б. Созависимость в помогающих профессиях: установление границ	235
Шматкова И.В. Особенности развития личности младших школьников с трудностями в обучении	238
Ящук С.Л. Особенности проявления агрессивности в подростковом возрасте	242