Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения

Витебск 2015

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ЧЕЛОВЕКА: ПУТИ РЕШЕНИЯ

Материалы международной научно-практической конференции

Витебск, 29–30 октября 2015 г.

Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2015

УДК 316.4(045)+364(045)
ББК 88.5я43+60.524.1я43
С69

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 28.10.2015 г.

Редакционная коллегия:
Е.Л. Михайлова, Н.Ю. Андрущенко, С.Д. Матюшкова

Научный редактор: заведующий кафедрой социально-педагогической работы ВГУ имени П.М. Машерова, доктор педагогических наук, профессор *А.П. Орлова*

Ответственный за выпуск: декан факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат исторических наук, доцент *С.А. Моторов*

Р е ц е н з е н т ы :
декан факультета повышения квалификации по педагогике и психологии УО «ВГМУ», доктор педагогических наук *З.С. Кунцевич;*
заведующий кафедрой педагогики и менеджмента образования ГУО «Академия последипломного образования»,
доктор педагогических наук, профессор *Т.А. Лопатик*

С69 **Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения :** материалы международной научно-практической конференции, Витебск, 29–30 октября 2015 г. / Вит. гос. ун-т ; редкол.: Е.Л. Михайлова, Н.Ю. Андрущенко, С.Д. Матюшкова ; под науч. ред. А.П. Орловой ; отв. за выпуск С.А. Моторов. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – 238 с.
ISBN 978-985-517-504-0.

В сборнике материалов международной научно-практической конференции рассматривается широкий спектр вопросов по проблемам социально-психологической деятельности, образования и культуры в современном мире, а также по этнокультурным проблемам в поликультурном социуме.

Материалы, представленные в сборнике, предназначены для специалистов социальной сферы и образования, преподавателей, студентов вузов.

УДК 316.4(045)+364(045)
ББК 88.5я43+60.524.1я43

ISBN 978-985-517-504-0

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2015

О Г Л А В Л Е Н И Е

Пленарные доклады ……... 4

Секция 1. Актуальные проблемы социально-психологической деятельности …… 24

Секция 2. Решение проблем образования и культуры в современном мире ……... 57

Секция 3. Этнокультурные проблемы в поликультурном социуме …… 132

Секция 4. Молодежь в решении социально-психологических и педагогических проблем ….. 161

П Л Е Н А Р Н Ы Е Д О К Л А Д Ы

СТИМУЛЬНАЯ ПАРАДИГМА В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л.Д. Глазырина
Республика Беларусь, Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»
(e-mail: 375292551101@yandex.ru)

Деятельность человека вносит постоянные изменения в динамику биосферы, и на современном этапе развития техногенной цивилизации масштабы человеческой экспансии таковы, что они начинают разрушать биосферу как целостную экосистему. Грозящая экологическая катастрофа требует выработки принципиально новых стратегий научно-технического и социального развития человечества, стратегий деятельности, обеспечивающей эволюция человека и природы [5].

Психологическая наука позволяет говорить о внутренних психологических когнитивных структурах, которые складываются в процессе жизни и обучения в сознании человека и которых представлена сформировавшаяся у него картина мира, общества и самого себя. Сложные когнитивные структуры формируются у людей в процессе взаимодействия с окружающим миром и размышлений над полученным опытом. В когнитивных структурах описаны не только сами знания в виде отображения множества связей между разными сторонами, свойствами и отношениями действительности, но и способы получения, способы перехода от одних знаний к другим, способы перехода от сырых чувственных данных к их все более абстрактным и обобщенным репрезентациям [1, с. 5].

В данной статье мы даем описание стимульной парадигмы для сохранения окружающей среды, рассматривая возможности экологического образования детей дошкольного возраста в условиях ускоренного развития техногенной цивилизации. Основные понятия, которые имеют место при описании данной парадигмы, являются ее теоретическими основаниями. Парадигма, согласно Т. Куку, это не только теория, но и способ действования в науке, модель, образец решения исследовательских задач. Иными словами, парадигма – определенный способ видения научным сообществом соответствующего аспекта реальности, подлежащего исследованию, допустимых научных проблем и методов их решения [4].

Одна из проблем современности – усиливающаяся деградация окружающей среды, порождает ряд социальных и экологических негативных явлений. На основе этого «происходит всеобщая утрата ценностей, которые раньше обеспечивали единство общества» [3, с. 135]. В связи с этим необходимо обратиться к стимулам, способствующим отождествлению человека с самим собой и природой. Стимул – в физиологии и психофизиологии – это понятие тождественно понятию раздражения. Между стимулом и реакцией отношения механические: к стимулам относятся преимущественно изменения среды (внешние воздействия), а к реакциям – двигательные ответы организма. В действительности стимул – это побуждение, эффект которого опосредован психикой человека, его взглядами, чувствами, настроением, интересами, стремлением и др. Стимул не тождественен мотиву, хотя иногда может превращаться в него. Специальные раздражители (физические агенты), воздействующие на органы чувств (рецепторы), обусловливают «запуск» инстинкта. В роли их могут выступать сигналы любой модальности: цвет, запахи, звуки, зрительные формы, движения и др. Стимул – это и физическая энергия и информация, на которую реагирует сенсорная система в процессе взаимодействия субъекта с окружающей средой.

Стимульная парадигма для сохранения окружающей среды в нашем случае опирается на следующие принципы: фасцинации (специально-организованное словесное воздействие), синкретичности (соединения), творческой направленности (особая роль, отводимая удивлению, вдохновению и сходным состояниям), подсознательной ферментации (последовательный поиск собственных путей к успеху в организации деятельности) [2].

В педагогической технологии инновационной направленности «Очарование» стимульная парадигма характеризуется:

– направленностью на принятие системы запретов по отношению к любому объекту (живой и неживой природы), определенных правилами поведения в обществе;

– регламентацией взаимодействий по ознакомлению с окружающим миром, обеспечивающих преемственность формируемых знаний, умений, навыков, гарантирующих безопасность жизнедеятельности ребенка, предусматривающих возможные последствия их взаимодействия;

– возможностью выбора новых, альтернативных форм поведения и осознания себя частью природы в экстремальных ситуациях (наводнение, пожар, землетрясение, дорожные происшествия);

– формированием целей в отношении использования технических средств не в ущерб, а во благо биосферы и людям (ориентация на особенности индивидуального развития ребенка, учет специфики воспитательной среды и др.);

– просмотров сценариев будущего человечества с последующим обсуждением (использование видеоносителей, имеющих отношение к проблеме взаимодействия человека и окружающей среды);

– пересмотров смыслов духовных ценностей культуры в единстве с внешней природой и социальной средой;

– сохранением гуманистических ценностей (активизация природосберегающих процессов);

– ориентация ребенка на ответственность самой личности за то, что происходит с ним в окружающей его действительности.

На основании вышеуказанных характеристик можно предположить, что основными стимулами данной парадигмы могут быть воспитание любви к живой и неживой природе на основе формирования навыков, обеспечивающих положительную мотивацию к сохранению окружающей среды на фоне различных раздражительных эффектов; умение рационально адаптировать собственные виды деятельности к индивидуальным особенностям и обстоятельствам и дифференцировать использование защитных средств в отношении природных факторов с целью предупреждения сложных ситуаций; обеспечение адекватного понимания просмотренных видеоносителей и стремление ребенка к выражению эмоциональных процессов жизнедеятельности. Деятельность организма как единого целого включает взаимодействие психики ребенка, его двигательных и вегетативных функций с различными условиями окружающей среды, что представляет собой комплексную систему, требующую функционирования соответствующих стимулов под влиянием обстоятельств в различных условиях внешней среды.

В соответствии с вышеуказанными характеристиками педагогической технологии инновационной направленности «Очарование» метод стимульной парадигмы для сохранения окружающей среды, являясь комплексным и природосообразным, рассматривает возможности экологического образования детей дошкольного возраста в условиях ускоренного развития техногенной цивилизации.

Список использованных источников:

1. Величковский, Б.М. Современная перспективная психология / Б.М. Величковский. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 336 с.

2. Глазырина, Л.Д. Физкультурные занятия в группе «Фантазеры»: пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Л.Д. Глазырина. – Минск: Нац. Ин-т образования, 2011. – 240 с.

3. Кинг, А. Первая глобальная революция. Доклад Римского клуба / А. Кинг, Б. Шнайдер. – М.: Прогресс-Пангея, 1991. – 344 с.
4. Психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2006. – 558 с.
5. Степин, В.С. Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция / В.С. Степин. – М.: Прогресс-традиция, 2000. – 744 с.
6. Яшина, Ф.Г. Эволюция взглядов В.И. Вернадского на живое вещество и биосферу / Ф.Г. Яшина, А.Л. Яшин // Вестн. РАН. – М., 2000. – №3. – С. 243–248.

ОБРАЗ МИГРАНТА-СООТЕЧЕСТВЕННИКА В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

М.Н. Ефременкова, В.В. Гриценко
Российская Федерация, Смоленск, СГУ

Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Свои или чужие: особенности социально-психологической адаптации соотечественников в России», № 15-06-10188.

Роль средств массовой информации в формировании общественного мнения о миграции и мигрантах нельзя недооценивать. Средства массовой информации (СМИ) могут служить как орудием борьбы с расизмом, ксенофобией, так и способом возникновения и усиления подобных взглядов [4,5], выступать важным ресурсом получения как информационной, познавательной, коммуникативной так и психологической поддержки [2].

В данной статье мы рассмотрим содержание дискурса в СМИ на тему миграции в Россию соотечественников из стран СНГ, в большинстве своем из Украины, под влиянием которого и конструируется в общественном сознании соответствующий образ мигранта-соотечественника.

Нами был проведен обзор публикаций СМИ по теме возвращения на родину соотечественников в период с 01.06.2014 г. по 01.08.2015 г. Отбор ресурсов для анализа был основан на рейтинге цитируемости за 1 квартал 2015 года, составленном компанией «Медиалогия» (http://www.mlg.ru/ratings/federal_media/). Просматривались публикации по данной проблеме в следующих газетах: «КомерсантЪ», «Известия», «Ведомости», «Российская газета», «Комсомольская правда». Также нас интересовали новостные подборки по теме мигрантов-соотечественников на Интернет-ресурсах с высоким рейтингом цитируемости – rbc.ru, lenta.ru и gazeta.ru. Для создания более всесторонней картины нами был проведен обзор сайтов, выдаваемых поисковыми системами Google и Яндекс на запросы типа «русские мигранты», «помощь беженцам», «беженцы из Украины», «русские возвращаются в Россию», «соотечественники возвращаются на родину» и т.п.

Особый интерес представляли для нас публикации, описывающие проблемы соотечественников из Украины, так как подавляющая масса статей про переселенцев за рассмотренный период была посвящена именно злободневной проблеме беженцев из Украины. Нестабильная политическая ситуация и беспорядки вынуждают многих соотечественников и членов их семей решиться на переезд из Украины в Россию. Публикации по проблемам беженцев из Украины можно условно отнести к двум этапам: прибытие основного потока беженцев и адаптация, интеграция их в российский социум.

На первом этапе СМИ информировали население о подготовке властей к приему беженцев, о количестве людей, прибывающих в Россию, о размещении и нуждах беженцев. Приведем несколько типичных примеров статей такого рода: «В областях Черноземья введен режим повышенной готовности» (http://www.kommersant.ru/doc/2520988), «С распростертыми убежищами. Субъекты

УрФО продолжают принимать беженцев с Украины» (http://lenta.ru/articles/2014/08/19/refugees).

Старший научный сотрудник Института социологии РАН Леонтий Бызов в интервью газете «Коммерсант» отметил, что «мощная пропаганда» власти ориентирована на то, чтобы вызвать сочувствие к беженцам у россиян. По его мнению, поэтому люди проявляют готовность помочь тем, кто покинул свои дома и приехал в Россию. «Если эта пропаганда не будет поддерживаться, волна сочувствия сойдет на нет, россияне забудут про беженцев, возможно, они даже будут раздражать граждан», – считает Л. Бызов [3]. Многие журналисты используют в своих статьях апелляцию к братству народов России и Украины для прорисовки не чуждого, не враждебного, а родственного образа мигранта.

В большом количестве встречаются призывы к сбору гуманитарной помощи, описания тяжелого положения прибывающих. СМИ формируют образ беженца, повышают лояльность к нему и призывают оказывать посильную помощь. Характерно, что журналисты, не имеющие на данном этапе в большинстве своем возможности общаться с реальными беженцами, создают обобщенный образ. Используются такие эмоциональные определения, как «потерянные», «убежавшие от войны»,«нуждающиеся», «бедные», «беглецы», «жертвы войны» и т.п. Характерный пример статьи такого рода «Встреча. Рассказ смолянки о встрече украинских беженцев» (http://readovka.ru/blog/society-and-life/2479-vstrecha).

В целом ряде статей наблюдается представление мигрантов как неодушевленной массы, потока, хлынувшего в Россию, что может, возможно, способствовать закреплению в сознании россиян предвзятого стереотипа, боязни вторжения «чужих». В то же время, образ России как принимающей страны персонифицируется, и создается образ России гостеприимной, щедрой, многострадальной.

Характерны для публикаций этого периода и попытки объяснить причины переселения, показать всю тяжесть положения русских на Украине. Здесь чувствуется стремление популярно объяснить суть политической ситуации на Украине и обосновать, почему люди вынуждены покидать свою страну и почему им нужно помогать. В статьях данного этапа приводятся исторические экскурсы, объясняющие русские корни беженцев, иллюстрирующие притеснение этнических русских радикальными группировками, прослеживающие ограничения последних лет в распространении русского языка на Украине. Активно описываются конкретные меры помощи беженцам – сбор одежды, организация бесплатного питания, социальная помощь в оформлении документов, поиске работы, устройстве в детские сады и т.п.

На втором этапе публикаций, когда переселенцы из Украины перестали быть в новинку, журналисты обратили более пристальное персонифицированное внимание на них и попытались проанализировать проблемы их адаптации и интеграции в российский социум. Статьи данного периода описывают конкретные истории семей переселенцев: «Обустройство временного убежища. Как граждане Украины устраиваются в России»(http://lenta.ru/articles/2014/08/19/refugees/), «Общее горе. Как украинские беженцы ищут и находят приют в России»(http://www.rg.ru/2014/07/31/bejenci-site.html), «Погостили на войне. Кто и как спасает детей с Украины» (http://www.rg.ru/2014/07/09/astahov-site.html).

Авторы активно апеллируют к образу соотечественника, вернувшегося на родину из-за невозможности жить на Украине, из-за притеснения со стороны властей. Популярны статьи, описывающие теплый прием российскими семьями беженцев, благодарственные речи за помощь в обустройстве, предоставлении жилья и работы: «В Смоленске приютили семью беженцев из Украины» (http://www.smol.kp.ru/online/news/1764305/).

Другие статьи описывают «отрезвляющую российскую реальность» – бюрократические проволочки при оформлении документов, отсутствие подходящей работы, бедность и неустроенность жизни в российской глубинке. Например, следующие статьи: «В ответе за надежду» (http://lenta.ru/articles/2014/08/19/refugees/) и «Отрезвляющая смоленская реальность для беженцев из Украины» (http://readovka.ru/blog/society-and-life/2692-smolensk_biet_s_noska).

Часть авторов видит проблему в чрезмерной требовательности и пассивности беженцев, описывает конфликтные ситуации с местным населением. Вот как описывает отношение к себе местных жителей украинка: «Местные по-разному относятся к переселенцам. Одни жалеют, поддерживают, другие говорят о том, что им и самим места мало. А тут еще и нужно кормить других. В разговфорах фигурировали и 800 мифических рублей, которые теоретически где-то кому-то из беженцев якобы давали…» (статья «Беженка из Украины опубликовала свои впечатления от жизни в Смоленске» – http://www.smol.kp.ru/daily/26329.2/3213306/). Ряд статей вносит «ложку дегтя» в описание адаптации переселенцев – улавливают слухи, зачастую беспочвенные, о нежелании беженцев трудоустраиваться из-за хорошего государственного обеспечения, о выселении студентов из общежития для заселения беженцев («Добро пожаловать или посторонним вход воспрещен», http://readovka.ru/blog/society-and-life/3047-dobro-pozhalovat-ili-postoronnim-vhod-vospreshhjon и http://readovka.ru/society/3055-smolensk_students), о больших пособиях беженцев «из кармана налогоплательщика» и т.п. Чаще всего такие слухи озвучиваются в статьях в Интернет-ресурсах, где отсутствует фильтрация информации, а затем опровергается официальными СМИ.

Присущий местному населению страх, что мигранты отнимут и так ограниченные социальные блага, проявляется в ряде публикаций. Официальные СМИ пытаются акцентировать внимание населения на том, что беженцы не несут угрозу на рынке труда, занимают дефицитные вакансии и трудоустраиваются на селе (например, обзор экономических последствий наплыва беженцев в статье «Из жизни отъезжающих» (http://lenta.ru/articles/2014/07/11/bezhentsy/). Как пишет в своей статье председатель исполкома «Форума переселенческих организаций»Лидия Графова: «Но зачем же опустошать другие регионы, когда к нам едут соотечественники, близкие по языку и культуре, готовые специалисты, многие – высококвалифицированные» [1].

Формируется образ беженца, нуждающегося в помощи и поддержке со стороны официальных структур и простых обывателей. На ряде информационных ресурсов появляются целые разделы, посвященные консультированию соотечественников по бюрократическим вопросам переселения в РФ (например, http://subsidii.net/, http://www.9111.ru и мн. др.). На таких сайтах вопросы юристам задают как беженцы, так и еще планирующие переселиться в РФ граждане Украины. Рассматриваются вопросы получения статуса беженца и гражданства, оформления и восстановления документов, таможенной регистрации имущества, поиска жилья и работы.

Современные СМИ стали более интерактивными, благодаря Интернет-версиям периодических изданий с возможностью комментировать статьи читателями. В социальных сетях, на форумах ежедневно разгораются обсуждения в специальных группах, заметках, статусах, касающихся проблем на Украине. Даже самые нейтральные по содержанию статьи зачастую становятся поводом для эмоциональных дискуссий на тему переселения, национального вопроса, отношений России и Украины.

Итак, анализ опубликованных в СМИ статей на тему миграции позволяет говорить о трансляции, по крайней мере, трех типов образа мигранта-соотечественника.

Первый тип образа содержит преимущественно негативные характеристики, хотя зачастую в завуалированной форме. В его характеристиках выделяются угроза экономическому благосостоянию коренного населения, обострение ситуации с социальными

благами (рабочие места, места в садах и школах и т.п.). Сформировавшийся отрицательный социально-психологический фон, созданный журналистами, транслируется аудитории, увеличивая в ней существующие тревогу, недоверие и прочие негативные эмоциональные составляющие социальных установок в отношении мигрантов.

Второй тип образа оценивается в более позитивных, а вернее в позитивно-сострадательных тонах. Соотечественники – это жертвы военных действий и политических репрессий, в большинстве своем простые, бедные люди, оказавшиеся в сложной жизненной ситуации, испытывающие трудности на новом месте жительства, а потому заслуживающие помощи и сострадания.

И третий, хотя и в меньшей степени конструируемый в общественном сознании под влиянием средств массовой миграции образ мигранта-соотечественника таков. Соотечественники – это близкие по языку и культуре люди, готовые специалисты, многие из них – высококвалифицированные, имеющие желание трудиться на благо вновь обретенной родины и способные внести вклад в ее экономику.

Список использованных источников:

1. Графова, Л. Как помочь украинским беженцам обустроиться в России / Л. Графова // Российская газета. 13 сентября 2015 г. [Электронный ресурс]. Режим: доступа: http://www.rg.ru/2015/08/02/bezhency.html (дата обращения 12.09.15).

2. Гриценко, В.В., Ефременкова, М.Н. Интернет-форум как среда психологической поддержки супругов из семей трудовых мигрантов в ситуации вынужденного расставания / В.В. Гриценко, М.Н. Ефременкова // Современные исследования социальных наук (электронный журнал). 2013. № 4. Режим доступа: http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/4201323/pdf_75 (дата обращения 12.09.15).

3. Россияне готовы пустить украинских беженцев в свои дома. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.kommersant.ru/doc/2526779 (дата обращения 12.09.15).

4. Гудков, Л.Д. Смещенная агрессия: отношение россиян к мигрантам / Л.Д.Гудков // Вестник общественного мнения. 2005. Ноябрь-декабрь. № 6 (80). С. 60–77.

5. Мукомель, В.И. Российские дискурсы о миграции / В.И. Мукомель // Вестник общественного мнения. – 2005. – № 1 (75). – С. 49–58.

РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ОПЫТА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: МИССИЯ ПЕДАГОГА

В.И. Казаренков, Т.Б. Казаренкова
Российская Федерация, Москва, РУДН
(e-mail: vikprof2003@yandex.ru; tatyanabk@yandex.ru)

Одной из центральных проблем высшей школы является проблема развития у студенческой молодежи опыта межкультурного взаимодействия. Преподаватель высшей школы является субъектом образовательного процесса и педагогического взаимодействия. В рамках этих процессов у педагога появляются реальные возможности для профессионализации и социализации студентов, формирования у них потребности в самосовершенствовании [1, 2, 3]. Молодежь, имея по сравнению с другими категориями людей меньший социальный опыт, не всегда эффективно использует открывающиеся перспективы гражданского и профессионального самоопределения. Интенсивность процессов интеграции во всех сферах человеческой жизнедеятельности, в том числе, в отношениях представителей различных культур, определяет новые стратегии подготовки и самоподготовки человека к реализации своих творческих резервов. Студенческая молодежь сталкивается с необходимостью творческого использования не только системы знаний и умений, освоенных ими в средней и высшей школах, но собственного индивидуального опыта для успешной социализации, профессионализации и самореализации в процессе межкультурном пространстве. Это не может не сказаться на том, что многие

молодые люди не всегда обнаруживают те личностно, профессионально и социально значимые ориентиры, те общечеловеческие ценности, которые позволяют им успешно адаптироваться в современном обществе, качественно осуществлять межкультурное взаимодействие. Значимость успешного освоения опыта межкультурного взаимодействия для многих студентов не всегда очевидна. Данный опыт оказывается слабо оцененным некоторыми студентами из-за отсутствия целевой программы действий высшей школы по ориентации будущих специалистов на эффективное межкультурное взаимодействие как одну из ценностей человека и средство достижения успеха в социальной и профессиональной среде. И все же интерес к освоению межкультурного взаимодействия у студенческой молодежи существует. Это можно обнаружить усиливающимся стремлением молодых людей к развитию отношений с людьми разных культур и народов. Данная тенденция объясняется переоценкой значимости межкультурного взаимодействия в различных формах жизнедеятельности человека. Потребность молодежи в межкультурном общении как реальной ценности человека очевидна. Поступая в высшее учебное заведение, юноши и девушки рассчитывают не только на материальные выгоды после получения диплома, но на возможность реализовать свои способности, ощутить многомерность и полноту жизни через активное участие в преобразовании окружающего мира. Молодые люди в системе высшего образования стремятся решить вопросы не только профессионального, но и гражданского самоопределения, выявить пути, способы и средства самопознания и самореализации.

Данные потребности студенчества решаются в единстве, и об этом необходимо знать преподавателю высшей школы. Педагогу целесообразно научить молодежь самостоятельно осваивать не только фундаментальные и прикладные знания и умения, но раскрыть богатство и многообразие отношений между людьми, форм и способов их совместной деятельности, создать условия для выявления у студента уникальных личностных резервов, для реализации таковых в современном интенсивно обновляющемся поликультурном мире.

Миссия преподавателя высшей школы в современном обществе расширяется и усложняется. Студенты рассматривают преподавателя, «прежде всего, как человека, проявляющего высокую компетентность в профессиональной деятельности, самостоятельного, имеющего собственное мировидение и гражданскую позицию, хорошо ориентирующегося в изменяющемся социуме не уклоняющегося от оказания помощи молодым людям в решении ими проблем личного и общественного характера. Именно такого педагога признает студенческая молодежь в качестве своего наставника и партнера в формальном и неформальном взаимодействии» [2, с. 88]. Образование молодежи в высшей школе становится действенным, если педагогу удается связать передаваемые общеобразовательные и профессиональные знания и умения с опытом совместной со студентами учебной, научной и производственной деятельности в системе аудиторных и внеаудиторных занятий. Студентов не удовлетворяют только формальные каналы получения знаний и умений, но на неформальное сотрудничество с педагогом, в котором преподаватель делегирует ей полномочия активного субъекта совместной деятельности. Именно в совместной деятельности с педагогом возможно профессиональное совершенствование молодых людей, раскрытие их творческих резервов, формирование социального опыта, в том числе опыта межкультурного взаимодействия. Именно через творческую совместную деятельность осуществляется взаимосвязь профессионализации. Социализации и самореализации молодого человека.

Профессионализация студента становится более эффективной, если он включен в систему деловых отношений с преподавателями, коллегами-студентами, в которых развивается интерес к общению с представителями разных национальностей и культур, в которых формируется опыт межкультурного взаимодействия. Образование в высшей

школе обеспечивает творческое взаимодействие всех участников педагогического процесса, когда преподаватель осуществляет целенаправленное планирование, организацию и мотивацию студенческой молодежи, имея значительный интеллектуальный и эмоциональный личностный потенциал, высокоразвитые волевые и духовные ресурсы. Достижение целей профессионализации студенчества осуществляется педагогом как через успешное усвоение профессиональных знаний и умений, так через освоение студентами опыта совместной профессионально-творческой деятельности с людьми разных культур в системе аудиторных и внеаудиторных занятий.

Практика высшей школы подтверждает необходимость целевой подготовки будущего специалиста к межкультурному взаимодействию. «Проблема профессионализации студенческой молодежи тесно связана с проблемой ее социализации. Качественное овладение профессией является необходимым, но еще недостаточным условием для успешной жизнедеятельности человека. Производственная сфера в современном обществе представляет собой уже не технократическое, а гуманитарное поле человеческого взаимодействия» [2, с. 89–90]. Эта сфера, претерпев существенные изменения, уже не может быть местом для специалистов, которые не реализуют духовно-нравственные основания гуманистических отношений между людьми. Современный профессионал обязан исходить, прежде всего, из знаний человеческой природы, быть способным так организовать производственный процесс, чтобы сохранить, но не уничтожить человеческую индивидуальность, уметь быть толерантным, поощряя проявление национального сознания, но не националистические устремления молодежи. Здесь мы сталкиваемся с реальной проблемой высшей школы – формированием у студенческой молодежи социального опыта, в том числе опыта межкультурного взаимодействия. Именно преподаватель высшей школы, вступая в прямой контакт с молодыми людьми в различных видах образовательной и другой партнерской деятельности, привносит в нее образцы социального поведения и межкультурного взаимодействия. В лучших традициях высшего образования преподаватель предстает перед студентами не только как ученый и педагог, но и как человек, как неформальный лидер, обладающий высоким интеллектом и человеческим обаянием, духовной культурой.

В педагогическом процессе именно преподаватель реально стимулирует рост национального самосознания молодежи, акцентируя внимание на уважении всех народов, на потребностях цивилизованной интеграции различных государств в мировое сообщество. Развитие национального самосознания как элемента социализации студенческой молодежи открывает перспективу обнаружения ею социальной ответственности за судьбу своего отечества, что в конечном итоге не может не отражаться на росте потребности в профессиональном развитии и самореализации студента. В современном мировом сообществе становление национального самосознания является приоритетной задачей социализации и воспитания молодежи. Ни одно государство не рассматривает рост национального самосознания человека (а не национализм) как альтернативу мирному сосуществованию народов, развитию интенсивного сотрудничества между людьми различных государств, этнических групп, как альтернативу освоения каждым индивидом общечеловеческих ценностей. Данный вопрос не является автономным вопросом социализации и воспитания личности, а, по сути, представляет, также, вопрос самореализации молодежи. [1, 2, 3, 4]. Ведь самореализация человека начинается с поиска им смысла жизни, с самопознания, с обнаружения своей роли в окружающем динамично обновляющемся мире. Студенческая молодежь не может довольствоваться пассивной ролью наблюдателя и слушателя. Студенты активно ведут поиски способов самореализации. И задача педагога заключается в создании условий для полноценного самопознания и самореализации молодежи в поликультурном пространстве. Преподаватель высшей школы является непосредственным автором проектов подготовки специалиста как культурного, высокообра-

зованного, толерантного человека. Профессора и преподаватели занимаются планированием образовательных программ молодежи для конкретного вуза, на уровне непосредственного взаимодействия со студенчеством. Творчество педагога в целеполагании, отборе содержания образования, выборе методов, средств и форм совместной со студентами учебной, научной и производственной деятельности, стиля отношений позволяет создать условия, обеспечивающие реализацию молодыми людьми собственных замыслов и проектов, в том числе, освоения опыта межкультурного взаимодействия.

В системе университетского образования, каждый студент может и должен получить от преподавателей квалифицированную помощь в реализации программы самосовершенствования, включающей развитие у студентов опыта межкультурного взаимодействия.

Список использованныхисточников:

1. Казаренков, В.И. Миссия педагога высшей школы как ученого, наставника, человека / В.И Казаренков //Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – М.: РУДН, 2008. – № 3. – С. 87–91.
2. Казаренков, В.И. Целостность университетской подготовки специалиста / В. И Казаренков // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – М.: РУДН, 2009. – № 2. – С. 73–77.
3. Казаренкова, Т.Б. Создание толерантной среды в мультинациональных университетах / Т.Б. Казаренкова. – М.: РУДН, 2008.
4. Кудинов, С.И. Самореализация личности как предпосылка проявления межэтнической толерантности на постсоветском пространстве / С.И. Кудинов, А.И. Крупнов, С.С. Кудинов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: «Психология и педагогика». – М.: РУДН, 2012. – № 1. – С. 5–14.

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ДИСЦИПЛИН В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Е.А. Носова
Республика Беларусь, Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»

Воспитание личности обучающегося – значимый компонент педагогического процесса на всех уровнях системы образования. Главные ориентиры воспитания подрастающего поколения в Республике Беларусь обозначены в «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи», утвержденной Постановлением Министра образования Республики Беларусь 15 июля 2015 года [1]. В числе основных составляющих воспитания учащейся молодежи выделены семейное и гендерное воспитание. В этой связи педагогическая деятельность должна быть направлена на «формирование культуры взаимоотношений между полами, ценностного отношения к институту брака и семьи, представлений о важнейших сторонах жизни современной семьи...; представлений об ответственном супружестве и родительстве, культуре семейных взаимоотношений» [1, с. 32]. С точки зрения концептуальных подходов к воспитанию важно ориентировать студенческую молодежь на создание крепкой семьи, рождение и воспитание детей, формировать уважение к традициям и готовность создавать семейные традиций в своей будущей семье. Система ценностных ориентаций на семью и семейный образ жизни, готовность к принятию и успешному выполнению социальных ролей мужа и жены, отца и матери являются также важным условием успешного выполнения профессиональных функций педагога.

Педагог социальный как никакой другой представитель педагогической профессии в силу должностного функционала взаимодействует с семьями учащихся. Он влияет на семью как важнейший интститут социализации и воспитания личности, обеспечи-

вает положительную динамику в выполнении родителями своих обязанностей, стимулирует повышение общей и психолого-педагогической культуры семьи. Собственный положительный опыт семейной жизни педагога и воспитания своих детей в значительной мере помогают справляться со сложными профессиональными задачами, самосохраниться в профессии.

Воспитание будущих социальных педагогов в значительной мере становиться более эффективным при использовании ресурса учебных дисциплин. Учебный план подготовки по специальности «1-03 04 01 Социальная педагогика» в соответствии с требованиями образовательного стандарта 2013 года включает укрупненную учебную дисциплину (учебный модуль) «Теория и практика социально-педагогической работы с семьей». Важной составляющей этого модуля является учебная дисциплина «Педагогика семьи». При разработке учебной программы данной дисциплины (авторы-составители Чечет В.В., Носова Е.А.) концептуальная позиция заключалась в обеспечении синтеза обучения и воспитания будущих социальных педагогов. В этой связи задачами учебной дисциплины выступают: содействие становлению устойчивого мировоззрения и взглядов на семью и семейное воспитание как на общественные и индивидуальные ценности; формирование осознанного понимания будущими социальными педагогами значения семьи как персональной среды жизни и развития ребенка, особенностей, условий и методов семейного воспитания; обеспечение понимания важности повышения психолого-педагогической культуры родителей; воспитание готовности к конструктивному профессиональному взаимодействию с семьей в решении актуальных проблем воспитания детей.

Реализация указанных задач обеспечивается через следующее тематическое содержание: педагогика семьи как область научного знания о семейном воспитании; семья как персональная микросреда жизни и развития ребенка; сущность и специфика семейного воспитания; родители как естественные воспитатели детей; средства, методы и условия семейного воспитания; типы семейного воспитания; психолого-педагогические особенности воспитания детей в семье; особенности социализации и воспитания детей в неблагополучных семьях; актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания детей в семье; взаимодействие учреждений образования и семьи; методы изучения семьи и опыта семейного воспитания; психолого-педагогическая культура родителей.

Направленность воспитательных акцентов определяется содержанием учебного материала. Так, осваивая содержание темы «Семья как персональная микросреда жизни и развития ребенка», будущие социальные педагоги познают психолого-педагогические факторы развития и воспитания ребенка в семье, роль семейных традиций в сплочении семьи и воспитании детей. Они начинают глубже осознавать значимость личности родителя, его психолого-педагогической культуры в физическом, эмоциональном развитии детей, формировании психологического пола ребенка, овладении социальными нормами, формировании ценностных ориентаций и духовного мира ребенка.

Содержание темы «Родители как естественные воспитатели детей» способствует осознанию студентами значимости материнства и отцовства для женщины и мужчины, государства, нации. Понимание особенностей материнской и отцовской любви, специфики воспитательного влияния отца и матери имеет выраженную превентивную направленность и является важным условием для реализации принципа единства требований в воспитании будущих собственных детей, минимизации супружеских конфликтов, возникающих на почве разногласий в воспитании детей.

В ситуации неустойчивости брачно-семейных отношений, снижения репродуктивной функции семьи важным становится воспитание у студентов формирование установок на создание и сохранение семьи, положительного отношения к многодетной

семье. Этому способствует понимание позитивных сторон воспитания в семье нескольких детей, положительного взаимовлияния старших и младших детей, ограниченности воспитательных ресурсов неполной семьи и проблем в воспитания детей в ней. Особое внимание требуется для убеждения современных молодых людей в позитивности воспитания детей в условиях многодетной семьи. Знакомство с нормативной правовой базой социальной защиты и поддержки многодетных семей в Республике Беларусь в значительной степени усиливает положительное отношение к многодетной семье.

В рамках темы «Актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания детей в семье» не только углубляются знания о влиянии средств массовой информации на личность ребенка, но и формируется критическое отношение к различным каналам и источникам информации, понимание механизмов зависимости от них, способов предупреждения зависимого поведения. Осознание влияния наркотических веществ на развитие организма человека в пренатальный период позволяет студентам способствует усилению ориентации на здоровый образ жизни.

Постигая психолого-педагогическую сущность культуры родителей, современные подходы к ее формированию, будущие социальные педагоги не только понимают сущность и значимость осознанного родительства, но необходимость целенаправленного его формирования у обучающихся.

Реализация воспитательного потенциала семейно-оринтированных учебных дисциплин с необходимостью требует активного включения студентов в процесс коллективной мыследеятельности, обсуждения проблем семейного воспитания, построения моделей собственного родительского поведения, разработку индивидуальных маршрутов самовоспитания себя как будущей жены, матери, будущего мужа, отца. Стимулирование инициативности, активности, самостоятельности и креативности в процессе освоения семейно-ориентированных учебных дисциплин является необходимым условием не только формирования профессиональных компетенций будущего специалиста, но и воспитания будущего семьянина.

Список использованных источников:

1. Постановление Министерства образования Республики Беларусь 15 июля 2015 № 82 «Об утверждении Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [Электронный ресурс].– Режим доступа: http://edu.gov.by/sm.aspx?guid=3955593. – Дата доступа: 10.10.2015

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ФОЛЬКЛОР В ШКОЛЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

А.П. Орлова
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

В системе образования особое место следует отвести формированию этнической идентичности личности. И здесь большим подспорьем могут стать специальные исследования, выполненные на уровне кандидатских диссертаций. Ученые-педагоги подчеркивают непреходящую ценность этнонаправленного образования, воспитания, обучения в формировании этнической идентичности.

Особый интерес представляют работы, посвященные формированию этнической идентичности детей и подростков средствами фольклора. Многие исследования раскрывают потенциальные возможности использования фольклора в разных сферах деятельности человека (В.А. Владимирова, 2013; Г.А. Барташевич, 1974; В.И. Климов, 2013). Особое внимание ученых сосредоточено на изучении воспитательной ценности фольклора при работе с детьми как дошкольного, так и младшего школьного возраста,

как наиболее сензитивного возраста для его восприятия. Проведенный сравнительно-сопоставительный анализ и обобщение работ позволяет сделать вывод, что наблюдается определенная качественная градация исследований, посвященных реализации фольклора в отношении младших школьников. Исследования, посвященные реализации фольклора в работе с детьми младшего школьного возраста, касаются в основном методологических проблем: формирование мотивационно-ценностного отношения младших школьников к детскому фольклору на основе этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса (С.В. Иванова, 2011); развитие творческой самореализации в процессе изучения фольклора (О.Н. Костюшина, 2009; формирование интереса к фольклору славянских народов (О.С. Михайлова, 2010); формирование культуры школьников средствами фольклора (Т.Х. Ахмадова, 2011). Изучается роль фольклора в воспитании личности ребенка в семье (Р.М. Алиев, 2003; А.Х. Дзамыхов, 2004; Г.Н. Пивнева, 2004), подчеркивается преемственность в реализации фольклора в системе «дошкольное образовательное учреждение-начальная школа» (М.В. Абдрахманова, 2004).

Среди исследований можно отметить работы, непосредственно касающиеся изучения психолого-педагогического воздействия отдельных видов фольклора, в частности, народной сказки на нравственное воспитание детей младшего школьного (С.А. Герасимов, 2004; М.И. Корякина, 2002; А.А. Мирзаянов, 2006; Б.С. Найденов, 1954; М.М. Никеева, 2006), а также на формирование этнической идентичности младших школьников (Е.В. Беляева, 2005).

В рамках заявленной проблемы интерес представляют исследования, посвященные изучению технологии ценностно-смыслового освоения фольклора на профильном уровне в старшей школе (О.Н. Яковлева, 2014), формирования этноценностных ориентаций у воспитанников детского дома в условиях дополнительного образования (Л. Томилина, 2014), развитие этнической толерантности подростков средствами фольклора в учреждениях дополнительного образования детей (Д.В. Корнев, 2013).

Определенное значение имеют исследования этнического сознания белорусов на материале семейной и обрядовой поэзии (И.В. Казакова, 1993, 2000); отражения социально-этических идеалов народа в белорусской сказке (В.В. Козлов,1979); формирования нравственных ценностных ориентиров учащихся общеобразовательной школы средствами устного народного творчества (В.В. Пашкевич, 1996); формирование национального самосознания подростков средствами фольклора (Л.Л. Рожкова, 2007).

Для оценки роли фольклора в формировании этнической идентичности школьников значимым является обращение к историческому опыту развития белорусской и российской школы.

В 20-е годы XX века прогрессивные идеи народной педагогики, представленные, прежде всего, фольклором широко использовались в учебно-воспитательной работе школ Беларуси и России.

Как свидетельствует анализ учебных программ, по целому комплексу учебных дисциплин (русский язык, литература, устная народная словесность), фольклор занимал главенствующее положение на всех ступенях обучения в общеобразовательной школе.

Важным с точки зрения формирования этнической идентичности детей школьного возраста являлось то, что в официальных документах, касающихся организации школьного дела, педагогов специально ориентировали на то, что в основу ознакомления с устным народным творчеством «кладётся принцип этнографический, принцип живого бытования явлений устной народной словесности. Учащиеся, насколько возможно, знакомятся с окружающими их фактами этого порядка на широком фоне народного быта и в рамках трудового года-календаря» [3, 14].

Таким образом, впервые в истории преподавания литературы и устной народной словесности ученики знакомились с народным творчеством в ходе непосредственно

общения с родным языком, народными традициями и обычаями. А в связи с тем, что программы позволяли учителю самостоятельно выбирать примеры народных произведений и перакомпановывать материал в зависимости от местных условий, он имел возможность отбора наиболее полезного и прогрессивного из народного опыта.

Программы предлагали использовать те формы устного творчества, которые до того времени не находили себе места в школе. Они позволяли привлекать к изучению в течение всего года при любимом удобном случае пословицы, поговорки, сказки, загадки и другие произведения, связанные с народным поэтическим словом. Это способствовало не только развитию родного языка, но и выработке определенных нравственно-этичных норм и принципов поведения, согласованных с этнической принадлежностью.

Важнейшим факторов, способствующим активному внедрению фольклора в учебно-воспитательную работу школы, явилось повсеместное введение обучения на родном языке. В фондах государственных архивов хранятся «Постановления комиссариата по просвещению о школах национальных меньшинств», где говорится о том, что все национальности «пользуются правом организации обучения на своем родном языке на обеих ступенях единой трудовой школы и в высшей школе» [А, 4].

Новая школьная политика в области использования родного языка сыграла важную роль в активизации воспитательного потенциала национальной культуры. В школьную практику внедряются прогрессивные идеи и опыт народной педагогики, находящие свое воплощение в разных видах народного творчества: «По новым комплексным программам обратить надлежащее внимание на исследование местной бытовой культуры и в первую очередь – на живую речь и устное творчество… вдумчивое наблюдение за народной речью, сказкой и песней может дать много чего полезного» [6, с. 10]. Предлагался материал, на который мог опереться учитель при проведении записей фольклора. Действенность фольклора в формировании этнической идентичности детей школьного возраста подтверждают материалы Всероссийских конференций обществ по изучению местного края, созванных Академическим центром Наркомпроса в Москве 10–20 декабря 1921 года. Исследователь фольклора Ю.М. Соколов, в частности, на конференции отмечал, что вместе с введением в школу материнского языка «широкое использование фольклора в педагогических целях постепенно входит в нашу школу всех ее ступеней. Педагоги, особенно провинциальной школы, начинают проникаться убеждением, что обучение родному языку и словесности должно строиться на наблюдениях над живым языком народным и над художественными произведениями этого языка. Прохождение… курса народной словесности постепенно начинает проводиться не с монопольной помощью книги, а путем ознакомления с крестьянской поэзией в ее естественной обстановке, непосредственно из уст самих народных мастеров художественного слова (певцов, сказателей, сказочников и т.д.)» [5, с. 56].

С точки зрения формирования этнической идентичности детей школьного возраста посредством фольклора, примечательным являлось то, что в 20-е годы не только на территории Беларуси, но и в местах компактного проживания белорусского населения в других регионах, белорусы имели возможность обучения детей на родном языке. Вопрос целесообразности внедрения национальной культуры, родного языка в школьном обучении нацменьшинств рассматривался в педагогической печати. В учебных программах и в работе школ, где учились дети разных национальностей, рекомендовалось отражать национальные особенности (бытовые, языковые, хозяйственные). В частности, в Московской губернии в местах компактного проживания белорусов с согласия населения вводилось обучение детей белорусскому языку, а некоторые школы белорусизировались полностью. В белорусские школы, а также и в русские, где имелись дети белорусов, подбирались преподаватели, знающие язык и быт белорусов [4]. Главное направление работы школы, обусловившее широкое использование фольклора в учебно-воспитательном процессе, было

четко сформулировано на губернском съезде работников просвещения и социалистической культуры, проходившем в январе 1921 года в г. Минске: «Чтобы школьные работники шли вместе с народом и опирались на народ»[2, с. 97].

В современных условиях в связи с тем, что в Республике Беларусь приоритетным является формирование на этнокультурной основе личности, способной органически войти в мировую цивилизацию и культуру, Министерством образования особое внимание уделяется народной педагогике. Это позволяет в достаточной степени эффективно и действенно, как с научной точки зрения, так и с точки зрения практического воплощения, использовать фольклор в формировании этнической идентичности детей школьного возраста.

Изучение учебно-методических материалов современной белорусской школы свидетельствует о том, что фольклор широко используется в целях формирования этнической идентичности детей, прежде всего младшего школьного возраста. В частности, анализ учебников и учебных пособий для начальной школы показал широкое представительство фольклорного жанра в учебниках для русскоязычной школы: сказки, песни, загадки, скороговорки, легенды, потешки, только пословиц и поговорк – 364. Особую значимость для формирования этнической идентичности младших школьников является наличие учебных пособий по белорусскому язык и белорусскому чтению, что позволяет знакомить детей с аутентичными примерами фольклора.

Сравнительно-сопоставительный анализ исторического опыта 20-х годов XX века и современной действительности позволяет выявить факторы, обуславливающих активное внедрение народной педагогики и важнейшего её средства – фольклора в процесс формирования этнической идентичности школьников. В начале XX и XXI веков государственно-политический фактор определяет приоритетность реализации народной педагогики и фольклора в формировании этнической идентичности школьников. В современных условиях в Беларуси имеется ряд факторов, способствующих реализации народной педагогики, а, следовательно, важнейшего ее средства – фольклора, в работе школы: государственно-политический фактор (ряд законодательных актов, направленных на создание целостной воспитательной среды; акцент на регионализацию образования, использование воспитательных возможностей социума, местных традиций в условиях поликультурного мира; всенародное обсуждение и законодательные акты, подтверждающие возможность обучения на родном языке; признание на государственном уровне важности возрождения народной педагогики и принятие соответствующих решений, адресованных министерствам образования и учреждениям высшего образования, осуществляющим подготовку педагогических кадров); социально-культурный фактор (акцент на краеведческий уклон в организации работы в школе; работа по сбору, изучению и пропаганде материалов народного творчества и народной педагогики в средствах массовой информации; работа учреждений образования и социальной сферы (детские сады, ясли, школы, Дома культуры, ремесел, народного творчества) по возрождению народных традиций; функционирование музеев этнографии, фольклора, народного творчества; возрождение гуманных традиций народной педагогики); образовательно-педагогическоого фактор (активное развитие социальной педагогики; регионализация образования; целенаправленная подготовка учителей к реализации народной педагогики в профессиональной деятельности; развитие этнопедагогики как отрасли педагогических знаний (подтверждено появлением целого ряда диссертационных исследований в данной области).

Список использованных источников:

1. ГАВО. – Фонд 246. – Оп.1 и 6. Витебский губоно (1918–1924 гг.), д. 18.
2. Губернский съезд работников просвещения и социалистической культуры // Школа и культура Советской Белоруссии. – 1921. - № 1–2. – С. 87–97. (6)

3. Программы Советской единой трудовой школы 1-ой и 2-ой ступени. – Минск : Тип. Комиссариата Нар. Просвещения Литвы и Белоруссии, 1919. – 78 с. (5)

4. Скачков, И. Интернациональное воспитание и школы нацмен / И. Скачков // Вестник просвещения. – 1929. - № 2. – С. 80–89. (25)

5. Соколов, Ю. М. Материалы по народной словесности в общем масштабе краеведных работ / Ю.М. Соколов // Дневник Всероссийских конференций обществ по изучению местного ткрая, созданных Академическим центром Наркомпроса в Москве 10–20 декабря 1921 г. – М., 1921. – № 4. – С. 55–56. (26)

6. Харевич, А. Школа на службе науки / А. Харевич //Асвета. – 1926. – № 4. – С. 10–11. (29)

7. Электронная библиотека диссертаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dissercat.com/. – Дата доступа : 25.09.2015.

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ

В.П. Старжинский, Н.С. Старжинская
Республика Беларусь, Минск, УО «БНТУ»;
Республика Беларусь, Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»
(e-mail: vstarzhinskij@yandex.by; natashast1@yahoo.com)

Инновационная экономика – это, прежде всего новая экономическая модель народно – хозяйственного комплекса, в которой основными факторами выступают человек и его интеллектуальный ресурс. Как известно, традиционная хозяйственно-экономическая деятельность называется сырьевой или перерабатывающей индустрией, в зависимости от ключевого понятия, которое образует наименование. Техногенное общество, которое приходит на смену индустриальному, сопровождается сменой ценностей и парадигм – устоявшихся и общепринятых способов решения основных проблем, изменении базисных принципов производственно-экономической деятельности. При этом ценностные трансформации охватывают не только экономику, но все сферы общественных отношений в форме модернизации науки, образования, управления, социальных институтов. Поскольку старая модель перерабатывающей экономики постепенно теряет свою эффективность, то модернизация как смена ценностей и установок традиционного общества, включает в себя возможные точки роста в виде новых подходов и парадигм. Именно поэтому экономика знаний может стать локомотивом технологических и социальных преобразований, основой построения конкурентоспособного общества.

Суть экономики знаний состоит в том, что именно управление знаниями, а не переработка сырья (мануфактура) становятся движущей силой и главным фактором развития, как экономического базиса, так и общества в целом. Становится очевидным, что использование интеллектуального ресурса в экономической деятельности является более эффективным, чем, скажем, природных ископаемых. Взять хотя бы, рыночную капитализацию таких корпораций в сфере информационных технологий, как «Apple», «Mikrosoft» или «Google», которая превышает знаменитый «Газпром». Данный факт демонстрирует различные способы приращения капитала. В экономике знаний постоянно происходит регенерация, обновление знаний, благодаря чему корпорации имеют возможность перманентно наращивать свою капитализацию. Сырьевая экономика работает с ограниченными и не возобновляемыми источниками природных ресурсов. В первом случае происходит мультипликация и тиражирование интеллектуального ресурса, во втором – исчерпание природных ископаемых и обесценивание активов традиционных отраслей промышленности. Развитие мировой экономики показывает, что глобальные тренды экономического успеха на международных рынках связаны с развитием тех предприятий, которые делают ставку именно на рост добавленной стоимости за счет увеличения использования интеллектуального ресурса.

Итак знания, интеллектуальный капитал становятся решающими факторами экономического развития. Однако следует понимать, что интеллектуальный капитал не существует сам по себе и может успешно функционировать только в соответствующей среде. Именно создание специальной среды, нового типа социально-психологических отношений на основе инновационной деятельности становится главной задачей на современном этапе. Процесс создания инновационной среды, а более точно, формирование национальной инновационной системы (НИС), становится приоритетной задачей государства. Принципы проектирования, а затем и построения НИС, весьма разнообразны, однако концентрируются вокруг ключевого понятия – инновация. Как известно, инновация развивается циклично: начиная с осознания проблемы и ее формулирования в виде совокупности задач, поиска ресурсов, как материального, так и интеллектуального свойства (идей), составления и реализации проектов и коммерциализации полученных результатов. Цикл инновационного развития, хотя и представлен весьма схематично, тем не менее составляет ту основу, вокруг которой создается инновационное социально-психологическое напряжение (мотивация), поскольку инновационная деятельность требует интеллектуального сопровождения и поддержки на всех этапах развития и функционирования инновации.

С формальных позиций как традиционная, так и инновационная экономическая деятельность может протекать в одинаковой социально психологической среде, поскольку всякая деятельность имеет свой объект, воздействие на него и полученный результат. Или по-другому: экономика знаний содержит те же компоненты – как материальные, так и интеллектуальные, которые взаимодействуют в благоприятном социально-психологическом контексте. Однако, суть заключается в смене приоритетов – «материалы и идеи» меняются местами: акцент, главные усилия переносятся с процессов переработки сырья на совершенствование общественных отношений, интеллектуальную культуру, которая определяет человеческий капитал. Инновационная экономика порождает новые взаимоотношения в производственных коллективах и, благодаря этому обретает собственное реальное существование. Человек производит новые знания-технологии, которые превращаются в инновации, а затем – капитал (самовозрастающую стоимость), а все другие факторы производства – бизнеса становятся сопутствующими условиями. В этой интеллектуальной трансформации производства особую роль начинает играть инновационная инфраструктура, функция которой отнюдь не сводится к вспомогательным, обслуживающим ресурсам. Именно такую роль играет инфраструктура в классической экономике. В экономике знаний инновационная инфраструктура становится неотъемлемой частью самого производства и развивается вместе с производством инноваций, составляя органическое единство. Чтобы подчеркнуть эту органическую связь развития инновационного цикла и инновационной инфраструктуры экономисты ввели понятие инновационная экосистема. Проектирование, создание и использование инновационной инфраструктуры представляет собой процесс «взращивания живого организма», который растет по собственным законам, однако нуждается в создании определенных условий – инновационно-креативных, коллективно ответственных, гармонизированных в государственно-частном партнерстве отношений.

Другими словами, построение экономики знаний зависит не только от наличия знания, интеллектуального ресурса, но и от готовности общества превратить его в инновации – использование в реальной экономике посредством создания необходимых социальных условий и возможностей для инновационного развития. Для инновационного развития необходимо создать своеобразную экосистему взращивания инноваций в обществе, которая обеспечит благоприятные условия появления и развития инновационных компаний. Это, прежде всего, создание различных механизмов поддержки начинающих компаний, которые получили название стартап – проектов. Последние содержат целую систему

структурно-функциональных элементов, начиная от бизнес – инкубирования и заканчивая финансовыми инструментами и, в частности, системой венчурного финансирования. Аналогично обстоит дело с построением своеобразной интеллектуальной экосистемы, включающей в себя преобразования в образовательных структурах в направлении достижения большей практической ориентированности. Если в стране получается создать правильно выстроенную инновационную экосистему, то начинают срабатывать идеи и проекты, появляются успешные инновационные компании и элементы национальной инновационной системы. Именно курс на инновационное развитие даст возможность в дальнейшем создавать продукты с глобальным рыночным потенциалом. Примером чему могут служить «Эппл», «Майкрософт» и другие компании, продукция которых востребована во всем мире и приносит сверхприбыль, обеспечивая экономическое процветание и социально-политическую стабильность своим странам.

Наша страна, кроме ставки на традиционное индустриальное производство, постепенно строит и основы новой экономики знаний. Об этом свидетельствует развитие Парка высоких технологий, которому в следующем году исполняется десять лет, который стал ведущим кластером ИТ-индустрии в Европе. Более того, некоторые созданные у нас продукты и бизнес–модели стали известными во всем мире. Это позволяет сделать вывод о значительном потенциале нашей страны в направлении развития экономики знаний и человеческого потенциала.

ПВТ РБ представляет собой новую форму организации науки, бизнеса, производства и образования, направленную на создание наиболее благоприятной среды для инновационного развития. Благодаря специальному правовому режиму, закрепленному в Декрете Президента Республики Беларусь «О Парке высоких технологий», от 22.09.2005. приоритетными стали отрасли, связанные с высокими технологиями. За время своего существования Парк высоких технологий стал одним из ведущих европейских кластеров в ИТ-индустрии, основными направлениями деятельности которого являются разработка информационно-коммуникационных технологий и программного обеспечения. Объем выручки от реализации товаров (работ, услуг) на внутреннем рынке Республики Беларусь составил 839,1 млрд. рублей. Темп роста по сравнению с прошлым годом – 116,6%. Экспорт услуг компаний-резидентов Парка высоких технологий по разработке программного обеспечения составил 585,2 млн. долларов США. Темп роста по сравнению с 2013 годом составил 131%. На долю экспорта в общем объеме производства ПВТ приходится 88%.

Заказчиками Парка высоких технологий являются компании из 56 стран мира. В структуре экспорта 43,5% приходится на страны Западной Европы, 40,1% – на США, 14,4% – на страны СНГ. Впервые зафиксирован экспорт в такие страны, как Индонезия, Иордания, Доминиканская Республика. В 2014 году ПВТ привлечено 34,3 млн. долларов США прямых иностранных инвестиций на чистой основе. Свои центры разработок в ПВТ открыли: Hynix Semiconductor (Южная Корея), Rakuten (Япония), IAC (США) – одна из крупнейших мировых медиа и интернет-компаний. На текущий момент в ПВТ осуществляют деятельность 137 компаний-резидентов. Общая численность работающих в ПВТ составила 20 995 человек по состоянию на 1 января 2015 года. За 2014 год было создано 2 957 новых рабочих мест.

В минувшем году в Парке был открыт учебный центр, на базе которого сегодня действуют 14 филиалов кафедр университетов. Студенты вузов могут на базе компаний-резидентов Парка ознакомиться с будущей профессией. В то же время компании организовывают в университетах совместные научно-практические лаборатории. Потенциал инновационного развития в сфере информационно-коммуникативных технологий для Беларуси – не менее ста тысяч разработчиков ПО. Все это позволило Беларуси войти в тридцатку стран с наиболее развитой сферой оффшорного программирования

по версии аналитиков компании Gartner, а Парку высоких технологий – занять достойное место среди крупнейших IT-кластеров в странах Центральной и Восточной Европы.

Для разработки оптимальной стратегии модернизации и перехода на рельсы экономики знания очень важным является вопрос о соотношении традиционных укладов индустриальной экономики и инновационной. Санкционная политика со стороны лидеров экономического развития по отношению к странам Евразийского содружества, в том числе к нашей стране, поднимают вопросы национальной безопасности, показывают, что не следует безоглядно отказываться от промышленной индустрии в ущерб развитию, например, машиностроения и переходить к развитию только высоких, и частности информационных технологий. Без индустриального производства, без реального сектора экономики не может успешно существовать и развиваться ни одно государство. Все дело в том, что применение высоких технологий к традиционным отраслям промышленности повышает их эффективность, делает продукцию конкурентоспособной на мировых рынках. Инновационное развитие экономики сегодня напрямую зависит от наукоемкости и высокой технологической оснащенности производства. Иначе говоря, переход к обществу, основанному на знании, отнюдь не означает тотального сокращения индустриального производства, а его модернизацию и переход на инновационные способы развития.

Инновационная деятельность – это комплексная деятельность в сфере экономики, которая включает в себя совокупность научных, технологических, образовательных, организационных, финансовых и других мероприятий, которые в своей совокупности приводят к коммерческому успеху. Это означает, что модернизация экономики на инновационном пути развития будет успешной лишь тогда, если будет учитывать не только знаниевую, интеллектуально-технологическую компоненту, но и гуманитарную, связанную с организационно-управленческой деятельностью субъекта: инвестиционной привлекательностью, отлаженным правовым и налоговым механизмом, отсутствием коррупции и патронажем бизнеса со стороны государства. Более того, экономическая политика, государств, вставших на путь инновационной модернизации, и включает в себя ряд структурных реформ в области инвестиций, налогообложения, менеджмента, маркетинга и т.д.

При этом информационные технологии рассматриваются не просто как хозяйственная деятельность и даже не столько как производство товаров и услуг, а как основной вид культуротворчества, в котором интегрированы потенциальные возможности науки, экономики, и технологий в том числе социальных.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ

Т.А. Старинская
Республика Беларусь, Витебск, ГУ «Территориальный центр
социального обслуживания населения Первомайского района г. Витебска»
(e-mail: tcsonmay1@mail.ru)

Одной из основных задач учреждений социального обслуживания в современных условиях является обеспечение организации работы с различными категориями населения на основе обновления технологий, опирающихся на достижения науки и передового опыта, направленных на развитие и саморазвитие профессионального мастерства специалистов и коллектива в целом.

В Витебской области особое внимание уделяется соединению науки с практикой. Во-первых, это можно увидеть на примере взаимодействия кафедры социально-

педагогической работы ВГУ имени П.М. Машерова и Территориального Центра социального обслуживания населения Первомайского района г. Витебска (Центр). Так с 2010 года на базе Центра работает учебно-научно-консультативный центр (УНКЦ) ВГУ имени П.М. Машерова. Деятельность УНКЦ направлена на повышение эффективности и качества профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы. Предметом сотрудничества являются следующие стратегические направления работы:

– закрепление на практике знаний, умений и навыков;
– привлечение опытных специалистов Центра к практическому обучению студентов;
– организация волонтерской работы;
– методическая работа;
– научно-инновационная работа.

Ежегодно сотрудники социальной сферы участвуют в научно-практических конференциях: «Актуальные проблемы оказания социально-медицинской помощи населению», «Пути повышения качества практической подготовки будущих специалистов по социальной работе» и др.

Также на базе Центра Витебский государственный медицинский университет проводит практические занятия для студентов 6-ого курса лечебного факультета по социальному аспекту медицинской реабилитации. Были проведены совместные исследования когнитивных функций граждан, находящихся на надомном обслуживании с артериальной гипертензией с целью адаптации и медико-социальной реабилитацией данной категории. Результаты этой работы были опубликованы и представлены на международных и внутривузовских конференциях. Исследование планируется продолжить.

Совместно с государственным учреждением дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования» в рамках Программы поддержки Беларуси Федерального правительства Германии Центр участвовал в издании сборника программ дополнительного образования взрослых.

Кроме того, образовательная программа совершенствование возможностей и способностей личности «Спорт без возраста» пользуется особой популярностью в работе с пожилыми гражданами. В настоящее время факультет физической культуры и спорта ВГУ имени П.М. Машерова выполняет заказ по изготовлению методических рекомендаций по физической нагрузке для граждан пожилого возраста.

Как продолжение сотрудничества в рамках Программы поддержки Беларуси Федерального правительства Германии для продвижения формального и неформального образования для взрослых Центр Первомайского района стал координатором регионального проекта по Витебской области «Обучающийся регион: образование для всех поколений» в партнерстве с Представительством зарегистрированного общества «DeutscherVolkshochschul-Verbande.V.» (Федеративная Республика Германия) в Республике Беларусь, государственным учреждением «Академия последипломного образования», государственным учреждением дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования», Ассоциацией дополнительного образования и просвещения и др.

Обучающийся регион – это не просто место, территория или экономическая зона. В первую очередь, это сообщество, признающее ценность образования как основной движущей силы развития, и не только личностного, но также социального, культурного, экономического.

Таким образом, в условиях острой нехватки провайдеров образовательных услуг для взрослых оказанием таких услуг начинают заниматься дома культуры, библиотеки и территориальные центры социального обслуживания населения. Данные исследова-

ния отражены в журнале «Адукатар» № 1 2014. Сотрудники Центра участвовали в издании сборника материалов «Обучающийся регион: образование для всех поколений».

Проект «Обучающийся регион: образование для всех поколений» дал толчок для создания на базе Территориального Центра социального обслуживания населения Первомайского района г.Витебска Народного Социального Университета как культурно-просветительского Центра, который объединяет формальное и неформальное образование и способствует удовлетворению индивидуальных образовательных потребностей.

Народный Социальный Университет организован в декабре 2014 года, уже выпущено более 200 слушателей. Работают 15 образовательных курсов таких как: православие для начинающих, основы католической мысли, витебскведение, цветоводство, журналистика, основы компьютерной грамотности, психологические курсы, творческие мастерские и др. Данное направление способствует межведомственному взаимодействию с государственными и негосударственными организациями, так как организации-партнеры предоставляют свои базовые площадки (Витебская духовная семинария, Витебский государственный колледж культуры и искусств, редакция газеты «Витьбичи», Витебский областной краеведческий музей и др.)

Таким образом, взаимодействие науки и практики объединяет интересы следующих групп: интересы студентов, для которых он становится площадкой для практики, встреч со специалистами, реализации своих исследовательских и социальных инициатив, повышает мотивацию на трудоустройство по специальности; интересы преподавателей, получающих возможность осуществлять научно-исследовательскую деятельность, получать возможность для совершенствования в качестве преподавателя и исследователя; интересы специалистов, работающих в социальной сфере, получающих методическое и образовательное сопровождение своей деятельности, возможность разработки и внедрения проектов, повышения квалификации.

С Е К Ц И Я 1
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В БЕЛАРУСИ В 30–40-е ГОДЫ XX СТОЛЕТИЯ

Н.Ю. Андрущенко
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail: andru-natalya@yandex.ru)

Исследованием проблем социально-педагогического характера в обозначенный период времени занимались известные советские педагоги П.Н. Груздев, Б.П. Есипов, П.Н. Шимбирев и др. В Беларуси вопросы социально-педагогической направленности разрабатывались педагогами-практиками З. Москалевич, Ю. Сегаль, М.М. Слуцкой и др.

Ученые изучали сущность и содержание социального и семейного воспитания, роль наследственности, социальной среды и воспитания в развитии ребенка, которые нашли отражение в подготовленных ими учебниках по педагогике. Так, проблему соотношения социальной среды и становления ребенка изучал П.Н. Шимбирев. На примере анализа идей буржуазных педагогов, в частности В. Лая, ученый опроверг утверждение о том, что социальная среда может предопределить все последующее развитие человека. Вместе с тем, он признавал, что социальная среда оказывает огромное влияние на личность [1].

Аналогичной точки зрения придерживался П.Н. Груздев. Педагог считал, что социальная среда, под которой он понимал весь социум в контексте классово-общественных отношений, содействует развитию способностей ребенка. Однако в качестве определяющего фактора подготовки подрастающего поколения к жизни выделял воспитание [2].

С П.Н. Груздевым был солидарен Б.П. Есипов, полагая, что школа превалирует в воспитании детей. Отводя социуму второстепенную роль в становлении ребенка, ученый подменил понятие «социальная среда» понятием «историческая среда», акцентировав внимание не на образовательной, а на политической составляющей. Вместе с тем, Б.П. Есипов выступал за усиление совместной деятельности педагогов и родителей посредством изучения семейно-бытовых условий жизни ребенка, проведения просвещенческой работы среди родителей, организации свободного времени детей не только в рамках школы, но и при домоуправлениях, общежитиях, клубах взрослых. Считал, что государство не должно снимать ответственности с родителей, а за ненадлежащее воспитание налагать на них штраф или изымать ребенка из семьи и помещать в детский дом с оплатой стоимости его содержания за счет родителей [3].

Общий характер, проводимых в стране с середины 1940-х годов преобразований, актуализировал проблемы социально-педагогической направленности. Прежде всего, социального воспитания. Перед органами просвещения была поставлена задача всестороннего изучения и обобщения опыта, накопленного школами, родителями и общественностью в деле воспитания подрастающего поколения. Педагогов ориентировали на изучение возрастных особенностей, интересов, потребностей детей и на их основе составление педагогических характеристик, а также форм и методов работы с второгодниками, методики проведения внеклассных и внешкольных мероприятий; увязку преподаваемых дисциплин с практической жизнью и явлениями окружающей действительности посредством краеведения и педагогизации среды. Предлагалось повысить

ответственность учителей за проводимую ими воспитательную работу, усилить педагогическое и общественное воздействие на родителей, которые не должным образом заботятся о своих детях.

Еще одной существенной проблемой была внешкольная работа. Для повышения качества работы с детьми и подростками вне школы рекомендовалось организовывать детские комнаты и спортивные площадки при домоуправлениях, рабочих клубах, домах культурах.

Важной проблемой было семейное воспитание. Традиционное понимание роли родителей в воспитании детей после Октябрьской революции 1917 года было нивелировано. Главным субъектом воспитания стала школа. Постепенно педагогическое сообщество пришло к пониманию того, что «школа только в том случае может выполнять задачи, которые стоят перед ней, если она будет вести свою работу в тесном контакте с семьей» [4, с. 63]. Поэтому предлагалось принять все меры для организации и координации совместной воспитательной работы учебных заведений и семьи. Однако на практике реализация этой идеи была затруднена.

Следует отметить, что в рассматриваемый период времени существовала проблема несогласованности в деятельности школы, внешкольных учреждений и семьи по воспитанию детей остро встала еще в 1930-е годы. Педагогическим сообществом обсуждалась проблема создания единого воспитательного плана для объединения усилий семьи, школы, пионерской и комсомольской организаций, общественности (горсовет, жакт, секции врачей, библиотеки, кино), поскольку: «… в одну цепочку должны быть увязаны все воздействия на ребенка и взрослого. Тогда они дадут огромный воспитательный эффект» [5, с. 52]. На практике эта идея реализовалась только в 1980-е годы в рамках социально-педагогических комплексов.

Вопросы социально-педагогического характера, в частности проблемы детской беспризорности широко обсуждались в периодической печати. Например, З. Москалевич на страницах журнала «Камуністычнае выхаванне» поднимались вопросы перевоспитания «трудных» детей, организационно-методического функционирования учреждений, занимающихся социальным воспитанием беспризорников (дисциплина и методы воспитательного воздействия, система выпуска и адаптации к самостоятельной жизнедеятельности) [6].

Ю. Сегаль в своей статье «Тяжелые дети в массовой школе» классифицировал трудновоспитуемых детей в зависимости от факторов, определяющих отклоняющееся поведение, и теоретически обосновал динамику развития «трудных детей» [7].

Социально-педагогические аспекты воспитательной работы с малолетними правонарушителями нашли отражение в работе М.М. Слуцкой «Малолетние правонарушители и анализ их содержания». В данной статье автор анализировал социальные и педагогические факторы, детерминирующие совершение подростками правонарушений, выделил типы правонарушителей и дал характеристику их психо-социо-физиологического развития [8].

Таким образом, в обозначенный период времени развитие социально-педагогической деятельности в Беларуси характеризуется повышенным вниманием к проблемам социального и семейного воспитания, внешкольной работе, педагогизации среды. Акцентировалось внимание на усилении ответственности учителей и родителей за воспитание детей, приближении школы к жизни, совершенствовании взаимодействия педагогов и семьи в воспитании ребенка, повышении педагогической культуры родителей и пропаганде педагогических знаний среди населения.

Список использованных источников:

1. Шимбирев, П.Н. Педагогика / П.Н. Шимбирев. – М.: Учпедгиз, 1940. – 338 с.
2. Педагогика / под ред. проф. П.Н. Груздева. – М.: Учпедгиз, 1940. – 624 с.
3. Есипов, Б.П. Педагогика / Б.П. Есипов. – М.: Учпедгиз, 1941. – 399с.

4. О работе директора, загадчыка навучальнай часткі семилетней и средней школы // В помощь учителю. – 1945. – № 1. – С. 57–66.
5. Королев, Ф.Ф. Воспитательные задачи школы / Ф.Ф. Королев. – 2-е изд. – Л., М., 1930. – 93 с.
6. Москалевич, З. Проблема социального перевоспитания в Беларуси / З. Москалевич // Камуністычнае выхаванне. – 1930. – № 2. – С. 68–75.
7. Сегаль, Ю. «Цяжкія» дзеці у масавай школе / Ю. Сегаль // Камуністычнае выхаванне. – 1933. – № 8. – С. 53–84.
8. Слуцкая, М.М. Малалетнія праванарушыцеліі аналіз іх трыманьня / М.М. Слуцкая // Камуністычнае выхаванне. – 1930. – № 11. – С .71–83.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА К ВОСПРИЯТИЮ И ИНТЕРНАЛИЗАЦИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО СОДЕРЖАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

Л.Д. Глазырина, О.С. Дорофеева
Республика Беларусь, Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»
(e-mail: Basculeo.l.g.a@gmail.com)

Проблема регулятивной роли базовых ценностей личности в определении направленности развития человека является одной из наиболее широко и активно исследуемых в философии, социологии, психологии, педагогической аксиологии (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.С. Братусь; Ф.Е. Василюк, М. Рокич, Д.А. Леонтьев, М.С. Яницкий и др.). Именно содержательный компонент ценностно-смысловой сферы личности выполняет функции критериальной основы, определяющей самодетерминацию человека, развитие и усложнение взаимосвязей в системе ценностно-смысловых структур и как следствие формирование ценностного сознания, ценностного жизнеопределения. Дифференциация взаимосвязей в данной системе, ранжирование ценностей в процессе активного формирования основных личностных конструктов определяется качественными изменениями механизмов самоидентификации и саморегуляции личности, которые позволяют приводить к согласованию внешние и внутренние детерминанты деятельности, координировать внутренние психические процессы, состояния сознания, оценку возможностей и ограничений, проявления способностей (А.В. Брушлинский, Е.А. Сергиенко).

Исследование педагогических факторов формирования ценностно-смысловой сферы личности ребенка, определение наиболее сензитивных периодов к восприятию внешней, по отношению к личности, культурсоциальной данности, не обладающей качествами обязательной потребностной стимуляции, но определяющей содержательный профиль формирующихся ценностно-смысловых образований личности, относят к числу первостепенных задач аксиологической педагогики. Проблема актуализируется в условиях развития постиндустриального общества и сопровождающих этот процесс противоречий, характеризующихся, с одной стороны, лавинообразным ростом информационных потоков, с другой, кризисом культурологических позиций в определении условий и механизмов личностной идентификации, сферы личностных коммуникаций и других механизмов социализации, посредством которых усваиваются нормы поведения, ценностно-смысловые ориентиры. Недостаточная изученность педагогических факторов и механизмов формирования ценностно-смысловых образований личности на ранних этапах ее становления, сопровождается также слабой разработанностью способов включения содержательного базиса культуры и искусства в процесс формирования ценностно-смысловой сферы личности ребенка дошкольного и младше-школьного возраста.

Решение проблемы формирования ценностно-смысловой сферы личности ребенка дошкольного возраста, на наш взгляд, предполагает поиск научно-теоретического и прак-

тического обоснования психологической и физиологической готовности к принятию социокультурных ценностей общности, в которой развивается личность; выбора и утверждения в качестве начальной точки включения ребенка в профилированный образовательный процесс период старшего дошкольного детства; определение предметной опосредованности целевого образовательного процесса и условий его протекания.

Современная возрастная психологияи педагогика располагают достаточно развернутой научно обоснованной картиной возрастных особенностей психического развития ребенка закономерно изменяющихся в процессе смены стадий развития - младенчество, ранний, дошкольный, младше-школьный, подростковый возраст. В отличие от широкой вариативности индивидуальных особенностей, возрастные психологические преобразования закономерны, отражают логику общечеловеческого онтогенеза и развиваются в одном и том же направлении у большинства представителей данной культуры при сравнительно одинаковых социально-экономических условиях.

Согласно концепции психологического возраста, выдвинутой Л.С. Выготским и развитой затем в психологии, к числу ключевых определяющих показателей возрастных закономерностей развития ребенка, относятся не только специфические для каждой возрастной ступени психологические новообразования, т.е. изменения в сфере сознания, психических процессов, и других личностных характеристик ребенка, но и «социальнуюситуацию развития», определяемую как совокупность взаимоотношений ребенка с близкими ему людьми, социальными институтами, обществом в целом. Типичные виды деятельности, в которую включается ребенок, также имеет определяющее значение. Согласно предложенной Л.С. Выготским методологической схемы возрастного подхода к анализу различных явлений в развитии ребенка, сущностная характеристика любого возрастного этапа складывается из единства трех, названых выше, тесно взаимосвязанных составляющих: характеристики социальной ситуации развития ребенка, анализа типичных видов его деятельности и квалификации уровня развития его сознания и личности [1, с. 18]. Анализ социальной ситуации развития ребенка означает одновременный учет двух планов отношений (Г.В. Бурменская): во-первых, с «общественным взрослым» как представителем социальной функции (воспитатель, учитель, врач и т.д.), воплощающим в своем поведении социальные нормы и требования, общественные смыслы и цели деятельности, и, во-вторых, индивидуальные, личностные отношения с близкими взрослыми и детьми-сверстниками. Имеет место, также учет опосредствованного влияния различных микросредовых условий и, всегда присутствующих различий в условиях жизнеобеспечения детей, ролевых отношений, обусловленных объективным положением ребенка данного возраста в системе общественных отношений (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) [1; с. 20].

При этом важно, что процесс социализации рассматривается в качестве адаптивного механизма к культурной среде, реализующегося как в процессе сознательного, планируемого, целенаправленного воздействия на формирование личности - воспитание, так и в процессе объективной стихийно-спонтанной реорганизации сознания растущего человека в соответствующем социокультурном контексте. Диспозиционно-смысловая регуляции деятельности, при этом, формируется как «отношение к объектам и явлениям действительности, имеющим для субъекта устойчивый жизненный смысл, которое консервируется в форме фиксированной установки и проявляется в эффектах личностно-смысловой и установочно-смысловой регуляции, не связанной с мотивом актуальной деятельности» [2, с. 213].

В качестве начальной ступени формирования личностной самоидентификации и самоуправления, разноуровневой социализации ребенка дошкольника А.Н. Леонтьев определяет трехлетний возраст, в котором на смену импульсивно сменяющим друг друга мотивам приходит их интеграция, иерархизация и соподчинение в единую струк-

туру. Возникновение такой структуры означает, что ребенок теперь «может стремиться к достижению цели, которая сама по себе не привлекательна для него, ради чего-нибудь другого, или, наоборот, отказаться от чего-нибудь непосредственно приятного для того, чтобы достичь более важного или избежать нежелательного» [цит. по 2, с. 283]. Л.И. Божович уточняет: «У детей же дошкольного возраста возникает, во-первых, не просто соподчинение мотивов, а относительно устойчивое вне ситуативное их соподчинение. Вместе с тем, во главе возникшей иерархии становятся специфически человеческие, т.е. опосредствованные по своей структуре, мотивы. У дошкольника они опосредствуются, прежде всего, образцами поведения и деятельности взрослых, их взаимоотношениями, социальными нормами, фиксированными в соответствующих нравственных инстанциях»[3, с. 97–98]. Дальнейшее усложнение связей, иерархизацию и структурную дифференциацию можно рассматривать как «первую линию онтогенетического развития смысловой сферы личности»[2, с. 283].

Личностная готовность к процессу интернализации внешних ценностно-смысловых структур, предполагает также сформированность определённого уровня эмоций. Постепенно изменяется функциональная роль эмоций в мотивах деятельности, формируется эмоциональное предвосхищение, а на его основе «формируется такое, присущее только человеку новообразование как перспектива будущего» (Д.А. Леонтьев), происходит «распространение процессов осмысления за пределы наличной актуально воспринимаемой ситуации, непосредственного перцептивного поля, в план представления, воображения, идеаторных содержаний сознания»[2, с. 283]. Д.А. Леонтьев выносит предположение о том что, «именно воображение является тем первым, самым грубым фильтром, при помощи которого личность, примеряя к себе те или иные ценности, варианты поведения или образы себя…»[там же, с. 284]. В этом процессе, формируется способность планирования результата деятельности, становится возможным сплетение мотива и целесообразности, оценка деятельности в режиме предвосхищения.

Практическая деятельность и смысловая направленность воображения, по мнению Д.А. Леонтьева, образуют единую взаимосвязанную систему. Характер деятельности, ее структура, связанность практической деятельности и смысловой направленности воображения, иерархия мотивов деятельности принятие ребенком деятельности как формы отражения, и преобразования, имеют фундаментальное значение для развития личности, анализа индивидуальных особенностей развития, возможности корректировки и наполнения ценностным содержанием.

Таким образом, период старшего дошкольного детства рассматривается как наиболее сензитивный к ценностно-смысловой опосредованности, принятию внешних условий и закономерностей развития социального средового окружения; характеризуется прежде всего социальной ситуацией развития, уникальностью, неповторимостью связей и уровней взаимоотношений ребенка с взрослыми, социальной средой в целом, являющейся информативным полем транслирующим нормы, ценности, определяющей целевые ориентиры в развитии личности.

Список использованных источников:

1. Бурменская, Г.В., Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. - М.: МГУ, 1990. – 134 с.

2. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой активности / Д.А. Леонтьев. - 2-е изд. испр. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

3. Божович, Л.И. Избранные психологические труды / Л.И. Божович. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА ПОДДЕРЖКИ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН И МОЛОДЫХ РОДИТЕЛЕЙ

О.А. Довгяло
Республика Беларусь, Витебск, ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Первомайского района г. Витебска»
(e-mail: tcsonmay1@mail.ru)

«Нет никого красивее беременной женщины: в глазах – счастье, в сердце – любовь, на щеках – румянец, а внутри – маленькая жизнь»

В последнее десятилетие отмечается усиление запроса со стороны будущих родителей на предродовую подготовку. В настоящее время наблюдается усиление внимания к данной проблематике со стороны учреждений здравоохранения. На базе государственного учреждения «Территориальный Центр социального обслуживания населения Первомайского района г. Витебска» реализуется проект «Мама-школа».

Необходимость психологического сопровождения на этапе беременности вызвана следующими причинами. Многие матери приходят к детородному возрасту с пробелами или искажениями в материнской сфере вследствие отсутствия или наличия отрицательного опыта в онтогенезе. Как известно (Д. Винникотт, Г.Г. Филиппова), существуют сензитивные периоды в развитии тех или иных материнских качеств в онтогенезе девочки: это периоды взаимодействия с собственной матерью, игровой деятельности, нянчанья, дифференциации мотивационных основ материнской и половой сфер. Становление материнской сферы завершается взаимодейсвием с собственным ребенком. Негативный опыт отношений с собственной матерью вызывает у девушки нежелание индентифицироваться с нею и, как следствие, неуверенность в своей материнской компетентности. Искажения в других сензитивных периодах приводят к нарушениям в операциональном, эмоционально-потребностном или ценностно-смысловом блоках материнской сферы.

Кроме того, многим беременным женщинам необходима помощь и поддержка в период ожидания ребенка. Некоторые женщины чувствуют себя растерянными и испуганными, ожидая момент родов с непреодолимым страхом. Беременность кажется им тягостной и изнуряющей. Важно, чтобы беременность проходила в атмосфере спокойствия и радостного ожидания ребенка, без стрессов, без переутомлений и депрессивных состояний, т.к. психологическое состояние женщины влияет на формирование психики будущего ребенка, определяет его здоровье, наклонности и способности, а также влияет на дальнейшие взаимоотношения с матерью, отцом и окружающими людьми.

Неуверенность женщины в себе как матери снижает ее возможности по удовлетворению потребностей малыша, и, как следствие, у новорожденного возникают проблемы с формированием надежной привязанности и базового доверия к миру. Независимо от того, осознает женщина свою ответственность или нет, она воспитывает малыша с первых дней его существования во время выполнения рутинных повседневных процедур, когда она переодевает его или кормит, делает гимнастику или купает. В силу величайшей ответственности, которая ложится на материнские плечи, мама нуждается в подготовке не меньше, чем любой человек, осваивающий новую профессию. Ей необходим в грамотный, доброжелательный специалист собеседник, способный в доступной форме ознакомить ее с представлениями о физиологических возможностях и психологических потребностях ребенка, научить ее прогнозировать отдаленные последствия тех или иных ее действий в отношении ребенка, помочь ей выработать опти-

мальные для нее, ее семьи и малыша тактику и стратегию поведения, оказать эмоциональную поддержку.

Цель данной программы – подготовка женщин к осознанному; психологическое и физиологическое здоровье женщины и ребёнка во время беременности, родов и в послеродовом периоде.

Задачи программы:

1. осуществление системы мероприятий, направленных на укрепление психологического и физиологического здоровья женщин;
2. создание у женщин положительной родовой доминанты;
3. формирование сознательного отношения к беременности, родам и родительству;
4. профилактика послеродовой депрессии.

Данный курс могут посещать беременные женщины на разных сроках беременности. Курс предполагает использование разнообразных форм и методов (занятие с элементами тренинга, просмотр и обсуждение фильмов с рассмотрением психологической проблематики, арт-терапия, ролевая игра и др.). Преимущество отдаётся групповой форме работы, так как только в группе можно «примерить» новые модели поведения, научиться иначе относиться к себе и к людям в атмосфере благожелательности, принятия и поддержки. Среди форм психологической помощи наибольшую эффективность представляют группы взаимопомощи, в которых помощь оказывается по принципу «равный равному». С этой целью организована группа взаимопомощи «Я-мама», которую посещают беременные и недавно родившие детей женщины. Основная опора идет на самих участников группы путем взаимной поддержки, взаимного обучения и взаимной помощи. Идея самопомощи – это освобождение внутреннего потенциала и пробуждение внутренних ресурсов.

Сформулированная таким образом цель психологической работы позволяет посмотреть на работу с молодой семьей в гораздо более широком контексте, чем это принято на стандартных занятиях школ будущих матерей в женских консультациях. Просвещение молодых родителей в области психологии и педагогики должно стать столь же неотъемлемой частью работы с молодой семьей, как и медицинское сопровождение.

Таким образом, работа психолога, должна привести к укреплению доверия родителей к себе самим как к «достаточно хорошим родителям», к развитию интереса к ребенку, к формированию средств взаимодействия с ним, а также к пониманию возможностей получения поддержки от социальных структур, которыми они могут воспользоваться в процессе рождения, при уходе за ребенком и его воспитании. Безусловно, хорошо проделанная психологом работа будет способствовать желанию родителя обращаться за психологической помощью и в дальнейшем, в процессе роста и развития ребенка.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ БГПУ ИМЕНИ М. ТАНКА (г. МИНСК)

О.М. Кабакович
Республика Беларусь, Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»

Проблема учебной мотивации студентов в психолого-педагогической науке не нова, а в условиях постоянно обновляющихся и усложняющихся технологий, она становится все более актуальной и заслуживающей внимания. Ее актуальность и значимость выявляется с особой силой в условиях реализации концепции непрерывного образования. В связи с этим, нами было проведено исследование среди студентов, обучающихся в БГПУ им. М. Танка г. Минск, по специальностям: «Оздоровительная и адап-

тивная физическая культура (оздоровительная)», «Физическая культура (лечебная)», «Физическая культура. Физкультурно-оздоровительная и туристско-рекреационная деятельность», «Спортивно-педагогическая деятельность (спортивная режиссура)» и «Спортивно-туристическая деятельность (менеджмент в туризме)», на основе принципа добровольного участия.

Цель исследования: изучить учебную мотивацию у студентов БГПУ им. М. Танка. В исследовании приняли участие 120 человек, среди них по специальностям: «Оздоровительная и адаптивная физическая культура (спец. 1)» – 24%, «Физическая культура (спец. 2)» – 17%, «Физическая культура. Физкультурно-оздоровительная и туристско-рекреационная деятельность (спец. 3)» – 18%, «Спортивно-педагогическая деятельность (спец. 4)» – 10% и «Спортивно-туристическая деятельность (спец. 5)» – 31%. Методы исследования: методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой). Методика состоит из 23 утверждений, которые необходимо оценить, присвоив баллы от 1 (утверждение, которое категорически не относится ко мне) до 5 (утверждение, которое вполне ко мне относится). Тест имеет следующие шкалы: мотивы коммуникативные (шкала 1), избегания (шкала 2), престижа (шкала 3), профессиональные (шкал 4), учебно-познавательные (шкала 5), социальные (шкала 6). Полученные результаты представлены нами в виде средних показателей (среднее арифметическое) по всем шкала вопросника. Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Полученные данные в ходе опроса

Специальность	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Шкала 6
Спец. 1	11,7	18,6	8,4	20,0	19,2	8,6
Спец. 2	9,8	16,4	8,0	18,2	16,4	8,2
Спец. 3	10,5	15,1	6,4	16,8	14,4	8,0
Спец. 4	6,3	14,0	5,4	12.2	13,8	4,2
Спец. 5	8,6	14,4	5,0	13,4	14,2	4,5

По первой шкале «коммуникативные мотивы» ближе к максимальному числу точек выделяются ответы студентов специальности «Оздоровительная и адаптивная физическая культура», далее следуют обучающиеся по специальности «Физическая культура. Физкультурно-оздоровительная и туристско-рекреационная деятельность». Результаты по шкале «Мотивы избегания», как мы видим из полученных данных все ответы близки к максимуму, что дает нам основание полагать, что студенты в большей степени испытывают чувство конформизма и страха от социальных санкций, когда не учатся или недостаточно учатся. По шкале «Мотивы достижения» мы получили следующие оценки, которые объясняется тем фактом, что для доступа к специальностям: «Оздоровительная и адаптивная физическая культура», «Физическая культура», «Физическая культура. Физкультурно-оздоровительная и туристско-рекреационная деятельность» нужны более высокие оценки, отражающие предварительно высокую степень мотивации для их овладевания. Противоположные описанным результатам, т.е. минимальные оценки по шкале, возможно заключается в том, что необходимые оценки для поступления на данную специальность обыкновенно самые низкие по сравнению с другими специальностями. Результаты по шкале «Профессиональные мотивы» следующие: «Оздоровительная и адаптивная физическая культура», «Физическая культура» преобладают высокие мотивы, остальные специальности находятся в средней части шкалы, что дает основание принять их скорее как стремящихся к высокой границе мотивации.

Обобщенный анализ ответов по методике диагностики учебной мотивации у студентов в БГПУ им.М.Танка г. Минск, позволяет сделать следующие выводы: с самой высокой средней оценкой учебной мотивации выявлены обучающиеся по специальности «Оздоровительная и адаптивная физическая культура». Их недельная учебная нагрузка отличается самым большим числом часов практического обучения. Кроме того, студенты этой специальности обладают высоким уровнем учебной мотивации еще во время приема в университете.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ ПОЖИЛЫХ И ИНВАЛИДОВ В БЕЛАРУСИ

Г.А. Качан
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Республика Беларусь является страной со сложной медико-демографической ситуацией, высокой средней долей пожилых людей и лиц с ограниченными возможностями в составе населения, что и формирует устойчивый спрос на социальные услуги. В настоящее время в нашей стране проживает около 2 млн. человек в возрасте старше 60 лет (около 22% всего населения страны), из них более 151 тыс. одиноких нетрудоспособных граждан и 602,2 тыс. одиноко проживающих граждан пожилого возраста и инвалидов [1]. Каждый четвертый пожилой в нашей стране уже перешагнул 75 летний рубеж. Исследования показывают, что 80% лиц в возрасте 75 лет и старше не могут обходиться без посторонней помощи [2, с. 566]. В данном контексте социальная работа выступает как универсальный социокультурный институт социальной поддержки и безвозмездной социальной помощи, предоставления социальных услуг, социального патронажа над группами населения, оказавшимися в сложной жизненной ситуации.

С целью выявления социально – психологических проблем пожилых людей и их потребности в социальном обслуживании нами на базе ТЦСОН Первомайского района г. Витебска было проведено анкетирование, в котором приняло участие 80 респондентов. Результаты анкетного опроса свидетельствуют, что старение сопровождается нарастанием инволюционных процессов и негативных личностных характеристик. В личности пожилого человека обнаруживается ряд изменений. Так, на появление или усиление раздражительности указали 26,9% респондентов; обидчивости – 34,6%, частые перемены настроения – 70,1%. Примечательно, что 69,5% опрошенных женщин, указали на то, что стали более эмоциональными, а 60,9% отметили, что с возрастом их чувство уверенности в себе значительно снизилось, а у мужчин, напротив усилилось. Более 50% от общего числа респондентов ощущают себя одинокими. Следует отметить, что чувство одиночества обнаруживается во всех возрастных периодах, но только в старости оно приобретает особую остроту и актуальность для личности.

Данные анкетного опроса показали, что около 63% опрошенных нуждаются в помощи по индивидуальному повседневному уходу.

Развиваясь достаточно динамично последнее десятилетие, социальная работа в Беларуси накопила определенный позитивный опыт социальной поддержки, предоставления социальных услуг разным группам населения. Получили развитие такие формы социального обслуживания как: социальное обслуживание на дому граждан, потерявших способность к самообслуживанию; социальное обслуживание в стационарных условиях; организация дневного пребывания в учреждениях социального обслуживания (полустационарное социальное обслуживание); оказание разовых социальных услуг, не требующее пребывания в учреждения социального обслуживания (нестацио-

нарное социальное обслуживание) и срочное социальное обслуживание. Важную роль в развитии социального обслуживания призван сыграть введенный с 1 января 2013 года в соответствии с Законом РБ «О социальном обслуживании» государственный заказ на социальные услуги, который стал одним из механизмов системного подхода к организации социальной работы.

Социальное обслуживание пожилых граждан и инвалидов в республике в настоящее время обеспечивают 80 стационарных учреждений, в которых проживает более 18,0 тыс. человек; 146 территориальныхцентров социального обслуживания населения (далее – ТЦСОН). Следует отметить, что отделения социальной помощи на дому в структуре ТЦСОН остаются одной из наиболее востребованных и экономически выгодных форм социального обслуживания. Так, в среднем по республике социальное обслуживание одного человека на дому почти в 10 раз дешевле, чем содержание его в доме-интернате.

Численность граждан, обслуживаемых на дому, в последние годы имеет незначительную тенденцию к снижению. Так, по состоянию на 1 июля 2015 г. отделениями социальной помощи на дому обслуживалось 87,884 тыс. нетрудоспособных граждан (для сравнения – в 2013 г. около 90,0 тыс. чел.). Всего же на учете в ТЦСОН республики на данный период состояло более 1,8 млн. граждан, из них одиноких нетрудоспособных граждан – 151,1 тыс. человек, одиноко проживающих граждан пожилого возраста и инвалидов – 606,4 тыс. человек.

Внедренный в Беларуси в области социального обслуживания государственный социальный стандарт обеспечивает предоставление разносторонней адресной качественной помощи нуждающимся гражданам и семьям. Особое значение по совершенствованию социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов, повышения уровня и качества их жизни сегодня принадлежит территориальным центрам социального обслуживания населения. Так, в ТЦСОН создаются отделения дневного пребывания для пожилых людей и инвалидов, работают кружки и клубы, открыты салоны «Милосердие», пункты проката технических средств социальной реабилитации, работают телефоны «горячей линии», оказывается психологическая и консультативная помощь, предоставляются различные социально-бытовые услуги, открываются отделения круглосуточного пребывания. Сегодня в республике функционирует 61 отделение круглосуточного пребывания для граждан пожилого возраста и инвалидов на 2178 мест, которые предоставляют нуждающимся временное (до шести месяцев) пребывание с оказанием широкого спектра социальных услуг. Преимуществом таких отделений является то, что старый и больной человек остается в привычной для него социальной среде, не разрывает связей с малой родиной, что положительно влияет на его психоэмоциональное состояние.

Большое внимание в Беларуси уделяется обеспечению доступности социального обслуживания для жителей села. Для этого при ТЦСОН создаются социальные пункты или филиалы, на базе которых организована работа хозяйственных бригад, оказывающих пожилым гражданам разовые социально-бытовые услуги на дому с использованием средств малой механизации, а также бригад социального обслуживания на мобильной основе. По состоянию, на 1 июля 2015 г. в республике функционировали 1101 социальный пункт и 30 филиалов, 88 хозяйственных бригад, 146 бригад социального обслуживания на мобильной основе [1]. В целях оказания транспортных услуг пожилым людям разработана инновационная служба «социальное такси».

В рамках реализации Комплексной программы развития социального обслуживания на 2011–2015 гг. проводится работа по совершенствованию действующих форм и методов социального обслуживания, а также внедрению новых социальных технологий по уходу за престарелыми и инвалидами. Так, в регионах республики реализуются такие новые формы социального обслуживания и оказания

социальных услуг в стационарных учреждениях социального обслуживания, как краткосрочное проживание в домах-интернатах для престарелых и инвалидов; проживание в условиях повышенной комфортности на платной основе; сопровождаемое проживание. Развивается в сельской местности сеть домов временного совместного проживания: «дома зимовки», «дома самостоятельного проживания». Данная форма является достаточно перспективной, поскольку не только гарантируетширокий комплекс социально-бытового обеспечения, но и решает проблему одиночества пожилых. В настоящее время ТЦСОН активно внедряют такие новые формы жизнеустройства пожилых людей как: гостевая семья, которая предусматривает прием на проживание в семью одиноких пожилых граждан; приемная семья, когда социальный работник берет к себе на зимний период обслуживаемого клиента, для обеспечения надлежащего ухода за ним. Приемные, гостевые семьи для пожилых граждан созданы в Витебской, Гродненской и Минской областях.

Ряд социальных инновационных технологий направлен на продвижение идей социальной и образовательной активности старшего поколения, доступности для них образовательных услуг. Так, в г. Бресте на базе ТЦСОН работает Институт третьего возраста, а в Гродно – «Университет золотого века». В январе 2015 года на базе ТЦСОН Первомайского района г. Витебска открыт Народный социальный университет (далее – НСУ), который в своей структуре имеет 10 факультетов: православие, католическое просвещение, психологический, журналистики, иностранных языков, музыкально-театральный, туризма и краеведения и др.

Начиная с 2011 года в Беларуси (г. Минск) проводится эксперимент по внедрению новыхформ социального обслуживания и предоставлению социальных услуг. Такими формами, согласно Постановлению Совета Министров РБ от 8.06.2011 г. выступают социальное обслуживание на основании договоров пожизненного содержания с иждивением (договор-рента), краткосрочное пребывание пожилых людей и инвалидов в стационарных учреждениях социального обслуживания на платной основе; пребывание пожилых людей и инвалидов в домах-интернатах для престарелых и инвалидов на платной основе [3].

В качестве перспективных направлений инновационной деятельности в социальной сфере можновыделить такие направления как: расширение спектра социальных услуг по удовлетворению социальных потребностей разных групп населения, но, прежде всего лиц пожилого возраста и инвалидов; расширение границ социального партнерства по решению социальных проблем; внедрение в практику учреждений социального обслуживания инновационной стратегии развития; расширение области деятельности социальных учреждений.

Дальнейшее развитие системы социального обслуживания требует совершенствования нормативно-правового, финансового, материально- технического и кадрового обеспечения деятельности учреждений социального обслуживания, обеспечение информационно-методической поддержки профессиональной деятельности специалистов социальной работы, поиска новых более эффективных и малозатратных способов решения социальных проблем населения.

Список использованных источников:

1. Государственная социальная поддержка [Электронный ресурс] Режим доступа: http://mintrud.gov.by/ru/gosudarstvennaya-socialnaya-podderzhka. – Дата доступа: 10.10.2015.

2. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. Реана А.А. – СПб. Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

3. О проведении эксперимента по внедрению новых форм социального обслуживания и предоставления социальных услуг. Постановление Совета Министров РБ от 8 июня 2011 г. № 738 // НРПА РБ. – 2011. – № 69,5/33933. – С. 17–23.

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Е.А. Ковалева, Н.Ч. Костюк
Республика Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»

Современная жизнь диктует человеку особые условия: необходимо быть уверенным в себе, конкурентоспособным, активным, целеустремленным, открытым всему новому, иметь нестандартный подход к делу, быть креативным. Поэтому в системе образования все больше внимания уделяется развитию творческих способностей детей. Способность мыслить нестандартно делает ребенка более раскрепощенным, жизнерадостным, стойким к стрессовым ситуациям. Творчество помогает ребенку справиться со многими личностными, эмоциональными и поведенческими проблемами, способствует личностному росту и раскрытию. Находясь в творческом процессе, ребенок получает для себя столь необходимую возможность самовыражения своего потенциала, оптимизируются его эмоциональная сфера и поведенческие особенности.

В связи с этим наиболее эффективным средством развития личности ребёнка выступает арт-терапия. Достоинством арт-терапии является «язык» визуальной и пластической экспрессии. Согласно восточной мудрости, «картина может выразить то, что не выразит и тысяча слов». По мнению В.С. Мухиной и некоторых других исследователей, рисунок для детей является не искусством, а речью. Им свойственно стремление рисовать. Это - своеобразное экспериментирование с художественными символами в качестве заместителей реальных объектов. Посредством рисования реализуется потребность личности в самовыражении. Дети способны использовать художественные материалы для коммуникации, игры образами, импровизации, театрализации [2].

Детский рисунок привлекал внимание известных педагогов и психологов прошлого: К. Риччи, Э. Кей, К. Геце, Н.Н. Жуков, Г.В. Лабунская, С. Левин, М.В. Осорина и др. Термин «арт-терапия» был введен А. Хиллом (1938) при описании собственной работы с туберкулезными больными в санаториях [3, с. 217]. По М. Либману, арт-терапия – это использование средств искусства для передачи чувств и иных проявлений психики человека с целью изменения структуры его мироощущения [1, с. 8]. В основе современного определения арт-терапии лежат понятия экспрессии, коммуникации, символизации, с действием которых и связано художественное творчество.

Таким образом, арт-терапия – терапевтический метод, основанный на лечебном влиянии общения в сочетании с творчеством; использование средств искусства для передачи чувств и иных содержаний психики человека с целью изменения структуры его мироощущения.

В современной арт-терапии выделяются различные направления: изотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, библиотерапия, куклотерапия, игротерапия, драматерапия, паркотерапия. Один из основных методов арт-терапии – терапия изобразительным творчеством, в первую очередь рисованием. В его основе лежит особая «сигнальная цветовая система», согласно которой посредством цвета участник технологии сигнализирует о своем эмоциональном состоянии. Современная изотерапия – это в основном процесс художественного творчества.

В нашей работе мы сочетали разные методы арт-терапии, максимально используя их творческие возможности в работе с детьми дошкольного возраста на базе Образовательного инновационного центра при Гродненском государственном университете имени Янки Купалы.

Разработанная нами программа базировалась на принципе оптимистического подхода, предполагающего организацию «атмосферы успеха» для каждого ребенка, прин-

ципе опоры на положительное в ребенке, на сильные стороны его личности, принципе добровольного и активного участия в творческой деятельности детей.

В процессе реализации программы нами использовались такие техники работы, как: изотерапия (рисование красками, цветными карандашами, монотипия); сказкотерапия (сочинение и проигрывание сказок); музыкотерапия (прослушивание различной музыки, использование релаксационной музыки на каждом занятии); куклотерапия (изготовление кукол и проигрывание историй с ними); лепка, аппликация, коллаж и пр.

Одним из современных и наиболее интересным направлением работы, на наш взгляд, является песочная терапия и пескография. Игры на песке – одна из форм естественной деятельности ребенка. Принцип «терапии песком» был предложен еще Карлом Густавом Юнгом, психотерапевтом, основателем аналитической терапии [4].

Однако в обучающих целях возможности песка до недавнего времени практически не использовались. Чтобы заполнить этот пробел, нами и была создана система песочных игр, направленная на обучение и развитие личности в целом.

На занятиях с детьми дошкольного возраста были использованы не только возможности юнгианской песочницы, но и работа на световых столах (рисование песком, песочная анимация).

Большим плюсом песочного рисования являются уникальные свойства песка – сыпучесть, мягкость, приятная шершавость, – которые действуют на человека завораживающе. Рисуя песком, человек входит в легкое медитативное состояние, что дает ему возможность по-настоящему расслабиться, отдохнуть. Данный вид арт-искусства подходит всем возрастным категориям и может реализовываться через различные приемы работы: отпечатки на песке, совместное рисование в паре, рисование в группе – «групповой проект», работа с песком «насыпаем-отсекаем», работа с фоном, «рисуем фигуры на песке».

Играя с песком, ребенок учится строить песочные «картины», создает различные изображения, что способствует развитию эстетического и художественного восприятия. При этом развивается фантазия, внимание, улучшается координация движений, пространственное восприятие.

В процессе работы использовались различные типы заданий, которые можно использовать в практике проведения рисуночной терапии:

1. Предметно-тематический тип – основой изображения является человек и его взаимодействие с окружающим предметным миром и людьми. Темы рисования могут быть свободными или заданными – «Моя семья», «Мое любимое занятие», «Я дома», «Кем я стану» и др.

2. Образно-символический тип – в основе которого рисование, связанное с нравственно-психологическим анализом абстрактных понятий «Добро», «Зло», «Счастье», в виде образов, созданных воображением ребёнка, а также изображением эмоциональных состояний и чувств – «Радость», «Гнев», «Удивление».

3. Упражнения на развитие восприятия, воображения и символической функции – задания, основанные на принципе проекции, – «Волшебные пятна», а также воспроизведение в изображении целостного объекта и его осмысление – «Рисование по точкам».

4. Игры-упражнения с изобразительными материалами (красками, карандашами, бумагой, пластилином, мелками и т. д.), изучение их физических свойств и экспрессивных возможностей – «Рисование пальцами», экспериментирование с цветом, пластилином (создание простейших форм и их.

5. Задания на совместную деятельность — могут включать задания всех четырёх указанных выше видов, коллективное рисование, направленное на коррекцию проблем общения со сверстниками, улучшение детско-родительских отношений.

Таким образом, сочетая различные арт-терапевтические техники в работе с детьми дошкольного возраста, педагог имеет широкие возможности для развития активной, творческой и гармоничной личности ребенка.

Список использованных источников:

1. Копытин, А.И. Основы арт-терапии / А.И. Копытин. – СПб.: Лань, 1999. – 254 с.
2. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.
3. Рудестам, К. Групповая психотерапия / К. Рудестам.– Пб.: Лань, 1999. – 384 с.
4. Юнг, К.Г. Божественный ребенок / К.Г. Юнг. – СПб. – М. : 000 «Издательство АСТ-ЛТД», 1997. – 400 с.

ВОЙНА В ПРЕССЕ: ПСИХОЛОГИЯ ДЕМОНСТРАЦИИ

А.Н. Колыско, А.М. Крол
Республика Беларусь, Могилев, УО «Могилевский институт МВД»
(e-mail: kolysko.aleksandr@gmail.com)

В современном мире все чаще вспыхивают военные конфликты как локального, так и международного характера. Их результатом зачастую является большое количество людских потерь – как со стороны гражданского населения, так и военных. По данным исследования ученых Упсальского университета (Conflict Data Program UCDP), за 2014 г. в мире произошло около 40 вооруженных конфликтов, число жертв которых превысило 100 тыс. человек [1]. Военный конфликт, как событие, имеющее значимые политические и социально-экономические последствия, подлежит освещению средствами массовой информации. Принимая во внимание тот факт, что зачастую транслируемые военные события имеют характер шокирующий, жестокий, содержащий в себе сцены насилия и способный оказать негативное психологическое воздействие на человека, возникает вопрос: как журналистам необходимо преподносить аудитории «военную» информацию?

Согласно решению Четвертой консультативной встречи 1983 г., которая прошла в Париже под эгидой ЮНЕСКО, основным принципом журналистской этики является принцип достоверности информации: «Народ в целом и отдельные граждане имеют право видеть объективное отражение действительности путем получения достоверной и точной информации, а также выражать свою точку зрения через СМИ как средства связи и культурного обмена» [2]. На наш взгляд, объективная действительность военных действий – это, прежде всего акты насилия и жестокости, смерти, ранений и т.д. Объективизм в трансляции таких явлений имеет как отрицательные последствия, так и положительные. В качестве отрицательных аспектов зачастую выступают: (1) психоэмоциональная перегруженность; (2) индуцирование негативных эмоций; (3) формирование аномии в обществе с разрушением традиционных общественных и национальных представлений и связей; (4) апатия; (5) суицидальные переживания. В качестве положительных последствий, по нашему мнению, выступают: (1) полнота получаемой информации и, как следствие, формирование подлинного образа войны; (2) «эмоциональная закалка»; (3) формирование патриотизма. Некоторые ученые полагают, что транслируемые СМИ акты насилия и жестокости вызывают у публики процесс сенсибилизации (повышение чувствительности) – своеобразный обратный моделирующий эффект. Он возникает, когда зрители настолько сильно реагируют на акты насилия на экране и их воображение создает такую неприглядную картину, что вероятность подражания в своем поведении «телевизионным персонажам» снижается. Эффект сенсибилизации возникает в ответ на откровенные жестокие эпизоды и кровавые расправы [3].

Законодательством многих стран предприняты меры противодействия актам насилия и жестокости в СМИ. Основная причина тому – невозможность определения степени влияния таких актов на моральный облик общества и на психику отдельного индивида. Однако не во всех странах существует цензура на акты насилия в СМИ. К примеру, в 2013 г. власти Кувейта приняли решение в прямом эфире транслировать смертную казнь двух осужденных за убийство. По мнению властей, трансляция казни «заставит других задуматься о неизбежности наказания за преступления и приведет к сокращению преступности» [5]. Согласно статье 38 закона Республики Беларусь «О средствах массовой информации» № 427-З, в средствах массовой информации запрещено распространение информации, направленной на пропаганду войны, экстремистской деятельности или содержащей призывы к такой деятельности, порнографии, насилия и жестокости, а также другой информации, распространение которой способно нанести вред национальным интересам Беларуси или запрещено настоящим Законом, иными законодательными актами [4].

Свобода слова СМИ, в т.ч. в контексте освещения военных действий, является не только проблемным полем в пределах одного государства, но и предметом исследования глобальных неправительственных организаций. Например, существует всемирный индекс свободы прессы (WorldwidePressFreedomIndex) – ежегодное исследование и сопровождающий его рейтинг о состоянии свободы прессы в странах мира. Рейтинг готовится международной неправительственной организацией «Репортёры без границ» (ReportersWithoutBorders), которая представляет собой сообщество организаций, действующих в интересах защиты свободы прессы и прав журналистов. Организация является членом Международной сети обмена информацией о состоянии свободы слова (FreedomofExpressionExchangeNetwork), призванной фиксировать нарушения в данной сфере и вести работу по защите журналистов, писателей и прочих лиц, которые сталкиваются с ограничениями свободы слова и самовыражения в целом и при освещении военных конфликтов – в частности [7].

На наш взгляд, помимо законодательных рамок, объективность передаваемой информации зависит от самого журналиста. Так, с целью соблюдения цензурных рамок и объективной передачи информации немецкий журналист С. Бальцерт разработал руководство по этическому обращению с фотографиями, изображающими насилие на войне: (1) перед публикацией необходимо удостовериться в том, что на фотографии изображена важная для освещения ситуация (нельзя публиковать фото просто так, ради того, чтобы показать визуально шокирующий образ); (2) необходимо публиковать фотографии, которые вызовут максимальную эмоциональную реакцию аудитории, но при этом не будут шокировать (например, вместо трупов детей лучше показать детскую одежду, испачканную кровью) [6].

Таким образом, объективность при транслировании военных событий является актуальной задачей СМИ. По нашему мнению, отказ от транслирования данных эпизодов невозможен и непременно повлечет за собой «информационный голод» общества, в то же время необходимо понимать, что представление такой информации может нанести непоправимый психоэмоциональный вред обществу. Исходя из этого, мы считаем необходимым принимать следующие меры к транслированию информации, содержащей элементы насилия и жестокости: (1) соблюдение возрастного ценза при трансляции (передачи такого характера выпускать в эфир после 24:00); (2) сценам, содержащим акты насилия и жестокости, должно предшествовать предупреждение об этом; (3) актуализация личной ответственности журналиста за нарушение моральных рамок и принципов.

Список использованных источников:

1. Жертвы войн 2014 года [Электронный ресурс]/ «Радио Швеция» – Режим доступа: http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=2103&artikel=6193251 – Дата доступа: 19.09.2015.

2. Международные принципы профессиональной этики в журналистике [Электронный ресурс] / Информационный портал «Yojo.ru» – Режим доступа: http://yojo.ru/?page_id=82 – Дата доступа: 19.09.2015.

2. Сенсибилизация (повышение чувствительности) [Электронный ресурс] / Авторский проект Екатерины Алеевой – Режим доступа: http://evartist.narod.ru/text5/11.htm – Дата доступа 19.09.2015.

3. Закон о средствах массовой информации [Электронный ресурс] / Национальный центр правовой информации Республики Беларусь. – Режим доступа: http://www.pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=h10800427&p2 – Дата доступа 19.09.2015.

4. Власти Кувейта решили провести «смертную казнь в прямом эфире» [Электронный ресурс] / Новостное агенство «Armenpress» – Режим доступа: http://armenpress.am/rus/news/713487/vlasti-kuveiyta-reshili-provesti-smertnuyu-kazn-v-pryamom.html – Дата доступа 19.09.2015.

4. Журналистская этика: что делать, если на фото показаны насилие и смерть [Электронный ресурс] / Блог «onMedia» – Режим доступа: http://onmedia.dw-akademie.com/russian/?p=5005 – Дата доступа 19.09.2015.

5. Всемирный индекс свободной прессы [Электронный ресурс]/ Информационно-аналитический портал «Центр гуманитарных технологий» – Режим доступа: http://gtmarket.ru/ratings/worldwide-press-freedom-index/info – Дата доступа 19.09.2015.

СИНДРОМ САЛЬЕРИ У ДЕТЕЙ

Г.А. Кондрашова
Республика Беларусь, Минск, УО «Минский инновационный университет»
(e-mail: elena3280@mail.ru)

Антонио Сальери, знаменитый и востребованный композитор своего времени, по отзывам знавших его людей, был чутким и душевным человеком, ввиду своей популярности, явно не имевшим мотивов завидовать Вольфгангу Амадею Моцарту. С «легкой руки» А.С. Пушкина, мы знаем Сальери как коварного завистника, отравившего более успешного композитора. Оставим историческую правду на совести Пушкина.

Чувство зависти способны испытывать только люди, в отличие от птиц и зверей. «Синдром Сальери» – понятие в психологии, предполагающее возникновение чувства зависти на почве профессиональной ревности.

По мнению австрийского психолога, основателя индивидуальной психологии Альфреда Адлера, как только ребенок достигает в своем развитиии способности сравнивать, анализировать и делать выводы, даже самые примитивные, у него может возникнуть чувство зависти. Сначала это касается только игрушек – главной материальной ценности ребенка. Со временем объекты зависти меняются: одежда, техника, достаток родителей и т.п. Однако сама природа зависти остается неизменной [1].

Иногда родители сами провоцируют и стимулируют возникновение этого чувства у ребенка. Если ребенку постоянно (а иногда и одного высказывания референтного взрослого может быть достаточно) говорят о том, что он в чем-то недостаточно хорош, что не следует и начинать чем-то заниматься, так как у него все равно ничего не получится, что другой ребенок превосходит его в чем-либо, то у ребенка начинает развиваться комплекс неполноценности, он привыкает постоянно сравнивать себя с другими, завидовать. Ребенок с заниженной самооценкой может превратиться в пассивного завистника: он завидует тому, что кто-то талантливее, красивее, удачливее, но при этом попыток измениться, стать лучше не предпринимает [3].

Нередко бывает и так, что абсолютно уверенный в своих силах, возможностях и способностях ребенок постоянно переживает из-за того, что кто-то в чем-то лучше него. В психологии это называется «синдромом отличника». Причина его возникновения заключается в том, что с самого раннего детства ребенку внушают мысль о его исключительности, требуют от него всегда и во всем быть лучшим. При этом постоянно

сравнивают его достижения с достижениями других детей. Став не по своей воле участником бесконечного соревнования, такой ребенок, как правило, редко радуется успехам одноклассников, и в результате у него нет настоящих, верных друзей. Любое поражение воспринимается таким ребенком как трагедия, а чужая удача вызывает чувство зависти.

С точки зрения психологии, с целью оградить ребенка от возникновения чувства зависти, синдрома Сальери, в своем общении с ребенком родители должны придерживаться следующих векторов:

– не сравнивать ребенка с другими детьми, а только с самим собой вчерашним, сегодняшним и завтрашним. Хвалить ребенка за его достижения, даже самые маленькие, но фактические, реальные, а не мнимые. Ребенок должет четко осознавать, что он сделал хорошо, а что нет. С самого раннего возраста ребенок должен понимать, что невозможно быть лучше всех всегда и во всем. Ценность человека заключается в его внутреннем росте, расширении личностных горизонтов, преодолении собственных слабостей и ограничений;

– приучать ребенка относиться к чужим успехам как к некоторой модели поведения, которую можно позаимствовать, модернизировать, адаптировать к достижениям своих целей;

– доносить до сознания ребенка мысль о том, что глупо всегда и во всем соперничать, объяснять ему что жизнь – это не спортивная арена. Если успех не пришел сегодня, то, может быть, придет завтра, но только в том случае, если ребенок будет делать постепенные шаги к нему, а не мучиться переживаниями чужих удач. Жизнь – не яблочный пирог. Не стоит бояться, что, если одному достался большой кусок, то другому непременно придется довольствоваться меньшим.

Список использованных источников:

1. Beckman, S. R., Formby, J. P., Smith, W. J. and Zheng, B. (2002). Envy, malice and Pareto efficiency: an experimental investigation, Social Choice and Welfare, Vol. 19, pp. 349-367.
2. Ben-Ze'ev, A. (1992). Envy and Inequality, The Journal of Philosophy, Vol. 89, No. 11, pp. 551–581.
3. Collins, R. L. (1996). For better or worse: The impact of upward comparisons on self-evaluations, Psychological Bulletin, Vol. 119, pp. 51–69.

ПЕРИОДИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНЫХ ИДЕЙ В ПЕДАГОГИКЕ СЕРЕДИНЫ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА

С.Д. Матюшкова
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

История развития гендерной теории в педагогике насчитывает относительно небольшой промежуток времени середина XX по настоящее время. Тем не менее, уже сейчас мы можем говорить об устойчивых тенденциях внедрения в современную педагогическую теорию и практику гендерных идей. Отправной точкой их появления в образования на постсоветском пространстве, после распада СССР, стали, по мнению С.Н. Гришак, такие знаковые события как:

- присоединение к CEDAW(Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации по отношению к женщинам) и принятие обязательств внедрения идей гендерного равенства на всех уровнях жизнедеятельности общества;
- определение приоритетным направлением внешней политики этих стран интеграции с мировым содружеством;

- подписание Декларации тысячелетия ООН (2000), в которой основной целью развития человечества в третьем тысячелетии определялось достижение равенства женщин и мужчин [2].

Однако по сравнению с философскими и психологическими науками, где гендерные исследования активно развиваются, в современной педагогикеэто направление находится в стадии формирования и отличается неоднородностью, особенно присущей, по мнению Л.В. Штылевой, зарубежной педагогической науке. Тем не менее, существуют объективные признаки оформления гендерного подхода в педагогической науке (признание гендерных исследований в педагогике как научно состоятельного направления в академическом сообществе, определение объекта и предмета гендерных исследований в педагогике, защита докторских и кандидатских работ по проблеме, издание монографий и публикаций по гендерному подходу в образовании и т.д.) и факторы (социально-культурные, политические, организационно-финансовые, личные) (Л.В. Штылева) [7].

Некоторые ученые (С.Н. Гришак, Б.Х. Жубанова, Е.Н. Каменская, Л.О. Смоляр, И.В. Талина) развитие гендерных теорий в педагогической практике тесно связывают с периодами развития гендерных исследований. Однако и этот процесс в разных странах постсоветского пространства проходил неравномерно.

За последнее десятилетие учеными-педагогами (О.В. Вашетина, Е.Н. Каменская, П.Н. Прокина, Л.В. Штылева) предложено немало вариантов периодизации развития гендерных идей в педагогике. Периодизация развития гендерной проблематики в педагогике Казахстана предполагает два основных этапа, для каждого из которых характерны свои научные направления (Б.Х. Жубанова, 2008):

- этап первый: 60–90-е годы XX столетия – историко-педагогическое направление, когда гендерная проблематика неочевидно и неявно присутствовала в исследованиях, посвященных истории женского образования в Казахстане;
- этап второй: 90-е годы – научно-педагогическое направление, когда начала осуществляться институциализация собственно гендерных исследований в Казахстане [3].

По сравнению с предыдущей страной, вроссийской истории развития педагогической теории гендерного подхода были выделены три основных периода (Е.Н. Каменская, 2006):

- философские основы педагогической теории гендерного подхода (от античных времен до конца XIX века);
- период формирования общенаучных и психологических основ педагогической теории гендерного подхода (от конца XIX до 1930г.);
- развитие педагогической теории гендерного подхода на основе экспериментальных исследований (от 1950 г. до настоящего времени) [4].

Автор данной периодизации отправной точкой истории развития педагогических теорий обозначил античные времена и философскими основаниями определил идеи о равноправии полов (Платон), о равенстве способностей мужчин и женщин к разным занятиям и к обучению (Т. Мор, Т. Кампанелла), идеи о социальной обусловленности «природных» склонностей и особенностей женщин и мужчин, о целостной личности, которая соединяет в себе личностные характеристики и мужчины и женщины (Ф. Шлегель), идеи отражения в языке статуса мужчин и женщин (Ф. Фурье) и др. [4].Однако, с нашей точки зрения, этот период охватывает значительный отрезок времени, который требует конкретизации и более детальной проработки вклада российских философов в развитие педагогической теории гендерного подхода.

Последующие ученые (О.В. Вашетина, П.Н. Прокина, Л.В. Штылева) выделяющие этапы развития гендерных идей в педагогике в качестве признака периодизации выбирали какой-либо локальный аспект. О.В. Вашетина (2011) максимально конкретизировала этапы развития гендерного подхода в России предложила:

1 этап – «предварительно-фрагментарный» (IX–XVII вв.) – характеризуется прикладным характером обучения, когда мальчики и девочки обучались традиционно «мужским» и «женским» ремеслам в основном дома;

2 этап – «реформаторский» (XVIII в. – середина XIX в.), – характеризуется созданием школ и институтов благородных девиц для девочек, сословным характером образования и существованием полоролевого подхода в обучении;

3 этап – «концептуальный» (вторая половина XIX в.) – характеризуется влиянием представителей просвещения, принятием ряда правительственных реформ и созданием учебных заведений для девочек, которые положили начало бессословному равному с мужским образованию;

4 этап – «модернизации образования» (первая четверть XX в.) – характеризуется большим вниманием к проблеме равноправия в образовании, реализации совместного обучения мальчиков и девочек;

5 этап – «инновационный» (вторая четверть XX в.) – связан с учетом психофизиологических особенностей мальчиков и девочек при реализации раздельного обучения;

6 этап − «унифицированно-стагнический» (третья четверть XX в.) – связан с возвратом к совместному обучению, игнорированием индивидуальных особенностей детей, унификацией образования;

7 этап – «неореформаторский» (четвертая четверть XX в. – начало XXI в.) – связан с периодом реформ в образовании, направленных на формирование и реализацию принципов демократизации, гуманизации, альтернативности и открытости образования [1].

П.Н. Прокина (2012) же в основу своего установления хронологически последовательных этапов положила раздельное и совместное обучение:

Первый этап: существование раздельного обучения как естественного процесса (первобытность, Античность и Средневековье (до XV в.), обусловленного разными ролями мужчины и женщины в репродуктивной системе.

Второй этап – XVI–XVШ вв. – утверждение мысли о том, что женщины тоже должны получать определенные научные знания, под влиянием изменений в экономической и социальной жизни, повышения ценности каждого человека. Тенденцией второго этапа явилось как стремление к равному образованию, так и формирование представления о своеобразии обучения женщин (Ф. Фенелон).

Третий этап – XVIII– начало XIX в.: становление модели женского образования в смене различных форм организации обучения: закрытые учебные заведения, равное раздельное образование, высказана идея совместных школ; оформление как в педагогической науке, так и в педагогической практике системы раздельного обучения, которое в образовательном пространстве искусственно поддерживает создание полоодноролной среды.

Четвертый этап характеризуется практической разработкой воплощения идеи совместного обучения (середина XIX – XX в.) под влиянием феминизма на Западе и роста активности женского движения. Стремление к эгалитаризации женского и мужского образования (в содержании и организации) завершается переходом к совместному обучению. При его распространении формируется понятие полового воспитания, задача которого заключается в освещении биологических и психологических особенностей мужчин и женщин и правил взаимодействия между ними.

В современной педагогической науке можно выделить еще один этап развития идеи раздельного обучения – становление гендерного подхода, которое происходит с конца 1990-х – начала 2000-х гг. по настоящее время. Он характеризуется введением дифференциации обучения по половому признаку при сохранении совместной формы обучения [5].

Развитие и функционирование педагогических взглядов на половые различия школьников в образовании, включает, по мнению Л.В. Штылевой (2013), четыре хронологически последовательных этапов, каждый из которых объясняется комплексом взаимодействующих интеллектуальных и социально-исторических предпосылок:

- первый этап (XYIII – первая половина XIX вв.) – андроцентричная идеология традиционного российского общества, богословские идеи несовершенства женского рода и эссенциалистские представления о «естественном предназначении полов», парадигма андроцентричного полоролевого подхода в западноевропейской философии и педагогике (Д. Локк, И.Г. Кампе, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фенелон), патриархатный тип государственной гендерной политики обуславливает полоролевой подход (Екатерина Вторая, Петр I, И.И. Бецкой, И.Ф. Богданович, С.Я. Десницкий, А.П. Куницын, Ф. Прокопович, Ф.С. Салтыков, В.П. Татищев, А.А. Ширинский-Шихматов и др.);
- второй этап (вторая половина XIX – начало XX вв.) – переход от эссенциалистской к биоисторической концепции половых различий в общественных науках и общественно-педагогическом дискурсе, противоречия между тенденцией либерализации гендерной идеологии общества и консервативным курсом гендерной политики царского правительства стал предпосылкой модернизации педагогических взглядов на половые различия в образовании (А.С. Воронов, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев, Н.И. Пирогов, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский и др.);
- третий этап (1917 – 1992 гг.)переход общества и государства от идеологии «естественного неравенства полов» к идеологии «равенства полов при социализме»; смена парадигмы пола в общественных науках с биоисторической на биосоциальную способствовали утверждению неополоролевого подхода в педагогике советского периода (П.П. Блонский, И.В. Гребенников, Д.С. Исаев, В.Е. Каган, С.В. Ковалев, Д.В. Колесов, Э.Г. Костяшкин, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, Ю.М. Орлов,
В.А. Сухомлинский, А.Г. Хрипкова, и др.);
- современный этап (конец XX – начало XXI вв.) характеризуется тем, чтопротиворечиями между возрождением в обществе традиционной идеологии «естественного предназначения женщины» и, одновременно, нарастающей либерализацией канонов маскулинности и феминности, моделей семьи и брака; противостоянием биодетерминированных и социодетерминированных парадигм пола в науках о человеке и обществе способствовали модернизации полоролевого и развитию гендерного подхода в образовании [6, с. 83–89].

Таким образом, теоретическо-методологические основы гендерного подхода в педагогической науке были заложены в исследовании Е.Н. Каменской, Л.В. Штылевой. Существенную роль в распространении гендерных знаний сыграла теория гендерного подхода в образовании и теория гендерного подхода к воспитанию. Некоторые авторы (О.В. Вашетина, П.Н. Прокина, Л.В. Штылева и др.) за основу выделения периодов развития педагогической теории гендерного подхода брали лишь один локальный аспект педагогической науки, что не позволило придать предложенным периодизациям целостности и концептуальности.

Список использованных источников:

1. Вашетина, О.В. Гендерный подход в образовательных системах Великобритании и США / О.В. Вашетина // автореф. дис .... к. пед. наук: 13.00.01«Общая педагогика, история педагогики и образования». − Казань, 2011. − 21с.

2. Гришак, С.Н. Становление гендерного образованияв странах постсоветского пространства: к истории вопроса / С.Н. Гришак //Теория и практика гендерных исследований в мировой науке: материалы III Международной научно-практической конференции 5−6 мая 2012 года. − Пенза − Махачкала − Ереван: Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. − С. 90–93.

3. Жубанова, Б.Х. Гендерные идеи в истории педагогической мысли Казахстана / Б.Х. Жубанова // автореф. дис....к. пед. Наук: 13.00.01«Общая педагогика, история педагогики и образования». − Караганды,2008. – 51 с.

4. Каменская, Е.Н. Гендерный подход в педагогике / Е.Н. Каменская [Электронный ресурс]. – 2006. − Режим доступа: www.twirpx.com/file/149849/. – Дата доступа: 20.12.2010.

5. Прокина, П.Н. Педагогические условия реализации гендерного подхода в современном образовании / П.Н. Прокина // автореф. дис. ... к. пед. Наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». – М., 2012. – 24 с.

6. Штылева, Л.В. Детерминанты, этапы и тенденции трансформаций «вопроса пола» в отечественном образовании и педагогической науке (XVIII − начало XX в.) / Л.В. Штылева // Женщина в российском обществе. – 2012. – № 2. − С. 83–89.

7. Штылева, Л.В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л.В. Штылева. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 316 с.

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

С.А. Моторов, Л.А. Моторова
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Волонтерская деятельность представляет собой форму социального служения, осуществляемую по свободному волеизъявлению молодежи, которая направлена на бескорыстное оказание общественно значимых услуг, связанных с решением социальных проблем.

Волонтёрское движение представляет собой феномен выражения социальной активности и ответственности студенческой молодежи, а также является неотъемлемым качеством развитого, современного человека, гражданина. Развитию форм волонтерской деятельности необходимо уделять внимание не только как возможности безвозмездного развития общества, но и как механизму, способному развить самого участника данного вида деятельности, сформировать у него активную жизненную позицию и высокий уровень социальной ответственности

Участие студенческой молодежи в волонтёрской деятельности содействует:

– реализации ее личностного потенциала, потребности в самовыражении;
– реализации потребности в общественном признании, самоутверждении;
– развитию универсальных компетентностей (коммуникативных способностей, лидерских навыков, ответственности, инициативности и др.);
– профессиональному ориентированию и развитию профессиональных компетентностей по конкретной специальности;
– содержательному и конструктивному наполнению свободного времени, досуга личности;
– интеграции в социальные группы, укреплению социальных связей;
– формированию социокультурной идентификации и гражданской позиции личности;
– обеспечению социально значимого временного формата её занятости.

Направлениями волонтёрской деятельности студенческой молодежи могут являться:

– оказание социальной помощи пожилым людям, инвалидам, воспитанникам детских домов и др.;

– психолого-педагогическая и юридическая поддержка социально уязвимых групп населения на базе вузовских студенческих психолого- педагогических и юридических служб;

– педагогическое сопровождение детей и подростков, организация их свободного времени и досуга;

– участие в организации и проведении добровольческих проектов и акций, реализуемых на местном, региональном, общегосударственном и международном уровнях, в частности, творческих, научно-исследовательских, экологических, краеведческих, культурно-исторических, военно-патриотических, спортивных, туристических, экскурсионных и др.;

– оказание трудовой помощи в рамках трудовых лагерей и отрядов.

Соотнеся волонтёрскую деятельность как механизм формирования социальной ответственности, можно предположить, что данная деятельность позволяет членам общества инициироваться и интернализироваться в обществе, что является позитивным фактором развития добровольцев, а также, является позитивным фактором для общества, которое развивается в экономическом и социальном плане в процессе волонтерской деятельности.

Волонтерская деятельность как механизм формирования социальной компетентности особенно актуальна для молодежи. Молодежь – поколение людей, проходящих стадию социализации, усваивающих, а в более зрелом возрасте уже усвоивших образовательные, профессиональные, культурные и другие социальные функции.

Для молодежи свойственны определенные специфические характеристики:

– во-первых, как и любая другая социальная группа, молодежь имеет собственные цели и интересы, которые не всегда полностью совпадают с целями и интересами всего общества;

– во-вторых, в силу объективных причин молодежь отличается несформированностью ценностных, духовно-нравственных ориентиров и недостатком жизненного опыта, что увеличивает вероятность ошибочного выбора при принятии решений;

– в-третьих, молодежь, с одной стороны, самая мобильная социальная группа, проявляющая экономическую инициативу, с другой стороны, ей присуще неполное включение в существующие социально-экономические и политические отношения;

– в-четвертых, молодежь – это социальный слой общества, который, с одной стороны, является источником социально-экономического и духовного развития государства, а с другой – источником пополнения числа людей, поддающихся различным формам девиантного поведения.

Волонтерская деятельность, как серьезный позитивный опыт и как механизм формирования социальной компетентности, выполняет следующие функции по отношению к молодежи: Волонтерская деятельность является эффективным механизмом социализации; площадкой для накопления молодежью социального капитала, необходимого для будущего саморазвития. Она способствует формированию развитию профессиональных навыков и качеств, необходимых в будущей деятельности. К таким качествам можно отнести работу в команде, коммуникативные навыки, способность принимать решения и т.д.;

Волонтерская деятельность является социальным лифтом, позволяющим наиболее активным ее участникам достигать серьезных результатов и переводить волонтерскую деятельность на уровень профессиональной деятельности.

Резюмируя все вышесказанное, необходимо отметить тот факт, что добровольческая деятельность является крайне позитивным видом самореализации для современных людей в целом и для молодежи, в частности, в ходе ее реализации выполняется как ряд полезных функций для общества, так и происходит процесс самосовершенствованияего членов.

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Л.Ю. Нечай
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail: ludmilka777@list.ru)

К актуальным потребностям современного общества относится формирование нового человека, социально активного, всесторонне развитого, способного найти в обществе место, соответствующее его индивидуальным возможностям и особенностям. Очевидно, что в число наиболее востребованных и профессионально значимых характеристик личности выдвигается лидерство, рассматриваемое сегодня как совокупность качеств, отражающих степень целенаправленной активности субъекта, преобразующего действительность, в том числе и самого себя.

В постоянно изменяющихся социально-экономических и политических условиях значимой становится подготовка специалистов, способных к организации своей профессиональной деятельности в условиях жесткой конкуренции, а также к инновационному подходу в решении актуальных проблем.

Подготовка будущих лидеров становится стратегической задачей государства, решение которой связано с обеспечением соответствующих психолого-педагогических и организационных условий для формирования лидерских качеств и развития лидерского потенциала в рамках учебно-воспитательного процесса. Значимость формирования лидерских качеств определяется развитием способностей рефлексии, оказания положительного воздействия на людей, активного и ответственного отношения к обществу и общественно значимой деятельности [1, с. 9].

Студенческий возраст – это период, в котором наиболее эффективно происходит процесс становления личности. Поэтому в современных условиях в рамках образовательного процесса значимой является проблема определения эффективных методов выявления, формирования и развития лидерского потенциала студентов. Развитие лидерских качеств наиболее эффективно происходит в процессе включения их в социально активную деятельность учреждения образования. Такой социально активной деятельностью может выступать работа в студенческом самоуправлении.

Организация процесса формирования лидерских качеств является весьма сложным мероприятием, так как в большей степени это формирование должно осуществляться в «естественных» условиях. Поэтому весьма продуктивными могут быть результаты педагогических измерений в процессе развития лидерских качеств в период обучения учащегося в старших классах школы и в вузе. Такое рассмотрение позволяет выделить несколько этапов с присущими им педагогическими задачами сопровождения процесса формирования лидерских качеств у студентов вуза и достигаемыми результатами.

Первый этап – последовательно-поэтапное ориентирование личности на ценностное осмысление лидерских компетенций. В процессе реализации этого этапа сначала делается упор на усвоение обучающимися таких тем, как: понятие о личности; социальное и биологическое в развитии личности; активность личности; мотивация как проявление потребностей личности; структура личности (темперамент (индивидуальный стиль деятельности), направленность (мировоззрение), характер (особенности управленческих решений), способности (раскрытие задатков в деятельности)). Затем выявляются потребности и возможности, лежащие в основе лидерского потенциала обучающегося, необходимые лидерские качества, обсуждаются личностный смысл отношения к жизни, самому себе и необходимости формирования лидерских качеств. Этот этап осуществляется во время специальных занятий в группах (классах) и сочетается с индивидуальными консультациями, в течение которых обучающиеся участвуют в проблемных диалогах, дискуссиях, беседах, предназначенных выполнять функции инфор-

мации (сообщения знаний), стимулирования и мотивации, осознания (своих потенциальных возможностей); проходят различные тестирования по выявлению лидерского потенциала. И наконец, организуются мероприятия, направленные на оценку отношения обучающегося к собственным лидерским потребностям и возможностям, выделение значимой области их проявления в процессе жизнедеятельности и совместный поиск конструктивных путей и средств активизации лидерского потенциала обучающегося в системе непрерывного профессионального образования. С точки зрения педагогического сопровождения, данная стратегия предполагает реализацию методов, приёмов и средств ознакомительного и рекомендательного характера.

Реализация второго этапа – приобщение обучающихся к лидерским действиям в специально организованных познавательно-профессиональных ситуациях, предполагает организацию специальных познавательно-профессиональных ситуаций в деловых играх и тренингах, способствующих развёртыванию лидерского потенциала личности (последовательно на всех курсах вуза).

В процессе приобщения студентов к лидерским действиям в специальных организованных познавательно-профессиональных ситуациях наибольшие изменения происходят в организаторских и социально-коммуникативных качествах личности студента. В одной и той же ситуации не все люди действуют одинаково в силу своих индивидуальных различий; в сходных, но нетождественных ситуациях один человек действует однотипно, так как существует стабильность по отношению к ситуациям; при повторении ситуации человек ведёт себя так же, как раньше, что говорит о стабильности во времени. Следовательно, в процессе приобщения студентов к лидерским действиям в специально организованных ситуациях создаётся основа их поведения в будущем, рассматриваются возможные варианты, вырабатывается образец поведения.

Третий этап – обогащение лидерского опыта обучающегося во внеучебной деятельности, самостоятельно (включая трудоустройство), рассматривается как стратегия, позволяющая активизировать лидерские возможности в процессе становления личности как лидера-профессионала и реализуется в элективных мини-курсах, помогающих обучающемуся правильно построить свое выступление перед аудиторией, выбрать оптимальное решение из альтернативно возможных, спрогнозировать результат деятельности в условиях ситуационной неопределённости, овладеть навыками самоорганизации познавательно-профессиональной деятельности и т.п. Целью таких мини-курсов является также преодоление пассивности обучающихся и их неуверенности в своих лидерских возможностях [2, с. 8].

Одной из эффективных форм развития лидерских качеств для студентов может являться участие в развивающей программе «Школа лидерства». Выбор содержания, форм и методов обучения должен быть обусловлен прежде всего, интересами самих студентов, потребностями университета и интересами государственной политики в сфере образования.

Развивающая программа «Школа лидерства» в университете должна быть направлена на формирование личностных и профессиональных качеств студентов; ответственности, организаторских и коммуникативных способностей, инициативности, адаптивности, конкурентоспособности и потребности в самореализации организаторских и управленческих компетенций, навыков работы с молодежью.

Список использованных источников:

1. Башарин, В.Ф. Парадигма лидерства современной российской педагогики / В.Ф. Башарин // Современная школа – центр формирования лидеров нового поколения: материалы научно-практ. конференции. – Казань, 1998. – С. 9–13.

2. Пучков, Н.П. Организация воспитательной работы в вузе по формированию лидерских качеств обучающихся: методические рекомендации / Н.П. Пучков, А.В. Авдеева. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. – 28 с.

ИСТОКИ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРСОНОЦЕНТРИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОЙ ПОДГОТОВКИ

Е.Е. Романович
Республика Беларусь, Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»
(e-mail: elena-romanovich@yandex.ru)

Проблема формирования персоноцентрической позиции в процессе дирижерско-хоровой подготовки имеет важное значение в профессиональной деятельности будущего учителя музыки в силу того, что сформированная данная позиция позволяет емууверенно выходить к хоровому коллективу и полноценно осуществлять дирижерско-хоровую деятельность, оказывая персоноцентрическое воздействие на субъектов. В связи с тем, что персоноцентрическая позиция является составляющей субъективной стороны деятельности будущего учителя музыки, определяющей его профессиональную компетентность, руководитель хорового коллектива не должен полагаться на ее стихийное формирование.

Понятие «позиция» заимствовано в Петровскую эпоху через польский из французского языка, где position восходит к латинскому positio – «положение», образованному от глагола ponere – «класть, располагать, ставить» [11, с. 241].

В философии понятие позиция означает положение, утверждение; точка зрения [10].

В социологии А.Я. Сарна рассматривает позицию как «четко фиксируемый и поддающийся объективации фрагмент социальной реальности, в котором физический и символический планы совпадают и могут оказывать влияние друг на друга, взаимодействуя по принципу «обратной связи» [9].

Гулина М.А. рассматривает жизненную позицию как «выбранный человеком способ своей собственной жизни, совокупность жизненных отношений, ценностей идеалов и найденный характер их реализации, который обеспечивает становление человека и дальнейший ход его жизни» [5, с. 107].

Безрукова В.С. определяет жизненную позицию личности как «…наиболее важные идеи, выражающие отношение личности к различным жизненным реалиям, которыми добровольно руководствуется человек в своей жизнедеятельности» [2, с. 287].

В педагогике Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. позицию личности рассматривают как устойчивую систему «…отношений человека к различным проявлениям окружающей действительности, людям и самому себе [6, с. 57].

Воронин А.С. рассматривает социальную позицию как «…место, положение индивида или группы в системах отношений в обществе, определяемое по ряду специфических признаков и регламентирующее стиль поведения» [3, с. 79].

В этике жизненная позиция рассматривается как «направленность жизнедеятельности личности, ее точка зрения относительно своего места и роли в общественной жизни (в отличие от социального статуса, положения) [8, с. 88].

В психологии профессиональная позиция во взаимодействии определяется как «система устойчивых отношений профессионала к существенным аспектам своей деятельности, проявляющаяся в соответствующем поведении при общении» [7, с. 378]. Данная позиция является самостоятельным выбором личности, результатом профессионального самоопределения. Изменение позиции возможно через трансформацию собственной позиции. Одним из свойств профессионализма личности является умение не только действовать с определенной позиции, но и способность перестраивать ситуацию взаимодействия таким образом, чтобы общая ситуация взаимодействия оставалась продуктивной, соответствующей цели деятельности.

В акмеологии профессиональная позиция представляет собой «устойчивые системы отношений работника к труду, обществу, себе и к другому человеку. Профессиональная позиция выражает также профессиональную самооценку, уровень притязаний, отношение к занимаемому месту в системе социальных отношений в трудовом процессе. Профессиональные позиции могут изменяться в ходе профессионализации человека, сами по себе являясь то предпосылкой, то результатом профессионального развития» [1, с. 86].

В практической психологии Головин С.Ю. рассматривает позицию как развивающееся образование, «…ее зрелость характеризуется непротиворечивостью и относительной стабильностью» [4, с. 348]. Социальная позиция представляет собой «взгляды, представления, установки и диспозиции личности относительно условий собственной жизнедеятельности, реализуемые и отстаиваемые ею в референтных группах». Сущностную характеристику понятия представляет единство субъективного и объективного в личности, формируемое в совместной деятельности [4, с. 348].

В социологии социальная позиция рассматривается как «…направленность социальных действий личности, характеризующая ее отношение к другим людям, социальным группам, к прогрессу человеческого общества», «…проявляется как самоконтроль, саморегуляция, самоограничение действий личности» и «…предполагает понимание возникшей ситуации» [9].

Персоноцентрическая позиция хорового дирижера представляет собой устойчивую систему его отношений к дирижерско-хоровой деятельности, обусловленную мировоззренческими, моральными, психологическими и профессиональными качествами личности, проявляющуюся в соответствующем поведении, поступках и установках хорового дирижера, преобразовывая интеллектуальную сферу участников коллектива и удовлетворяя их потребность в реализации творческих способностей.

Дирижер в своей дирижерско-хоровой деятельности должен успешно выполнять следующие взаимосвязанные между собой роли: цивилизованного человека (модель поведения дирижера в репетиционной и концертной деятельности, основанная на принципах дирижерской этики); эффективного профессионала (стремление дирижера к высокопродуктивной деятельности, умение качественно преобразовывать эту деятельность, а также полная реализация своих профессиональных способностей, саморазвитие и самосовершенствование); командного игрока (эффективное взаимодействия и обмен информацией с участниками хорового коллектива); менеджера (планирование, организация и контролирование своей деятельности, мотивирование участников хорового коллектива); предпринимателя (поиск мероприятий и возможностей выступлений хорового коллектива, способствующих его развитию и профессиональному росту; формирование «лица» коллектива); хозяина (понимание значения своей персоны в процессе совместной деятельности).

На основе анализа ролей дирижера, выполняемых им в своей деятельности, можно сделать вывод, что в процессе становления и развития хорового коллектива именно он является центральной фигурой, обладающей определенным набором нравственных и духовных ценностей, способной мыслить и развиваться, сочетая в одинаковой мере авторитарные и гуманистические идеалы, тем самым обеспечивая разнообразием средств общения и деятельности персоноцентрическое воздействие на участников хора.

Дирижерско-хоровую деятельность будущих учителей музыки характеризует разная степень выраженности потребности и способности к персоноцентризму. Персоноцентризм в дирижерско-хоровой деятельности представляет собой процесс, в ходе которого дирижер «транслирует» свои индивидуально-психологические особенности, осуществляя социально значимые деяния, преобразующие участников хорового коллектива и слушателей.

Персоноцентрическая позицию будущего учителя музыки характеризует наличие следующих специфических средств воздействия на сознание участников хорового коллектива:

– риторических (наглядное, увлекательное, образное и убедительное содержание речи, помогающее активно воздействовать на участников хорового коллектива);

– идеологических (базируются на одинаковых представлениях и убеждениях о ценностях и нормах поведения в условиях репетиционной и концертной деятельности, позволяющих участникам хорового коллектива осознавать самих себя и своего социального окружения);

– эстетических (способствуют развитию творческого начала, духовно-эмоциональному обогащению личности и эстетическому воспитанию, а также влияют на настроение и формирование личности), и др.

На основании вышесказанного можно утверждать, что осознание будущим учителем музыки своей персоноцентрической позиции является важным для успешного взаимодействия с участниками хорового коллектива. Для профессионального становления и развития личности будущего учителя музыки решение проблемы формирования персоноцентрической позиции в процессе дирижерско-хоровой подготовки следует с начального этапа обучения студентов.

Список использованных источников:

1. Акмеологический словарь. Второе издание / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2005. – 161 с.
2. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.
3. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
4. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
5. Гулина, М.А. Словарь-справочник по социальной работе / М. А. Гулина. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
6. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
7. Психология общения : энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2011. – 600 с.
8. Словарь по этике / под редакцией И. Кона, 4-е издание. – М.: Политиздат, 1981. – 430 с.
9. Социология : Энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко [Электронный ресурс]. – 2003. – Режим доступа: http://voluntary.ru/dictionary/568/word/pozicija. – Дата доступа: 12.09.2015.
10. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 576 с.
11. Шанский, Н.М. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. – 7-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2004. – 398 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ: ПОЛОВОЗРАСТНОЙ АНАЛИЗ

И.А. Семкина
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail: IrinaSiomkina@yandex.ru)

В 1968 году В.Т. Лисовский определил молодежь как «поколение людей, проходящих стадию социализации, усваивающих, а в более зрелом возрасте уже усвоивших, образовательные, профессиональные, культурные и другие социальные функции» [7, с. 68]. После этого, многие ученые (И.С. Кон, М. Кле, Т.Н. Мальковская, Г. Хавингерст и др.) занимались разработками проблем учащейся молодежи в разных контекстах, подтвер-

ждая или опровергая некие тезисы. Однако проблему формирования ценностного отношения учащейся молодежи к семье средствами социально-культурной деятельности никто не поднимал.

В нашем исследовании в качестве респондентов мы взяли учащихся девушек (15–18 лет), опираясь на основное положение: традиционно в культуре женщина – «хранительница семейного очага», а социальные процессы, происходящие в сфере семейно-брачных отношений, позволяют нам обосновать необходимость осуществления работы с данной категорией.

Большинство изученных работ позволяют подтвердить наше положение о сензитивности данного периода развития (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, С.В. Ковалев, А.С. Спиваковская) для процесса формирования ценностного отношения к семье. Для юности характерно повышенное внимание к внутреннему миру человека; определенная возрастная интровертированность; пробуждение интереса не только к своему внутреннему миру, но и мысли обо всем: о людях, о мире, о философских, бытовых и других проблемах; поиск смысла собственной жизни; становление нравственного самосознания с выработкой мировоззрения; активное формирование нравственных идеалов; повышенный интерес к нравственным проблемам, качествам людей, нормам поведения, взаимоотношениям в семье, быте; «выкристаллизовывание» личности [8]. В связи с этимвозникает задача целостной организации воспитательно-образовательного пространства, которое создавало бы условия для наполнения внутреннего мира девушки ценностным содержанием.

Воспитание ценностного отношения к семье у девушек предполагает активную работу сознания. Осознание значимости внутрисемейных отношений, дружбы, уважения, ответственности отражает их готовность отвечать за последствия своих действий, потребность действовать в соответствии с нравственными нормами и требованиями, т.е. формирует правильную установку на создание семьи. Поэтому важными формами и методами при формировании ценностного отношения учащейся молодежи к семье становится анализ своих мыслей, чувств, поведения, самооценка, самоорганизация своей деятельности [5, с. 85].

Мнения ученых имеют большие расхождения во взглядах на то, в каком возрасте девушкой достигается взрослость. Однако, обобщив взгляды многих ученых [3; 4; 5; 8; 9], мы хотели бы выделить общие черты, характеризуя данный период развития:

– биологическое развитие достигает индивидуумом репродуктивной зрелости;

– психологическое развитие, в процессе которого на смену подростковым формам познавательной и эмоциональной деятельности приходят соответствующие формы свойственные взрослым;

– выход из состояния полной или частичной социально-экономической зависимости, свойственной детям, и приобретение относительной независимости.

На основании последнего тезиса, мы можем утверждать, что учащаяся молодежь (девушки) колледжей (училищ), на данном возрастном периоде, характеризуются более полной социально-экономической независимостью, чем их сверстники, обучающиеся в школе. Наличие другой среды обучения, смена места жительства и проживание в сообществе общежития, также дает возможность сделать выводы о более раннем наступлении взрослости. Следовательно, данный контингент более зрел для процесса формирования ценностного отношения к семье.

Причем эти черты носят полоролевой характер, своеобразие которого вызвано особенностями строения и развития человеческого организма, различиями в поведении, в устройстве и функционировании нервной системы.

Девушки в юношеский период развития гораздо чувствительнее в сфере личных взаимоотношений, более точно умеют определять состояние и самочувствие других людей, более активны в словесно-речевой деятельности, чаще испытывают состояние тревоги, переживания, страха, опасности, возрастает потребность в интимной дружбе, откровенном общении с близкими людьми, активнее и энергичнее начинают участвовать в окружающей жизни, проявляют интерес к своей внешности и чужому мнению о них [8, с. 426].

На фоне активной гормональной перестройки организма в данный период и эмоциональной возбудимостью, актуальность у девушек приобретают такие важные аспекты как формирование мировоззрения, становление самосознания и стабильного образа «Я», повышение роли социального пространства, возрастает волевая регуляция, эмансипация от взрослых, подготовка к браку и семейной жизни.

Как отмечает И.В. Дубровина [3], у девушек быстрее возникает чувство взрослости: при видимой неизменности внешних условий изменяется внутренняя позиция по причине коренных изменений в содержании и соотношении основных его мотивов, то есть проходит вторая фаза процесса формирования ценностных ориентаций**.**

С.В. Кондратьева, изучая возрастно-ролевые особенности юношеского возраста, отмечала, что у девушек потребность в интимности появляется раньше, чем у юношей, для девушек более характерны потребность в понимании, самопознании, познании и др. тем не менее, хотя и существует интерес к такого рода проблемам, «субъективно они еще не вполне готовы к самопознанию» [6, с. 197].

В.Е. Каган (1991) в своем исследовании акцентировал внимание на существенных различиях между полами как в интеллектуальной, так и эмоциональной сферах. Он подчеркивал, что для девушек характерно доминирование эмпатии, для юношей – агрессии. Однако, по мере взросления, по его мнению, есть тенденция к выравниванию [4].

Исследования О.А.Тырновой, направленное на изучение психологических различий в проявлениях общительности у юношей и девушек, констатирует такие факты как:

– девушки обладают более широким арсеналом приемов и способов общительности, им не свойственен деловой и практический характер общения;

– девушки испытывают больше трудностей в эмоциональной регуляции общительности. Степень готовности у них к общению достаточно высока, но оптимальности его применения часто мешает повышенная эмоциональность. Они чаще думают о своих недостатках [9].

Представленный комплекс психологических различий позволяет утверждать, что и процесс формирования ценностного отношения к семье у девушки происходит активнее, эмоциональнее как в содержательном, так и в структурном аспекте. Прежде отрывочные, разрозненные ценностные представления постепенно складываются в устойчивую, иерархическую систему ценностных отношений, становятся устойчивыми характеристиками личности. Это находит подтверждение и в исследованиях И.В. Дорно, который отмечает, что молодой человек начинает думать о браке и семье только лишь тогда, когда решает жениться. Девушки же чувствуют, что их счастье зависит от того, какая у них будет семья и заранее готовятся к ее созданию [2].

Межличностные отношения девушек, которые в данный период играют активную роль и характеризуются партнерской моделью поведения (в отличие от мужской доминантно-зависимой), которая характеризуется тем, что каждый из субъектов взаимодействия представляет ценность, стремление в согласовании партнерских отношений [1]. Опора на эту модель отношений у девушек, в очередной раз подчеркивает правильность нашего исследования, так как в обществе нормативные представления о женственности поощряют проявлять в отношениях с другими людьми уступчивость, мяг-

кость, деликатность, скромность, застенчивость, отзывчивость, умение понять и простить другого, жертвенность и заботливость.

Таким образом, знание социально-психологических характеристик позволит специалистам социокультурной сферы более успешно и эффективно организовать работу по формированию ценностного отношения учащейся молодежи к семье, так как именно данная задача должна быть первоочередной для развития современной белорусской семьи.

Список использованных источников:

1. Бутковская, М.Л. Тайны пола: мужчина и женщина в зеркале эволюции / М.Л. Бутковская. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 368 с.
2. Дорно, И.В. Современный брак: проблемы и гармония / И.В. Дорно. – М.: 1990.
3. Дубровина, И.В. Формирование личности в переходный возраст от подросткового к юношескому / И.В, Дубровина. – М.: Педагогика, 1987. – 82 с.
4. Каган, В.Е. Половое воспитание девочки в семье / В.Е. Каган. – М.: Советский спорт, 1991. – 48 с.
5. Кон, И.С. Психология половых различий / И.С. Кон // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 25–36.
6. Кондратьева, С.В. Возрастно-половые особенности понимания учащимися сверстников / С.В. Кондратьева // Теоретические и прикладные проблемы психологического познания людьми друг друга. – Краснодар, 1975. – С. 196–198.
7. Лисовский, В.Т. Советская молодежь: идеалы и стремления / В.Т. Лисовский. – М. : Знание, 1971. – 32 с. – (В помощь лектору. Б-чка «Социальные проблемы молодежи»).
8. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1997. – 432 с.
9. Тырнова, О.А. Психологические различия в проявлениях общительности у юношей и девушек: автореф. дис. … канд. психол. наук (19.00.07) / О.А.Тырнова. – М., 1996. – 19 с.

ПРОБЛЕМЫ КОМПЛЕКСНОГО ИЗУЧЕНИЯ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

Д.А. Шляхта
Российская Федерация, Москва, РУДН
(e-mail: mitrich@kmail.com)

Проблема активности личности представляет собой одну из центральных проблем социальных и гуманитарных наук, а также практик человеческой жизнедеятельности. Рассмотрим кратко один из аспектов исследования феномена активности личности в психологической науке.

В области психологии до сих пор отсутствует единое определение активности. Чаще всего к наиболее общим и существенным признакам понятия «активность» относят: 1) количественные и качественные характеристики уровня интенсивности протекания процесса или любого взаимодействия; 2) количественную и качественную характеристику потенциальных возможностей объекта к взаимодействию; 3) способность к самодвижению, которая исходит главным образом из внутренних противоречий самого субъекта, опосредованных влиянием извне.

Одним из дискуссионных вопросов в отечественной психологии является вопрос о соотношении понятий «активность» и «деятельность». В литературе можно проследить две основные линии решения проблемы взаимоотношения этих понятий. Представители одной из них (А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов, В.А. Петровский) рассматривают активность как внутреннюю предпосылку самодвижения деятельности. Другие (С.Л. Рубинштейн, И.А. Джидарьян) рассматривают активность как «посредника» между деяниями личности и требованиями общества, как характеристику взаимодействия систем или явлений, раскрывающую их способность к самодвижению, самоизменению

и саморазвитию. В.П. Зинченко указывает, что понятие «активность», которое в своих исследованиях «восстановил в правах» В.Д. Небылицын, гораздо шире понятия «деятельность» и более адекватно в контексте проблематики индивидуальности. В последнее время наблюдается стремление к дифференциации феноменов активности и деятельности. Общим во взглядах различных авторов является понимание активности как важнейшей характеристики субъектности человека.

Начиная с 70–80-х годов XX века значительно возрастает интерес к экспериментальным исследованиям проблем активности в различных ее аспектах. Исследуются структура и динамика различных видов активности, прежде всего, познавательной и интеллектуальной (Д.Б. Богоявленская, А.И. Крупнов, М.И. Лисина, А.М. Матюшкин, В.С. Юркевич и др.), волевой активности (А.И. Высоцкий, В.И. Селиванов), «надситуативной активности» личности (В.А. Петровский). Выполняются исследования различных видов активности (моторной, волевой, эмоциональной) в определенных видах деятельности, в первую очередь, в спортивной (Б.А. Вяткин и др.). В последние годы в пермской психологической школе, развивающей идеи В.Ф. Мерлина об интегральной индивидуальности, разрабатывается проблема «целостности активности субъекта» (Б.А. Вяткин, А.А. Волочков и др.).

При проведении эмпирических исследований активности наиболее актуальным является вопрос о критериях и методах ее оценки. В качестве одного из общеличностных континуумов, характеризующих целостные особенности поведения человека, В.Д. Небылицын выделял общую психическую активность индивида, которая в том или ином виде содержится в различных личностных образованиях: темпераменте, характере, способностях: «Понятием общей активности объединяется группа личностных качеств, обусловливающих внутреннюю потребность, тенденцию индивида к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению относительно внешнего мира. Такая потребность может реализоваться либо в умственном, либо в двигательном (в том числе речедвигательном), либо в социальном (общение) плане, и в соответствии с этим может быть выделено несколько видов общей активности»[Небылицын 1976]. Опираясь на идеи, высказанные В.Д. Небылицыным, А.И. Крупнов разработал целостно-функциональный подход к анализу активности человека. При этом в структуре целостной активности выделяются три взаимосвязанных компонента – мотивационно-смысловой, операционально-динамический и продуктивно-результативный. В этой структуре четко проявляется сущность активности как процесса, «обеспечивающего непрерывное взаимодействие субъекта с миром» [Крупнов 1984]. В дальнейшем, исходя из такого понимания структуры активности, А.И. Крупнов обосновал системно-функциональную модель анализа свойств личности, которые рассматривались как характеристики общеличностной активности.

Особое значение в контексте эмпирических исследований приобретает еще один аспект рассмотрения проблемы активности – соотношение активности и пассивности. В.Д. Небылицын говорил о континууме активности человека, которая может меняться в диапазоне «от вялости, инертности и пассивного созерцательства на одном полюсе до высших степеней энергии, мощной стремительности действий и постоянного подъема – на другом» [Небылицын 1976]. И.А. Джидарьян отмечает, что активность не является абсолютной и исходной характеристикой психического, а приобретает свой реальный смысл лишь в сопоставлении со своей противоположностью – пассивностью. Таким образом, можно рассматривать активность и пассивность как два уровня функционирования психического (относительно более высокий и относительно более низкий), которые отражают не столько количественные, сколько качественные характеристики психической деятельности (Б.А. Вяткин). А.И. Крупнов указывает, что о пассивности мы

можем говорить в случае: 1) слабой интенсивности в проявлении того или иного свойства, протекания любого процесса или взаимодействия; 2) «навязанного» поведения или состояния, которое вызвано извне другими объектами, т.е. инициатива в поведении или взаимодействии исходит извне, а не от самого объекта. При этом проявления пассивности далеко не всегда выступают как нежелательные, отрицательные свойства. Пассивность в одном отношении может рассматриваться как активность в другом отношении, а проявление активности в одном отношении может сочетаться с пассивностью, т.е. непроявлением активности в другом отношении.

На наш взгляд, особого внимания и эмпирического изучения заслуживает проблема соотношения параметров различных видов активности – интеллектуальной, моторной, волевой, коммуникативной и др. В данной работе мы рассматриваем, вслед за В.Д. Небылицыным и А.И. Крупновым, общительность, настойчивость и любознательность как личностные характеристики активности в коммуникативной, волевой и познавательной сферах. Мы считаем, что анализ этих личностных качеств в рамках системно-функционального подхода дает возможность для изучения и сравнения проявлений активности в различных сферах.

Согласно системно-функциональному подходу каждое личностное качество понимается как целостное образование, система мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, включающая в себя, как минимум, целевой, мотивационный, когнитивный, продуктивный, динамический, эмоциональный, регуляторный и рефлексивно-оценочный компоненты. Каждый из компонентов содержит по две переменные – «гармоническую» и «агармоническую».

Мотивационно-смысловая подсистема объединяет следующие компоненты: установочно-целевой (переменные общественно значимые цели и личностно значимые цели), мотивационный (социоцентричность и эгоцентричность), когнитивный (осмысленность и осведомленность), продуктивный (предметность и субъектность). В инструментально-стилевую подсистему входят другие компоненты: динамический (эргичность и аэргичность), эмоциональный (стеничность и астеничность), регуляторный (интернальность и экстернальность), рефлексивно-оценочный (операциональные и личностные трудности).

Общительность в контексте системно-функционального подхода определяется как система устойчивых мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих состояние готовности и стремления субъекта к межличностному взаимодействию.

Настойчивость в рамках системно-функциональной модели рассматривается как система мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих длительность удержания субъектом цели и преодоление препятствий на пути к ней.

Любознательность с точки зрения системно-функционального подхода понимается как система мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих состояние готовности и постоянство стремлений субъекта к освоению новой информации.

Нами рассматривается проблема типологического изучения личности и ее основных черт или свойств (К.Г. Юнг, Г. Олпорт, Р. Кеттелл, Г. Айзенк, К.А. Абульханова-Славская, Н.И. Рейнвальд, А.И. Крупнов, И.В. Тихомирова и др.). Выявлено, что при типологическом подходе к описанию личности важнейшими являются вопросы о критериях выделения типов, их количестве, методах диагностики. Нами подробно проанализированы подходы к выделению индивидуально-типических особенностей личностных характеристик в рамках системно-функциональной концепции. В данном направлении работы были выполнены И.А. Пономаревой (настойчивость), Ю.М. Стакиной (любознательность), С.И. Кудиновым (организованность), Н.А. Фоминой (общитель-

ность, настойчивость и инициативность). Разными авторами было выделено от трех до шести типов, характерных для реализации личностных характеристик. При количественном и содержательном сопоставлении типов, выделенных в исследованиях, просматриваются, как минимум, четыре типа, сходные для всех изучаемых черт. Большинство работ в статистической части построено на использовании кластерного анализа. Кластерный анализ методом К-средних позволяет исследователю указать любое количество статистически значимо (по F-критерию) различающихся кластеров (минимум – два, максимум определяется объемом выборки). В этом случае ключевая проблема выбора оптимального количества кластеров представляется нам лежащей не столько в формально-математической, сколько в содержательно-психологической плоскости. В работах, где изучалось несколько личностных качеств и затрагивалась проблема подобия или сочетания выявленных типов в различных сферах, основой для их выделения обычно служил кластерный анализ суммарных показателей (объединяющих несколько переменных) одновременно по нескольким свойствам.

Таким образом, нами был сделан вывод о необходимости проверить предположение о существовании четырех достаточно устойчивых индивидуально-типических вариантов реализации личностной активности с помощью кластерного анализа, проведенного отдельно в каждой из исследуемых сфер с последующим сопоставительным анализом подобия полученных типов.

С Е К Ц И Я 2
РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕГОСЯ

Н.В. Бушная
Республика Беларусь, Минск, ГУО «Гимназия № 1 имени Ф. Скорины г. Минска»

Организация социального взаимодействия взрослых и детей в сфере их совместного события предполагает конструирование целостной среды, допускающей и требующей проявления активности от учащегося в освоении, присвоении и создании норм и ценностей, накоплении социокультурного опыта, а также реализацию его субъектности, направленной на использование ресурса школьного образования в целях выстраивания стратегии своей жизни. Одной из форм организации такого взаимодействия выступает воспитательное пространство.

Формирование социальной культуры в условиях воспитательного пространства школы происходит как в дидактической системе в процессе включения учащегося в освоение содержания образования, так и в различных внеурочных формах взаимодействия. Каким бы многовекторным, многомерным, насыщенным ни было пространство, школьник выбирает из него те культурные практики, которые не противоречат его потребностям и индивидуальным особенностям. Возможности педагога в условиях воспитательного пространства школы зависят от того, какой целью определяются его действия: трансляцией знаний, норм и правил или задачей культурного влияния на школьника.

Н.Б. Крылова ставит педагога в культурную позицию, которая детерминирует ряд культурных задач, таких как:

- помочь ребенку увидеть перспективу его развития, в том числе и культурного;
- стимулировать творческий взгляд на вещи;
- поощрять аналитическое, критическое отношение к миру;
- стимулировать гибкость и универсализм самонастройки;
- научить работать в самостоятельном режиме [2, с. 95].

Культурные среды воспитательного пространства школы строятся в логике постепенного и постоянного усложнения процесса формирования социального и культурного опыта ребенка так, чтобы было обеспечено полноценное проживание ребенком каждого возрастного периода. Включение школьника в качестве активного субъекта воспитательного пространства возможно при условии его структурированности по отношению к различным детям. При этом важно, чтобы формирование социальной культуры происходило на каждом этапе с учетом тех достижений, которые уже освоены ребенком. Старшеклассник формирует социальную культуру, осваивая структуры воспитательного пространства на основе уже ранее приобретенного им социального опыта присвоения и освоения общественных ценностей и норм.

Создание воспитательного пространства как пространства личностно развивающего взаимодействия взрослых и детей требует становления профессиональной позиции педагога как воспитателя, которую мы рассматриваем как полисубъектную. Педагог, обладающий данной позицией, реализует себя как субъект воспитательного влияния во взаимодействии с ребенком и детским сообществом школы; как субъект личностного и профессионального развития себя как воспитателя; как субъект формирования и развития педагогического коллектива как коллектива воспитателей; как субъект

взаимодействия с семьей, представителями социума, социальными общностями (институтами), влияющими на ребенка.

Многовекторность пространства, многофакторность и противоречивость влияний на школьника в условиях городской среды требуют определения оптимального пути движения учащегося. Проводниками в пространство выступают взрослые субъекты, которые предлагают школьнику поле возможного освоения воспитательного пространства, стремясь раздвинуть рамки осваиваемых зон. По мнению В.В. Познякова ученику следует предлагать ситуации взаимодействия, т.е. диалогические ситуации, побуждающие его к творческому самоопределению в сконструированной среде. В этом состоит практическая помощь педагога учащемуся в освоении потенциалов культуры [3, с. 5].

Для того чтобы обеспечить движение школьника в пространстве (от зон неосвоенности и к их освоению и присвоению), педагог должен сам видеть и понимать готовые структуры пространства, присвоить и постоянно корректировать те смыслы, которыми наполнено пространство, постараться свести к минимуму число отторгаемых зон, развивать пространство [4, с. 102].

Деятельность педагога подчиняется следующей логике: разделение пространства на его элементы (ниши, стихии, развивающие среды), изучение потенциальных возможностей, обоснование выбора элементов воспитательного пространства для обогащения социальных и культурных практик, в которые включается школьник; педагогическая поддержка школьника в освоении существующих зон; генерация новых элементов. Соответственно данной логике выделены этапы, цели и механизмы освоения старшеклассником воспитательного пространства школы.

В процессе дифференциации воспитательного пространства реализуется его прогностический потенциал, связанный со свободой выбора школьником возможностей пространства, выявляются функции каждого его компонента. На этапе дифференциации педагог использует такие методы, как контент-анализ, тестирование, анкетирование, а также мотивационные методы, направленные на организацию деятельности, активизирующей процессы самопознания, на выявление важнейших потребностей, проблем школьников и индивидуальных сфер самореализации. В процессе совместной деятельности с учетом возрастных особенностей у школьников появляется возможность определять личностно значимые цели.

Этап интеграции основан на совместном со школьником поиске ниш, стихий, развивающих сред, конкретных культурных и социальных практик, проектов, сформированных в воспитательном пространстве, в которые можно включить воспитанника в соответствии с его потребностями и интересами. Данный этап связан с поиском значимого для школьника «Другого», а также субъектов, вовлеченных в реализацию определенного проекта, конкретной культурной или социальной практики, в результате чего достигается общая цель.

Этап генерации детерминирован зонами роста, возникновением точек проектной инициативы, новой культурной практики, которые является аттракторами, притягивающими новых субъектов, стимулирующими активность иных точек взаимодействия, способствующими появлению новых точек роста. Освоение школьником воспитательного пространства на этапе генерации связано со сменой видов деятельности, в которые он включается, усложнением задач, стоящих перед ним, участием в новых сообществах. Расширение масштаба деятельности, связанное усложнением взаимодействий, связей и отношений способствует и осознанному профессиональному выбору. Большие возможности возникновения новых взаимодействий связаны с процессом деятельности детско-взрослых общностей с разновозрастным составом. При этом может происходить удаление, выведение нежелательных элементов, мешающих движению школьника [1, с. 83].

Список использованных источников:

1. Бушная, Н.В. Формирование социальной культуры старшеклассников в условиях воспитательного пространства школы мегаполиса: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.В. Бушная. – Минск, 2013. – 157 с.

2. Крылова, Н.Б. Социокультурный контекст образования / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования. – М.: Инноватор. – 1996. – № 6. – С. 67–103.

3. Позняков, В.В. Конструирование воспитательного пространства / В.В. Позняков // Праблемы выхавання. – 2006. – № 5. – С. 3–8.

4. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / Под ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 284 с.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Т.Д. Вакушенко
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

В современных условиях перед учреждениями высшего профессионального образования ставятся задачи по подготовке высококвалифицированного, конкурентоспособного специалиста, обладающего достаточным уровнем компетенций, способного и готового оперативно, своевременно и эффективно адаптироваться к постоянного меняющимся внешним и внутренним параметрам предстоящей профессиональной деятельности. Одним из возможных факторов развития и повышения эффективности современных форм обучения является практико-ориентированный подход к образовательному процессу, направленный на формирование личностной и профессиональной компетенций специалиста.

В Государственной программе развития высшего образования на 2011–2015, инструктивно-методических письмах Министерства образования Республики Беларусь «Об организациях образовательного процесса в УВО» с 2010 по 2013 годы для повышения качества практической подготовки специалистов делается акцент на практико-ориентированное обучение студентов УВО. Приоритетным направлением развития высшего образования на 2011–2015 годы является создание в организациях кафедр (филиалов кафедр), обеспечивающих образовательный процесс и прохождение производственных практик студентов в реальном секторе экономики и учреждений общего и среднего образования. Согласно инструктивно-методического письма Министерства образования «Об организациях образовательного процесса в УВО» на 2013-14 годы для этого необходимо: оптимизировать процесс прохождения практики обучающимися; обеспечить должный уровень организации и контроля практики; усилить связь образовательного процесса с производством (филиалы кафедр, базовые производства, совместные учебно-производственные лаборатории и др.

Долгосрочное научно-исследовательское и учебно-методическое сотрудничество университета и организаций-заказчиков кадров, повышение качества подготовки будущих специалистов, максимально адаптированных к практической профессионально-педагогической деятельности, а также развитие профессионализма работающих преподавателей, внедрение инноваций и эффективных технологий в образовательный процесс университета и организаций-заказчиков кадров оказалось возможным посредством создания учебно-научно-консультационных центров (УНКЦ) как организующих структур филиалов кафедр.

Социальная сфера становится стратегически важным направлением жизнедеятельности белорусского общества. Уровень профессионализма специалистов социальной работы во многом зависит от качества их подготовки в высшем учебном заведении. В феврале 2010 года между Комитетом по труду, занятости и социальной защиты Витебского облисполкома, государственным учреждением «Территориальный центр со-

циального обслуживания населения Первомайского района г. Витебска» (ТЦСОН) и факультетом социальной педагогики и психологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова был заключен договор о долгосрочном сотрудничестве, с целью повышения качества деятельности по социальному обслуживанию и оказанию социальных услуг гражданам (семьям), оказавшимся в трудной жизненной ситуации, качества подготовки специалистов, максимально адаптированных к практической профессиональной деятельности, а также развитие профессионализма специалистов по социальной работе, внедрение инновационных технологий социальной работы с различными категориями населения.

В качестве основных задач деятельности УНКЦ как организующей структуры филиала кафедры социально-педагогической работы (на базе учреждения «Территориальный центр социального обслуживания населения Первомайского района г. Витебска») выделены следующие:

– совместное планирование и организация работ в сфере научно-исследовательской, учебно-методической, социальной, информационно-просветительской, культурно-досуговой деятельности университета и ТЦСОН;

– повышение профессиональной компетентности специалистов по социальной работе с участием профессорско-преподавательского состава университета в качестве консультантов, методистов;

– совместная разработка и подготовка к публикации учебно-методических изданий предназначенных для организации практического обучения студентов университета и для использования в деятельности ТЦСОН;

– организация непрерывной практической подготовки студентов 1-6 курсов обучения и обеспечение регулярного прохождения студентами университета на базе ТЦСОН всех видов практик. Совместное методическое руководство практиками, практическими занятиями;

– проведение совместных научно-практических конференций, семинаров, консультаций;

– организация выполнение курсовых, дипломных и магистерских работ студентами университета на базе ТЦСОН.

Профессиональная подготовка специалистов социальной сферы, в рамках работы УНКЦ – филиала кафедры социально-педагогической работы ВГУ имени П.П. Машерова, реализуется в следующих направлениях: организационная; учебная работа; учебно-информационная работа; научно-инновационная работа; волонтерская работа; воспитательная работа со студентами; научно-методическое сопровождение специалистов ТЦСОН.

Анализ практического инновационного опыта работы УНКЦ – филиала кафедры социально-педагогической работы ВГУ имени П.П. Машерова в содержательно-технологическом плане позволил нам выделить уровни практико-ориентированного обучения:

1. Уровень субъектов теоретического знания, где ключевым является участие профессорско-преподавательского и студентов в реальной практике социальной работы посредством различных форм, методов и способов взаимодействия с ТЦСОН:

– периодическая работа в ТЦСОН в качестве научного руководителя, консультанта, супервизора, руководителя кружка;

– стажировка преподавателей в ТЦСОН;

– организация и проведение учебных и производственных практик на базе ТЦСОН;

– организация и проведение учебных занятий по специальным дисциплинам на базе ТЦСОН («Теоретические основы социальной работы», «Правовое регулирование социальной работы», «Социальная работа с семьей», «Методы и технологии социаль-

ной работы», «Современные социальные службы», «Педагогические основы социальной работы» и др.);

– участие преподавателей университета в работе «Школы социального работника» с целью повышения профессиональной компетентности социальных работников;

– поиск социальных заказов на разработку социальных проектов, их реализация силами студентов и преподавателей;

– обучение персонала учреждений социального обслуживания и руководителей практики на местах супервизии;

– представительство и активное участие в аттестационных комиссиях, советах и т. д., связанных с практическими полями социальной работы;

– участие студентов в волонтерской деятельности.

2. Уровень субъектов практического поля социальной работы, где ключевым является участие специалистов-практиков в процессе обучения студентов. На этом уровне существуют следующие формы социального партнерства специалистов-практиков учреждения социального обслуживания с университетом:

– привлечение специалистов-практиков к ведению практических занятий (по совместительству) или к участию в отдельных занятиях в качестве консультантов, экспертов;

– участие специалистов-практиков в разработке содержания учебных и производственных практик;

– организация практики в ТЦСОН: ориентация руководителей практики студентов на местах, индивидуальные и групповые встречи по текущим проблемам практики, рефлексия по результатам практики;

– мониторинг качества практической подготовки будущих специалистов социальной работы в процессе прохождения практики.

УНКЦ как инновационная деятельность в ВГУ имени П.М. Машерова позволило избавиться от привычных форм преподавания, дает возможность будущему специалисту на протяжении всего срока обучения совмещать теорию с практикой. Кроме того, сотрудничество в рамках работы университета и организаций заказчиков – кадров повышает компетентность преподавателей университета и сотрудников организаций заказчиков – кадров, дает возможность обмениваться опытом работы. УНКЦ способствует повышению качества подготовки специалистов, их конкуретноспособности на рынке труда.

Функционирование УНКЦ на базе ТЦСОН позволили определить внутренние и внешние факторы профессиональной подготовки специалистов по социальной работе. Внутренними факторами являются: мониторинг процесса практической подготовки специалистов, трудоустройства и адаптивности выпускников в социальной сфере; совершенствование форм взаимодействия «университет-учреждение социально обслуживания населения» в процессе формирования профессиональных компетенций; научные достижения и опыт профессорско-преподавательского состава кафедры социально-педагогической работы в профессиональной подготовке специалиста социальной сферы. Внешними – престижность университета и специальности «Социальная работа» в Витебском регионе; востребованность специалистов по социальной работе; ориентированность работодателей на расширение форм взаимодействия с университетом в процессе подготовки специалистов в области социальной работы и др.

Таким образом, практико-ориентированный подход в профессиональной подготовке специалистов по социальной работе способствует формированию необходимых личностных качеств, профессиональной компетентности; предрасположенности и мотивированности для предстоящей трудовой деятельности, адаптированную профессиональную готовность.

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Т.Д. Вакушенко, Н.Д. Зайцева
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

В процессе подготовки будущих специалистов по социальной работе волонтерская деятельность может выступать как один из путей реализации компетентностного подхода.

Содержание профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе в рамках функционирующего учебного плана включает учебные дисциплины, которые решают конкретные цели и задачи, постепенно формируя у студентов академические, социально-личностные и профессиональные компетенции. Но как показывает опыт, теоретическое обучение в сочетании с непродолжительной практикой не дает положительных результатов, ожидаемых от выпускников. Мы считаем, что волонтерство гармонично дополняет существующую систему практического обучения студентов, является способом их самоопределения, процессом накопления социального и профессионального опыта, возможностью формирования профессиональной компетентности.

Добровольчество – это эффективное средство воспитания, социализации и самореализации личности, что очень важно для формирования профессионально-личностных качеств будущих специалистов.

Кроме того, во всем мире молодежное добровольчество (или волонтерство) традиционно рассматривается как «ступень», подготовка к будущей профессиональной деятельности.

Согласно анализу литературы, волонтерская деятельность выступает как возможность для человека совместить удовлетворение своих личных потребностей с потребностями общества; как неоплачиваемая, сознательная, добровольческая деятельность на благо других; как мировоззрение человека, его способ отношения с окружающим миром; как преобразовательная общественно-полезная деятельность, мотивационно обусловленная на различных этапах социализации человека; как общечеловеческая ценность и показатель социального здоровья общества.

Нами рассмотрены различные подходы (М.В. Шакурова, М.А. Галагузова, Н.И. Никитина; Л.Е. Никитина, С.В. Тетерский и др.) к пониманию сущности волонтерской деятельности и определяющие ее место в структуре профессиональной деятельности специалиста социальной сферы. Сравнительно-сопоставительный анализ этих подходов позволяет рассматривать волонтерскую деятельность в двух аспектах. С одной стороны, она выступает как субъектная деятельность специалиста социальной сферы – человека, отдающего часть своих сил, энергии, времени, знаний и умений для выполнения общественно-полезной деятельности. С другой стороны, волонтерская деятельность является разновидностью социально-педагогической работы и включает в себя такие процедуры, как: проектирование, разработка и управление социальными проектами; отбор, подготовка и обучение волонтеров; взаимодействие с организациями и общественностью, реализующих деятельность в области организации и управления волонтерским движением. Именно это позволяет нам определить волонтерство как деятельность, предоставляющую возможность получить всестороннее удовлетворение своих личных, социальных и/или профессиональных потребностей посредством оказания безвозмездной помощи другим социально незащищенным слоям населения.

Для будущего специалиста по социальной работе волонтерская деятельность позволяет, с одной стороны, формировать профессиональные роли специалиста, с другой – как практическая деятельность, активизирует процесс формирования профессиональных

умений и профессиональных качеств, мотивов на дальнейшую профессиональную деятельность.

Кроме этого, волонтерская деятельность располагает рядом преимуществ в процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов: являясь необязательным, добровольным видом деятельности (в отличие, например, от учебной, научно-исследовательской), она дает возможность студенту занять реальную субъектную позицию в диагностике и соответствующем анализе социально-педагогической ситуации, прогнозировании и определении целей, способов их достижения, контроля и оценивания действенности результатов, характера своей деятельности, планировании времени и способствует накоплению практического опыта решения задач социальной действительности.

В 2014 году нами проведен опрос среди студенческой молодежи на тему «Мотивация волонтерской деятельности, личностные характеристики волонтеров, смысл жизненных ориентаций». Метод опроса – анкетирование студентов ВГУ имени П.М. Машерова. На открытыйвопрос респонденты ответили, что волонтер – это человек, который добровольно и безвозмездно оказывает помощь другим; человек с открытой душой, который хочет и может помогать другим, может принимать людей такими, какими они являются; бескорыстный помощник; добросердечный человек и др.

Анализируя цели своей деятельности, добровольцы ранжировали таковые следующим образом: помощь людям, пропаганда здорового образа жизни, саморазвитие, получение бесценного опыта в общении с людьми.

Анкетирование показало, что большинство опрошенных основным мотивом волонтерской деятельности считают желание помочь (79%), меньше половины респондентов (41%) выделяют в качестве мотива возможность приобретения новых навыков, каждый третий студент видит в волонтерской деятельности возможность для самореализации.

Респонденты указывают, что в помощи волонтеров нуждаются центры для детей-инвалидов (81%), дома для престарелых (56%), больницы (33%), приюты для животных (29%), хосписы (27%), территориальные центры социального обслуживания населения (27%), экологические организации (5%).

Большинство студентов отдают предпочтение работе с детьми (61%) и молодежью (55%), с сиротами (48%). Также респонденты готовы оказывать помощь пожилым людям (30%), детям-инвалидам (28%), людям с инвалидностью (24%), беженцам (20%), животным (2%), помогать взрослым, здоровым людям (1%).

В результате проведенного исследования было выявлено, что самыми значимыми качествами, по мнению респондентов, являются альтруизм (84%), милосердие (73%), гуманизм (62%), сочувствие (59%), тактичность (53%), терпение (38%), доброжелательность (33%). Подавляющее большинство опрошенных понимают, что волонтер обязан нести ответственность за свои поступки и последствия принятых решений.

«Милосердие», «гуманизм» и «альтруизм», являясь составной частью идеологии волонтерской деятельности, выступают как философские и этико-социологические принципы отношения к человеку как к высшей ценности и осуществления бескорыстных действий, направленных на благо других людей. Эти данные свидетельствуют о том, что, с одной стороны, личностные качества волонтеров развиваются в процессе добровольческой деятельности, а, с другой – детерминированы самим отбором участников волонтерского движения.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что волонтеру для работы с различными социальными группами необходимы следующие компетенции: уметь общаться с любой категорией населения независимо от статуса, возраста, национальности, пола, религиозной принадлежности (69%); уметь устанавливать контакт, организовывать обмен информацией, воспринимать и понимать другого человека (67%); владеть экологической культурой (58%); уметь удовлетворить психологические, социальные

потребности, духовные и экзистенциональные потребности человека, нуждающегося в помощи (57%); владеть навыками публичной речи, делового общения (57%); владеть методами и средствами укрепления физического и психического здоровья (53%); должен знать психологические, социальные проблемы различных социальных групп, нуждающихся в волонтерской деятельности (45%).

Большинство респондентов отмечает, что формирование компетенций осуществляется, прежде всего, в организованной волонтерской деятельности (70%), но в тоже время не исключают и супервизию специалистов в процессе практики (42%), методическую поддержку соответствующими специалистами (42%), наставничество (42%) и самообразование (40%).

На факультете социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова создан и функционирует волонтерский клуб «Свет» с целью включения обучающихся факультета в волонтерскую деятельность для решения социально значимых проблем общества, формирование их профессиональной направленности.

Участвуя в работе клуба, студенты-волонтеры выполняют следующие виды деятельности:

– распространение основополагающих принципов международного движения волонтеров, популяризация волонтерской деятельности среди студенческой молодежи;

– обучение и консультирование волонтеров (в рамках программ и мероприятий факультета);

– разработка и реализация социальных проектов, программ, акций, а также конкретных мероприятий с различными категориями населения;

– взаимодействие с различными социальными институтами (социальный приют, территориальные центры социального обслуживания населения, учреждения образования города и др.) и общественными организациями (Белорусское общество Красного Креста, ОО «Матери против наркотиков», ОО «Белорусская ассоциация бывших несовершеннолетних узников», благотворительный фонд «Поможем им жить» и др.) в рамках социальных проектов;

– участие в благотворительных акциях;

– участие в работе волонтерских советов, слетов, конференций и других мероприятий факультета, университета, города, области, республики;

– организация профориентационной работы с абитуриентами;

– освещение волонтерской деятельности студентов в СМИ.

В результате проведенного анализа литературы и опыта работы со студентами-волонтерами нами выявлены педагогические условия эффективности профессиональной подготовки на основе волонтерской деятельности:

– целенаправленное педагогическое сопровождение преподавателями добровольческой деятельности студенческой молодежи, ориентированное на развитие профессиональных и социальных компетенций,

– активизация личностного роста, межличностного общения и взаимодействия, самоопределения ее участников,

– специальная организация самоуправляемой студенческой волонтерской деятельности, причем направления работы, план мероприятий, формы волонтерских акций предлагаются самими волонтерами, инициативными студентами, имеющими опыт добровольчества и обладающими организаторскими способностями;

– реализация волонтерской деятельности на основе технологии социального проектирования.

Таким образом, в ходе волонтерской деятельности осуществляется систематическая, целенаправленная профессиональная подготовка студентов, которая обеспечивает

развитие профессиональной направленности будущих специалистов. Главная задача волонтерского движения будущих специалистов по социальной работе – это овладение системными знаниями и подходами в области практической волонтерской деятельности, которая максимально приближена к будущей, основной профессиональной деятельности.

Волонтерская деятельность создает для молодежи возможность самореализации, позволяет развивать нравственные ориентиры и личностные качества.

Список использованных источников:

1. Волонтерское движение в молодежной среде : материалы научно-практического семинара, Полесский гос. ун-т, г. Пинск, РБ, 09-11 апр. 2009 г. – Пинск : ПолесГУ, 2009. – 52 с.
2. Воронцова, А.В. Развитие волонтерства в молодежной среде / А.В. Воронцова // Отечественный журнал социальной работы. – 2012. – № 1. – С. 113–121.
3. Зенько, Н.Н. Волонтерская деятельность как средство творческой самореализации студентов / Н.Н. Зенько // Известия Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины. Сер. Социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 2. – С. 78–82.
4. Косова, У.П. Психологические характеристики волонтерской деятельности / У.П. Косова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 12. – С. 63–67.
5. Новицкий, П.И. Волонтерство как актуальная педагогическая проблема в воспитательной работе высшего учебного заведения / П.И. Новицкий, М.В. Иванова // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2006. – № 3(41). – С. 42–46.
6. Холостова, Е.И. Волонтеры / Под ред. проф. Е.И. Холостовой // Словарь-справочник по социальной работе. – М.: Юристъ, 1997. – 424 с.

ГРАЖДАНСКАЯ КУЛЬТУРА В МЕДИАКОММУНИКАЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

С.В. Венидиктов
Республика Беларусь, Могилев, УО «Могилевский институт МВД»
(e-mail: tv.lab.mogilev@gmail.com)

Гражданской культура характеризует отношение к политической власти и государству, приверженность закону и праву, социокультурное восприятие общества и национально-культурную идентификацию на уровне национально-личностном и этносоциальном, а также мотивацию гражданского участия и поведения (состояние гражданской ассоциированности, вовлеченность в жизнь местных сообществ). Трансляция и укрепление подобных норм является актуальной задачей СМИ Беларуси, а эффективность аксиологической деятельности представляется нам одним из существенных критериев общественной значимости медиа.

В последние годы в республике наблюдается снижение количества соответствующих проектов. Например, из эфира исчезли телепрограмма ТРК «Гродно» «Право на надежду», которая затрагивала общественные проблемы пьянства и наркомании, роста преступности, ВИЧ/СПИД, детского социального сиротства и т. д., региональный проект «Эконом» ТРК «Гомель», посвященный актуальным вопросам энергосбережения, что соответствует Директиве № 1 Президента Республики Беларусь об экономии и бережливости. Содействовал формированию гражданской культуры аудитории проект «Все о безопасности» телеканала «Беларусь 2», удовлетворявший потребности населения в информации о деятельности госструктур (КГБ, МВД, Минобороны, Государственного таможенного комитета, МЧС и т. д.) и их стратегической значимости для безопасности республики. Среди немногочисленных сохранившихся телевизионных проектов подобной направленности отметим «Закон и порядок» ТРК «Витебск», а так-

же «Среду обитания» ТРК «Брест», в которой затрагиваются вопросы экологической безопасности региона, охраны природы, окружающей среды, водного бассейна, лесных массивов, и предлагаются пути их решения. Анализу социальной политики белорусского государства посвящена программа «Актуально: акценты дня», выходящая в эфир на радио «Беларусь»; информационно-аналитический интервью-проект «24 вопроса. Объектив-конференция» (телеканал «Беларусь 24») предлагает анализ значимых явлений из мира политики, экономики, науки, искусства, спорта и медиасреды. Через подобные социальные, культурные, правовые, образовательные проекты СМИ содействуют формированию иерархической структуры ценностных ориентаций личности, определяя модели поведения, направляя общественно-полезную активность.

В структуре компонентов гражданской культуры выделяются также вопросы языковой политики, т.к. гражданское общество формируется преимущественно в национально-культурных рамках. К примеру, белорусско-русский билингвизм активно обсуждается на радио, при этом основное внимание уделяется вопросам развития белорусского языка («Роднае слова» и «Моўная хвілінка» на Первом национальном канале Белорусского радио, проект «Магия слова» английской службы радио «Беларусь»). Радио «Беларусь» предлагает слушателям также уроки белорусского языка. В эфире государственных радиостанций соотношение программ, выходящих на русском и белорусском языке, примерно одинаково, чего нельзя сказать о коммерческом вещании: для него характерно абсолютное доминирование русской речи. Схожая тенденция наблюдалась в телеэфире: к 2003 г. значительная часть программ, несмотря на посильное противодействие части аудитории, была переведена на русский язык. В итоге белорусский, как один из двух национальных языков Беларуси (что утверждено Конституционными нормами), – в том числе из-за деструктивного влияния телевизионной практики – оказался практически исключенным из коммуникационного процесса. Ситуация начала меняться с осени 2009 г., когда региональные подразделения «Белтелерадиокомпании» в информационном вещании вернулись к использованию белорусского языка, а в новостях «Первого канала» белорусскоязычных сюжетов стало заметно больше.

В условиях актуализации проблемы сохранения культурной идентичности, трансформации геополитического пространства, нарушения привычных культурных связей СМИ способны содействовать национально-культурной самоидентификации аудитории. Этому способствуют публицистические проекты белорусского радио и телевидения, направленные на культурное воспитание и просветительство. Созданный в 2002 г. радиоканал «Культура» имеет целью популяризацию наследия национальной и мировой культуры, предлагая белорусскому слушателю дискуссии и интерактивные проекты, современное прочтение литературных произведений, академическую музыку. Первый национальный канал Белорусского радио особое внимание уделяет литературному творчеству («Літаратурны калейдаскоп», «Дыярыуш», «Дабравесце ад паэзіі», «Кароткія гісторыі»). Английская служба радио «Беларусь» готовит программу «Культурная палитра Беларуси», посвященную вопросам культуры, науки и искусства; на историческую тематику, проблемы сохранения культурного наследия ориентируется программа «Наследие».

В рамках документального телецикла «Зямля беларуская» («Беларусь 1», 2008–2012 гг.) журналисты объехали все 118 районов Беларуси и рассказали о каждом из них на родном языке, стремясь увидеть современность через историю. Реализованный каналом «Беларусь 1» проект «ВидеоЭнциклопедия Беларуси» раскрывал загадки истории и явления современности, культовые личности нашего времени, народные предания и научные факты, помогая аудитории узнавать историю, культуру, географию, традиции и нравы Беларуси. Телепрограмма «АРТиШОК» («Беларусь 24») предлагает зрителям рассказ о талантливых людях, необычных проектах и перфомансах, стремясь от-

крыть самобытность белорусского искусства. Проект «Культпросвет» телеканала «Беларусь 3» посвящен истории создания киношедевров, театральных постановок и концертов; на этом же канале выходит публицистический проект «Музеи Беларуси».В оригинальной телепрограмме«Новыя падарожжы дылетанта» («СТВ») глазами неспециалиста раскрываются малоизвестные и неожиданные страницы истории Беларуси. Региональный телеканал «Лида-ТВ» еженедельно готовит культурно-просветительскую программу «Отображение». Таким образом через трансляцию образцов культуры и искусства СМИ ориентируют аудиторию на непосредственное восприятие художественной среды, способствуют преодолению культурных барьеров коммуникации.

Утверждению культурного многообразия, толерантности и веротерпимости в структуре гражданской коммуникации призваны способствовать проекты религиозной тематики. Телепрограмма «Існасць» («Беларусь 1») посвящена христианской культуре, морали и ценностям, программа «Благовест» (ТРК «Союз») знакомит зрителей с церковными праздниками, историей, традициями православия, благотворительностью. Телевизионный проект «Размовы пра духоўнае» («Беларусь 3») предлагает ознакомиться с жизнью, духовностью и историей различных религиозных конфессий, которые представлены на территории Беларуси. Показательно, что в последние годы в эфире значительно больше внимания уделяется католической конфессии: ранее «неправославная» часть общества в коммуникационном процессе была представлена недостаточно.

Показательно, что культурная жизнь страны во многом оказалась сосредоточена в рамках одного общенационального канала «Беларусь 3», что в определенной степени связано с информационной политикой Белтелерадиокомпании. Телеканал «Беларусь 2» также сочетает в освещении фактов культуры и искусства информационные и разножанровые публицистические проекты. На других каналах культурные события ограничены в основном сухим форматом новостных программ, возможности аналитического их отражения ограничены, выбор тем зачастую продиктован запросами массовой культуры.

Еще одним фактором, воздействующим на гражданскую ассоциированность, выступают программы спортивной тематики. Как трансляции соревнований различного уровня с участием белорусских команд, так и специализированные проекты («Время футбола» на телеканале «Беларусь 2», «День спорта» на «Беларусь 1», «Горячий лёд» на «СТВ» и др.) характеризуются неизменно высоким аудиторным рейтингом, при этом содействуя консолидации аудитории, формированию чувств гражданского участия и национальной гордости. И здесь следует отметить достаточно высокий уровень насыщенности эфирной сетки спортивным вещанием – в первую очередь, благодаря созданию специализированного национального спортивного канала «Беларусь 5» (проекты «Время футбола», «Овертайм», «Пит-стоп», «Фактор силы», «Селфи», «Спорт-кадр» и др.).

В формировании экологической культуры аудитории Беларуси, напротив, существуют пробелы. Программы экологической направленности в белорусском телерадиоэфире появляются лишь эпизодически – в форме специальных репортажей на телевидении и тематических выпусков на радио. Регулярно выходящих в эфир специализированных проектов в Беларуси практически нет, к числу редких исключений относятся «Среда обитания» ТРК «Брест», «ЭКОшкола-экспедиция» ТРК «Гомель», «Terra incognita. Земля неизвестная» телеканала «Беларусь 1». И хотя информация экологической направленности периодически входит в структуру новостных программ в телерадиоэфире, экологическая культура как часть культуры гражданской не исчерпывается уровнем информированности общества. Она включает в себя этические оценки, экологические характеристики социальной комфортности, социально-экологическое прогнозирование, экологическую политику государства, социальную ответственность – все то, что требует отдельного последовательного объяснения аудитории.

С уровнем развития гражданской ассоциированности сопряжено также социокультурное восприятие общества: каждый социум заинтересован в гражданах, обладающих определенными ценностными ориентациями по отношению как к самому обществу, так и к согражданам. Существенное значение имеет не только содержательный аспект ценностной системы личности, но и ее иерархическое строение. Отношение человека к обществу как к «высшей» или «низшей» ценности будет определять модели его поведения, выстраивать стиль взаимоотношений с субъектами различного уровня, определять и направлять формы общественно-полезной деятельности, степень ее интенсивности. СМИ более эффективно воздействуют на процесс формирования ценностных ориентаций и установок поведения, чем на их изменение либо замену на противоположные; незначительное изменение уже существующих взглядов возможно лишь при неустойчивости точек зрения и позиций, а также в областях наименьшей компетентности аудитории. Поэтому скорого и зримого эффекта от аксиологической деятельности СМИ ожидать не стоит. Важен сам процесс влияния на систему ценностей граждан, его направленность, эффективность обратной связи, позволяющей корректировать курс и отслеживать динамику общественных преобразований. Иными словами – четкое и адекватное осознание СМИ своей общественной роли.

ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

А.А. Глазырин
Республика Беларусь, Минск, УО «Академия МВД РБ»

Характерной особенностью в последнее время является рост социально-обусловленных заболеваний среди подростков (токсикомания, табакокурение, алкоголиз и др.). К сожалению, имеются факторы, негативно влияющие на развитие и поведение детей и подростков, как внешние, так и внутренние. Ими являются:

1. Состояние семьи и ее атмосфера: неполная семья; материальное положение семьи (как относительная бедность, так и богатство); низкий социально-культурный уровень родителей; отсутствие семейных традиций; стиль воспитания в семье (отсутствие единых требований к ребенку, жестокость родителей, их безнаказанность и бесправие ребенка); отрицание самоценности ребенка; удовлетворение потребностей детей (недостаток или избыток); злоупотребление родителей алкоголем, наркотиками и др.; попустительское отношение родителей к употреблению детьми психоактивных веществ.
2. Отсутствие налаженной систематической связи школы с семьей школьника и рычагов воздействия на родителей, не занимающихся воспитанием ребенка; неудовлетворительная организация внеклассной работы; отсутствие детских организаций в школе.
3. Авторитарный или попустительский стиль взаимоотношений в системе «ученик-учитель»; необъективный подход к оценке знаний учащихся, навешивание ярлыков; подавление учителями личности ученика (угрозы, оскорбления и др.).

К внутренним факторам риска относятся: ощущение ребенком собственной ненужности, низкая самооценка, неуверенность в себе, недостаточный контроль и самодисциплина, незнание и неприятие социальных ном и ценностей, неумение критически мыслить и принимать адекватные решения в различных ситуациях, неумение выражать свои чувства, реагировать на свои поступки и поступки других людей.

Как правило, ребенок или подросток получает клеймо «трудного», если его поведение не соответствует ожиданиям взрослых и для его воспитания и обучения невозможно применить наработанные педагогические приемы.

Безусловно, таким детям необходима педагогическая реабилитация. Перед каждым учреждением образования стоит задача организации действенной системе мер по профилактике отклонений в развитии личности и поведении детей и подростков – профилактике правонарушений среди несовершеннолетних. Работа в данном направлении, несомненно, требует затраты огромных сил, знаний, умений и терпения всех заинтересованных лиц.

Работа по профилактике правонарушений среди детей и подростков в учебном заведении проводится в тесном сотрудничестве со следующими службами: комиссией по делам несовершеннолетних при администрации района или города, подразделением по делам несовершеннолетних при районном отделении милиции, районным Центром помощи семье и детям, лечебно-профилактическими учреждениями, учреждениями культуры, детско-юношеским центром, библиотеками и др. В школе должны быть созданы условия нормального воспитания и развития личности ребенка:

– гуманный стиль отношений между всеми участниками образовательного процесса;
– демократические принципы и стиль управления учреждением, включающие адекватную реакцию на общественный заказ;
– разумная дисциплина и порядок как условия защищенности ребенка и взрослого в образовательном пространстве;
– возможность проявления детских инициатив и их поддержка со стороны взрослых.

В рамках профилактики правонарушений необходимо проводить следующие мероприятия: беседы для учащихся; «круглые столы» для учащихся и преподавателей; радиопередачи; семинары для преподавателей, социальных педагогов, педсоветы; родительские общешкольные и классные собрания, лекции или беседы специалистов. В учебном заведении должна проводиться большая работа по формированию у учащихся здорового образа жизни.

В Академии МВД РБ на кафедре физической подготовки работа по профилактике в общеобразовательных учреждениях (детских садах, школах) получила свое широкое распространение. Данная работа является эффективной и получила общественное признание среди учителей и родителей.

Список использованных источников:

1. Глазырин, А.А. Формирование здорового образа жизни курсантов учебных заведений МВД средствами физической культуры и спорта / А.А. Глазырин : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 : Минск, 1998.

ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ СФЕРЫ

Л.Д. Глазырина, Е.В. Чекина
Республика Беларусь, Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»;
Республика Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»

В современных реалиях ключевым фактором в целостной системе постиндустриального общественного воспроизводства становится сам человек, его социокультурный личностный потенциал. При этом основой социального потенциала человеческого ресурса являются уже не мускульные и физические усилия, а производство интеллектуального и наукоемкого продукта. Поэтому «профессиональное образование на своих высших ступенях призвано готовить не просто квалифицированные кадры специалистов как потребителей знаний, а профессионалов – творцов самих знаний» [1, с. 277].

Закономерно возникает вопрос о том, какой же должна быть деятельность учреждений образования как область воспроизводства человеческого капитала, развития и расширения личностного потенциала? Ведь в отличие от иных детерминант социально-экономического развития, обладающих многими ограничениями в своем влиянии, ресурс личностного потенциала человека постоянен и неисчерпаем, он только ширится в процессе творческой актуализации.

В современных рыночных отношениях сфера образования и подготовки педагогических кадров обретает новое значение: в широком плане она является мощным фактором изменения социальных условий, предпосылкой экономических преобразований; в личностном плане профессиональное образование и квалификация не просто выступают характеристиками того или иного человека, но и становятся для него залогом собственного социально-экономического благополучия. Содержание такого образования должно быть обусловлено реальными потребностями производства и социальной сферы, а его организация – выстраиваться на основе тесного взаимодействия учреждения высшего образования с организациями-заказчиками кадров.

Университетам требуется кардинальная трансформация основной методической задачи подготовки педагогов, которая по своей сути становится задачей методологической, формируя контуры новой парадигмы педагогического образования, выстроенной на идее интеграции учебно-научно-производственного потенциала учреждения высшего образования и организаций-заказчиков кадров (учреждений дошкольного и общего среднего образования) для обеспечения потребности региона в специалистах, востребованных и конкурентоспособных на рынке труда, адаптированных к условиям производства, способных демонстрировать успешность педагогической профессии. При этом ведущим участником и организационным посредником является именно университет, реализующий процессы взаимодействия частей возникающей сложной системы (образовательного пространства), вносящий деятельностью научных школ весомый вклад в подготовку специалистов, в стимулирование социально-экономической жизни территории локализации [2]. Выполняя роль интегратора, университет предоставляет собственные внутренние возможности для учебно-научно-производственного взаимодействия различных организаций, а также генерирует внешние организационные сети этого процесса, создавая возможности взаимодействия партнерских организаций между собой на интеллектуальном университетском базисе, который выступает как катализатор сотрудничества.

Актуализация системного единства и интеграции функций университета и организаций-заказчиков кадров в подготовке эффективных специалистов системы образования обусловливает необходимость и возможность обновления и расширения научно-методического обеспечения этого процесса, основанного на кооперации труда субъектов взаимодействия в создании общего образовательного продукта (квалифицированные специалисты педагогического профиля) и кооперации в использовании основных средств (фонды, технологический потенциал, оборудование).

Построение процесса подготовки педагогических кадров на основе учебно-научно-производственного взаимодействия УВО и организаций-заказчиков кадров и, соответственно, усиление его практикоориентированности предполагает уплотнение учебной информации во времени, ликвидацию дублирования материала, установление преемственности и взаимопроникновения содержания одних дисциплин в другие. При этом основной акцент ставится на том, чтобы каждая учебная дисциплина образовательной программы изучалась студентами именно в контексте будущей профессиональной деятельности специалиста. В этом плане видится целесообразным создание отдельных интегративных общепрофессиональных дисциплин, основой которых является рассмотрение вопросов образования личности с позиций различных наук (педагогики, психологии, философии, социологии, экономики, политологии, истории и мн.

др.), с целью обеспечения понимания студентом места каждой отдельной научной дисциплины в системе подготовки будущих педагогов. Представляется важным выделение главного в каждой конкретной дисциплине общепрофессионального блока на основе рассмотрения общих и частных проблем образования и дальнейшая интеграция их содержания с устранением в нем повторов.

В компонент учреждения высшего образования учебных планов педагогических специальностей целесообразно включить дисциплину «Основы практической работы педагога», объем которой в академических часах распространяется на весь период обучения студента по выбранной образовательной программе, а содержание предполагает постижение обучающимися путем когнитивного ученичества в условиях будущего рабочего места (УДО или СШ) всех элементов педагогического опыта и трудовых действий в их усложняющейся последовательности и интеграции. Содержание разделов данного учебного курса определяется наиболее важными, сложными и универсальными в освоении будущей профессии вопросами практической направленности: многообразие профессионально-педагогических задач и возможности их решения (освоение и расширение профессионально-поведенческого репертуара); планирование и проектирование образовательной работы; работа с нормативными документами, регламентирующими организацию образовательного и обеспечивающих его процессов; административно-деловые отношения в учреждении образования; взаимодействие педагога с родителями воспитанников и общественностью и т.д.

Еще одним из шагов в направлении решения поставленной задачи представляется введение в образовательную программу подготовки педагогических кадров курса «Самоопределение будущего специалиста в социально-экономическом пространстве региона», в задачи которого входит формирование представления о сущности и способах реализации жизненного, профессионального и личностного самоопределения человека; формирование представления о стратегиях повышения социально-экономической эффективности профессиональной деятельности специалиста и создание основы для его успешной экономической социализации. Приобретенные студентами в процессе изучения курса «Самоопределение будущего специалиста в социально-экономическом пространстве региона» компетенции позволят будущим педагогам осознать себя в качестве реальных действующих лиц социального становления и инновационного развития региона, родного города или села, общества и государства в целом.

Процесс подготовки педагогических кадров осуществляется в определенных, традиционных и нетрадиционных формах. В качестве одной из эффективных организационных форм подготовки будущих педагогов, проводящей идею интеграции педагогического образования и производственной сферы, видится разработка и реализация студентами на практике педагогических бизнес-проектов. Разработка педагогического бизнес-проекта начинается с определения студентом его концептуальной идеи, как правило, касающейся области предоставления образовательных, консультационных или развлекательных услуг для населения, обоснования ее целесообразности, планирования необходимых затрат на ее осуществление и ожидаемых конечных результатов. Этот замысел воплощается в бизнес-плане, который обучающийся генерирует на основе предложенных ему методических рекомендаций по разработке такого рода продукта. Пробная реализация разработанных студентами педагогических бизнес-проектов осуществляется, во-первых, на базе университета в рамках его хозрасчетной деятельности по предоставлению силами студентов профильных услуг населению города на платной основе. Второй вариант «полигона» для апробации «предпринимательских» способностей студентов может быть предоставлен учреждениями дошкольного или общего среднего образования, состоящих в сетевом взаимодействии с университетом (напри-

мер, в качестве базовых организаций), в системе реализации ими дополнительных платных услуг.

Данный вид работы позволяет решить комплекс фундаментальных задач, в числе которых наделение процесса подготовки педагогических кадров реальной практико-ориентированной направленностью, расширение представления обучающихся о ситуации на региональном рынке образовательных услуг, о способах реализации профессионального и личностного самоопределения, повышение престижа педагогической профессии через демонстрацию ее ресурсных возможностей в сфере малого бизнеса.

Новации в содержании и организации процесса подготовки педагогических кадров в условиях интегрированного образовательного пространства обусловливают необходимость конструирования программы обучающих семинаров для повышения профессиональной компетентности ППС университета и педагогов взаимодействующих с университетом УДО и СШ.

Несомненно, многоаспектная проблема поиска путей продуктивного обновления научно-методического обеспечения подготовки педагогических кадров в условиях интеграции образовательного процесса и производственной сферы ждет дальнейшей разработки. Однако результаты от взаимовыгодного сотрудничества получают все субъекты взаимодействия, хотя выгода от такого сотрудничества осознается не сразу, а только в течение последующей совместной деятельности, направленной на дальнейшее удовлетворение растущих социальных потребностей и развитие региона.

Список использованных источников

1. Дзиов, А.Р. Высшая школа как социальный институт общественного воспроизводства: монография / А.Р. Дзиов. – М.: Академия Естествознания, 2012. – 356 с.

2. Глазырина, Л.Д. Социально-экономическая значимость научных школ регионального вуза (на примере ВГУ им. П.М. Машерова) / Л.Д. Глазырина // Университеты и их роль в социально-экономическом развитии регионов: сб. материалов XX Академических чтений МАНВШ: в 2 т., 17–19 дек. 2014 г. – Псков: Псков ГУ, 2014. – Т. 1. – С. 47–49.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Д. Глазырина, Н.С. Ляшова
Республика Беларусь, Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»
(e-mail: solnyshko-333@yandex.ru)

«Детство – важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира, – от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш» (Сухомлинский В.А.).

Современный этап развития общества характеризуется интенсификацией и всё возрастающим потоком информации. Благодаря средствам массовой информации происходит постоянное обновление, распространение и накопление новых данных. И в таком быстро изменяющемся обществе остро встает проблема развития социальных коммуникаций у дошкольников, которые в силу возрастных особенностей не могут фильтровать поступающие из телевидения, интернета, радиовещания объемы информации. Современный дошкольник испытывает трудности в установлении контакта с собеседником, часто затрудняется четко и понятно для партнера выразить свои мысли, ему

проще «общаться» с электронными гаджетами и играть в компьютерные, а не подвижные или сюжетно-ролевые игры.

В.П. Конецкая понимает под социальными коммуникациями такую коммуникативную деятельность людей, которая обусловлена целым рядом социально значимых оценок, конкретных ситуаций, коммуникативных сфер и норм общения, принятых в данном обществе [2]. Ребенку необходимо коммуницировать с другими людьми для социализации – вхождения в общество. Большинство детей старшего дошкольного возраста посещают дошкольные учреждения, поэтому необходимо использовать их потенциал для развития социальных коммуникаций в различных видах деятельности.

Ребенок старшего дошкольного возраста уже достаточно активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, учится подчиняться существующим нормам и правилам. Но не всегда отношения складываются конструктивно, без конфликтов. Е.О. Смирнова отмечает такую особенность детей: «ребенок видит в самом себе центр и цель своего существования, а часто и существования других. И поэтому ему трудно быть внимательным к другим, ведь он сосредоточен на себе» [4, с.67].

Для детей дошкольного возраста характерны:

- высокая восприимчивость,
- легкая обучаемость,
- доверие взрослым и стремление подражать им,
- эмоциональная отзывчивость и интерес ко всему окружающему.

Поэтому педагогам необходимо строить работу с детьми, опираясь на данные возрастные особенности. Изучая проблему социальных коммуникаций у детей старшего дошкольного возраста, можно отметить, что педагоги дошкольных учреждений недостаточно уделяют внимания данному вопросу. В планах образовательной работы представлены сюжетно-ролевые игры «Дочки-матери», «Больница», «В театре», «Школа», «Кафе», «Магазин», «Детский сад», целью которых является формирование умения распределять роли и играть без конфликтов, воспитывать внимательное отношение к сверстникам. Также в перспективных планах есть дидактические игры «Скажи вежливо», «Что такое хорошо, что такое плохо» и подвижные игры «Знайдзі сябра», «Повтори движение», направленные на формирование представлений о правилах поведения и навыков бесконфликтного взаимодействия в игре.

Анализ планирования работы с детьми и деятельности вне занятий показал, что развитие социальных коммуникаций у детей старшего дошкольного возраста не является приоритетным направлением. Предпочтение отдается развитию мышления, памяти, воображения, художественных способностей детей.

Также необходимо отметить готовность педагогического коллектива работать с детьми в данном направлении. Готовность предполагает, с одной стороны, согласие сделать что-нибудь, желание содействовать чему-либо, психологическую настроенность на что-либо, а с другой – это состояние, когда всё сделано для дальнейшей работы. То есть готовность подразумевает под собой владение определенными знаниями и навыками, а также позитивной настроенностью, мотивацией к осуществлению деятельности. В учреждениях дошкольного образования больше внимания уделяется овладению детьми набором знаний, умений и навыков, необходимых для обучения на следующей ступени – в начальной школе (детей знакомят с цифрами и буквами, развивают изобразительные умения и навыки). Развитию же социальных коммуникаций: умению устанавливать контакт с партнером, прислушиваться к его мнению, устанавливать причинно-следственные связи и действовать в соответствии с ними и т.д. – педагоги не уделяют должного внимания.

Особое значение в развитии социальной коммуникации ребенка дошкольного возраста придается коммуникационному пространству, в котором осуществляется вза-

имодействие ребенка со сверстниками и взрослыми для получения и обмена различного рода информацией [3]. А значит, развитию социальных коммуникаций могут способствовать различные комплексы игр, подбор игрового оборудования, чтение художественной литературы, дающей образец бесконфликтного и эффективного общения. Но только одна среда не сможет оказать сверхсильного влияния на личность ребенка, важно, чтобы педагоги служили примером, образцом позитивного поведения, давали детям возможность для самовыражения, и создавая среду, способствующую становлению и развитию контактов дошкольников. Л.Д. Глазырина говорит о том, что педагогу необходимо «создавать, творить себя, движения, действия, совместно дополняя друг друга и тем самым расширяя грани собственной социальной коммуникации, приобретая определенные смыслы социальных установок, связанных с развитием ментальности» [1].

В настоящее время дошкольное образование, являясь первым уровнем основного образования, требует пересмотра методов работы с детьми. Для повышения привлекательности для старших дошкольников нужно использовать информационно-коммуникативные технологии, в частности использование мультимедийных презентаций на занятиях должны становиться одним из средств познания окружающего. Мультимедийные презентации позволяют углубить представления и знания детей и могут содержать текстовые материалы, фотографии, рисунки, слайд-шоу, звуковое оформление и дикторское сопровождение, видеофрагменты и анимацию, трёхмерную графику. В современных учреждениях дошкольного образования также активно внедряются различные игры и занятия с использованием интерактивной доски, где ребенок своими действиями могут выполнять различные практические задания.

Применение компьютерной техники позволяет сделать занятие привлекательным и современным, решает различные познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность. Но необходимо помнить, что использование информационно-коммуникативных технологий должно быть в разумных количествах, не заменять, а помогать строить коммуникативный процесс.

Таким образом, можно говорить о том, что развитие социальных коммуникаций воспитанников старшей группы в учреждении дошкольного образования является одной из приоритетных задач. Это фундамент, на основе которого будут строиться последующие взаимоотношения с окружающими людьми в школе, университете, на работе, в личной жизни и т.д. В.А. Сухомлинский говорил: «Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества». Создавая развивающую среду, необходимо помнить об этом и использовать разнообразные средства в своей работе для развития социальных коммуникаций.

Список использованных источников:

1. Глазырина, Л.Д. Развитие социально-коммуникативной ментальности у детей дошкольного возраста (на примере занятий физической культуры) [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: http://elib.bspu.by/bitstream/doc/2857/1/Смоленск.pdf. – Дата доступа: 25.07.2015.

2. Конецкая, В.П. Социология коммуникаций. Учебник. – М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997 – 304 с.

3. Рейт, Е.М. Гармонично-личностное пространство детей старшего дошкольного возраста как педагогическая проблема: научные проблемы педагогики в современном дискурсе: сборник научных статей [под ред. Глазыриной Л.Д.] – Минск: «Беларуская навука», 2014. – С. 459-467.

4. Смирнова, Е. Истоки отзывчивости / Е. Смирнова // Дошкольное воспитание.–2002. – № 1. – С. 65–70.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВИТЕБЩИНЫ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

И.В. Денисова
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

На современном этапе в Беларуси выделяют 3 ступени музыкального образования:

– начальное (общее в детских музыкальных школах, детских школах искусств);

– среднее профессиональное (в музыкальных училищах, музыкальных колледжах);

– высшее (в консерваториях, институтах и академиях искусств, на музыкальных факультетах вузов) [1, с. 73].

Перечисленные ступени музыкального образования полностью представлены в Витебском регионе. В городах, районных центрах и крупных населенных пунктах действуют музыкальные школы и школы искусств. Так, на сегодняшний момент в г. Витебске проводится обучение детей музыке в 5 детских музыкальных школах и 3 школах искусств; в Витебском районе работают 5 музыкальных школ, 1 детская школа искусств, действуют более 80 детских творческих коллективов. Кроме того, широко представлена система дополнительного музыкального образования (разнообразные кружки и студии). Среднее профессиональное музыкальное образование представлено в Витебском регионе следующими учебными заведениями: УО «Витебский государственный музыкальный колледж им. И.И. Соллертинского», УО «Новополоцкий государственный музыкальный колледж», Полоцкий колледж УО «ВГУ имени П.М. Машерова». Высшее образование по специальности «Музыкальное искусство» можно получить на педагогическом факультете УО «ВГУ имени П.М. Машерова», по специальности «Регент-псаломщик» – в Витебской духовной семинарии Белорусской Православной Церкви.

Такая системаобщего и профессионального музыкальногообразования Беларуси сложилась к середине прошлого столетия. Однако, ещё до революционных событий 1917 года, положивших начало новому этапу в развитии образования, в Витебском регионе был накоплен огромный опыт музыкального образования в духовных и светских учебных заведениях.

Так, согласно «Ведомости об учебных заведениях Витебской губернии за 1866 год» [2, с. 312–319], в Витебске во второй половине XIX века насчитывалось 21 учебное заведение (средние, низшие, женские учебные заведения; частные одноклассные школы, казенные еврейские училища). К началу XX века их количество значительно возросло. В каждом учебном заведении организовывался хор из воспитанников, который имел целью наряду с развитием музыкальных способностей укрепление религиозности. Например, В Витебской мужской гимназии из обучаемых было организовано 2 хора – церковный и светский. Пение ученического хора в гимназической церкви привлекало на богослужения многочисленных горожан, а мастерское выступление светского хора на литературно-вокальных вечерах и концертах, устраиваемых гимназией, постоянно вызывало у витебской публики одобрение и восхищение. Два гимназических оркестра струнных и духовых инструментов обязательно принимали участие во всех торжественных мероприятиях города [3, с. 82]. Во время празднования 100-летнего юбилея Витебской духовной семинарии в 1907 г. выступал хор воспитанников, а на музыкально-вокальном вечере, устроенном в честь гостей, “особенно мило исполнен ряд музыкальных номеров на скрипках и балалайках” [4, с. 6].

С 1881 г. в г. Витебске осуществлял деятельность «Вокально-литературно-драматический кружок», насчитывавший в числе своих членов более ста человек [5].

Позднее он стал называться Витебским музыкально-драматическим обществом или Витебским Обществом Любителей музыкального и драматического искусств, устав которого был утвержден 27 июня 1883 г. Цель общества состояла: «в развитии музыкального и драматического искусств; в доставлении возможности своим членам собираться для исполнения музыкальных и драматических произведений; в поощрении способных композиторов исполнителей; в оказании пособия местному благотворительному обществу» [5, л. 3]

Значительное место в деятельности общества занимал оркестр любителей под руководством местного композитора И.В. Шадурского. В его репертуаре в числе других были достаточно сложные произведения, такие как увертюры из опер Моцарта («Похищение из сераля») и Дж. Россини («Вильгельм Телль» и «Семирамида»), увертюра К. Вебера из музыки к пьесе П. Вольфа «Прециоза». Витебскими любителями была осуществлена постановка ряда музыкально-сценических произведений, в том числе таких крупных опер, как «Фауст» Ш. Гуно и «Русалка» А. Даргомыжского. В отзывах специалистов отмечалось мастерство хора Музыкально-драматического общества под управлением А. Маршала. 18 февраля 1884 г. Протоколом общего собрания подтверждено, что члены Витебского Музыкально-драматического общества постановили переименовать его в Артистический клуб, вместе с тем далее в архивных материалах название общества остается прежним.

20 ноября 1887 г. была утверждена программа музыкальных классов, открываемых Витебским обществом любителей музыкального и драматического искусства. Целью музыкальных классов было развитие «в учащихся правильных музыкальных познаний по специальностям: пения, фортепианной и скрипичной игры, а также теории музыки, для предоставления желающим возможно полного музыкального образования [6, л. 19]. Обучение было четырехлетним, платным. Учебный год начинался 1 сентября и заканчивался 1 мая. Преподаватель теории музыки руководил оркестром и хором Общества. В конце каждого учебного года учащимся назначались публичные испытания при экзаменационной комиссии и в присутствии всех членов Общества. Выпускникам выдавалось свидетельство об успешном окончании курсов по каждой специальности.

Особенностью начала XX века было появление в Витебской губернии ряда частных музыкальных школ. Так, в 1901г. в Витебске была открыта музыкальная школа княгини А.А. Максутовой, работавшая по 1903 г. 10 августа 1904 г. «во второй части города Витебска по Задуновской улице в доме Обрампальского открыта музыкальная школа свободного художника Залмана-Янкеля Гиршева Кано» [7, л. 2], в 1909 г. открыта «Музыкальная школа Свободного Художника Б.М.Вядро в городе Витебске» [8]. Их целью было дать начальное и среднее музыкальное образование в пределах программы, достаточной для поступления на высший курс в Консерваторию и для занятий частными уроками. Обучение проводилось в специальных классах (игры на фортепиано, скрипке и сольного пения) и обязательных (теории, сольфеджио и гармонии). Обучение было платным, однако в случае обнаружения выдающихся способностей учащихся педагогический совет школы имел право освободить от платы за право учения или принять за половинную плату.

Таким образом, система музыкального образования Витебщины начала складываться в конце XIX – начале XX вв., когда происходило активное развитие различных форм музыкального образования (церковные и светские хоровые коллективы и оркестры в учебных заведениях, музыкальные классы, частные музыкальные школы). Уровень получаемого музыкального образования был достаточно высоким, в большинстве учебных заведений основой была духовная составляющая. Вместе с тем, в сравнении с сегодняшним временем, недостаточно было представлено среднее музыкальное образование, полностью отсутствовала возможность получения в Витебском регионе выс-

шего музыкального образования; обучение было платным, доступным преимущественно состоятельным горожанам.

Список использованных источников:

1. Дылькова, С.В. Интеграционные тенденции в развитии музыкального образования // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 9. – С. 72–76.
2. Памятная книжка Витебской губернии на 1867 год. – Витебск: издание Витебского губернского статистического комитета. – Санкт-Петербург: в Типографии К.Вульфа, 1867. – 319 с.
3. Воронич, Т.В.Губернский город Витебск на рубеже XIX – XX вв. : дисс … канд. ист. наук : 07.00.02 / Т.В.Воронич ; БГУ. – Минск, 2005. – 172 с.
4. Как отмечали столетний юбилей // Наше православие. – Витебск, 2011. – Вып. 37 (87). – С. 5–6.
5. Дело по отношению Департамента полиции МВД о представлении сведений о существующем с 1881г. в гор. Витебске вокально-литературно-драматическом кружке // Национальный исторический архив Беларуси (НИАБ). - Фонд 1430. – Оп. 1. – Д. 37456.
6. Программа музыкальных классов при Витебском обществе любителей музыкального и драматического искусства // НИАБ. – Фонд 1430. – Оп. 1. – Д.38910.
7. Дело по ходатайству свободного художника Залмана Гиршева Кано о разрешении ему открыть музыкальную школу в г.Витебске // НИАБ. – Фонд 1430. – Оп. 1. – Д.46343.
8. Дело по ходатайству свободного художника Беньямина Маркова Вядро о разрешении ему открыть в г. Витебске музыкальную школу // НИАБ. – Фонд 1430. – Оп. 1. – Д.47615.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ У СТУДЕНТОВ ИНТЕРЕСА К ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

М.С. Ильина
Российская Федерация, Москва, РУДН
(e-mail: m_ilina@list.ru)

В динамично обновляющемся мире высшая школа является социальным институтом, обеспечивающим формирование у молодежи высоких гражданских качеств и профессиональной компетенции в их единстве.

Высшая школа ориентирована «не только на профессионализацию (подготовку профессионально компетентных людей, обладающих фундаментальными и прикладными знаниями и высокой культурой организации и осуществления профессиональной деятельности, приобретением ими широкого базового образования) специалистов, но и на их социализацию (гармонизацию отношений человека с природно-социальным миром через освоение современной картины мира, развитие национального самосознания человека, обеспечение условий для приобретения им широкого базового образования, позволяющего достаточно быстро адаптироваться в социуме), на формирование у них опыта самосовершенствования и самореализации (освоении человеком творческого стиля жизнедеятельности)» [1, с. 73].

Руководители предприятий среди квалификационных характеристик молодых специалистов, окончивших университет, помимо таких, как оперативность решения профессиональных задач, мобильность, креативность, выделяют, также, интерес к самообразованию, потребность в постоянном самосовершенствовании, готовность к повышению квалификации в профессиональной деятельности. Немаловажным является и тот факт, что широкий кругозор, эрудиция повышает социальный статус специалиста. В обществе ощущается потребность в специалистах, способных осуществлять профессиональную деятельность в контексте стратегии устойчивого развития общества. Такого специалиста отличает сочетание профессиональной и гуманитарной направленности деятельности.

Специалисты, владеющие не только профессиональными знаниями и умениями, но и социокультурными, общекультурными, педагогическими и психологическими знаниями, получают реальные шансы занять в обществе более престижное в социальном и материальном отношении положение. В настоящее время актуально говорить не о сумме знаний и практическом владении навыками и умениями общеобразовательной деятельности человека, а говорить об специалисте, познающем и усваивающем культуру и опыт, демонстрирующем все это на уровне общения, профессиональной и социальной деятельности.

В современной социальной и профессиональной деятельности становится значимым развитие мотивационной сферы личности специалиста. Однако, как показывает практика высшей школы, имеющийся высокий уровень развития у студента интереса к освоению профессиональных знаний, нередко сочетается с низким уровнем развития интереса к освоению общеобразовательных знаний. Данная ситуация складывается из-за слабого использования педагогами общеобразовательных дисциплин форм и методов активного обучения.

В условиях интенсификации современного образовательного процесса в высшей школе применения только традиционных методов, средств и форм обучения уже недостаточно, и особую значимость приобретают получают методы активного обучения, в частности, деловые игры. Их применение позволяет творчески организовать работу студентов, предлагая задания познавательно-поискового характера, вызывающие интеллектуальные затруднения, возбуждающие познавательный интерес, создающие условия для активного и самостоятельного усвоения новых знаний.

Специфическими особенностями современного специалиста является умение подходить творчески к своей деятельности, готовность к изменению профиля работы или переподготовке в соответствии с изменениями сферы труда и занятости. Существует прямая зависимость между качеством подготовки специалиста и его трудоустройством и дальнейшей профессиональной карьерой. Поэтому при создании модели подготовки специалиста предполагается использование методов обучения, способствующих эффективному развитию имеющихся у студентов способностей и формированию навыков самостоятельности, системности мышления, умению перестраиваться в современном стремительно меняющемся обществе. Решить обозначенные проблемы, хотя бы частично можно, используя методы активного обучения.

В отличие от традиционных методов обучения, внедрение в учебный процесс методов активного обучения стимулирует развитие у студентов интереса к общеобразовательным дисциплинам. Не менее важно, что использование методов активного обучения изменяет стереотип традиционного образовательного процесса, когда студент лишь воспроизводит то, что дается преподавателем на лекциях или семинарах. Возражения о недостаточности деловых игр для полноценного образования можно расценивать как постановку новой педагогической задачи.

Игровые методы обучения представляют собой наиболее удачные и перспективные методы развития интереса к общеобразовательным дисциплинам. В процессе деловой игры развивается мотивационная сфера личности, характеризующаяся развитием интеллектуальных, волевых и эмоциональных качеств студента, таких как целеустремленность, активность, динамичность и продуктивность мышления, прочность и оперативность памяти, стремление к совершенству и вера в свои силы. С дидактической точки зрения игровое обучение перспективно тем, что не противостоит современным педагогическим теориям и может стать одной из форм интегрированного обучения. Система использования учебных деловых игр позволяет использовать накопленный в процессе учебной деловой игры опыт самостоятельной творческой деятельности в обучении и будущей профессии, реализовать системный подход к решению поставленной задачи в

условиях сжатого времени, использовать учебную деловую игру как способ тренировки коммуникативных навыков. Деловая игра позволяет стимулировать у студента интерес к процессу освоения общеобразовательных дисциплин. Этот метод самостоятелен, активен, нацелен на результат и обеспечивает положительные эмоции. Стремление к успеху делает обучение общеобразовательным предметам в процессе игры весьма эффективным. Как показала практика подготовки специалистов в высшей школе, успешно участвовать в деловых играх могут только те студенты, которые осуществляют изучение общеобразовательной дисциплины не путем заучивания, но посредством вдумчивого осмысления и творческого подхода к самостоятельной проработке пройденного материала.

Использование в учебном процессе на занятиях по общеобразовательным дисциплинам интерактивных деловых игр и вовлечение студентов в дискуссии, помимо всего прочего, в значительной степени способствует развитию интереса к учению и коммуникативных умений. Известно, что деловая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей, создает условия реального общения. Эффективность обучения здесь обусловлена, в первую очередь, усилением мотивации, повышением интереса к учебному предмету. В деловых играх осуществляется стимулирование интереса к общеобразовательным дисциплинам посредством содержания учебного материала (новизна, историзм, практическая значимость учебного материала), характера осуществления учебно-познавательной деятельности (творческие, исследовательские работы, проблемные задания), характера отношений между участниками педагогического процесса (сотрудничество, соревнование). Значительное время в деловой игре отведено на практику, все студенты включены в активную учебно-познавательную деятельность.

Значимость использования методов активного обучения для развития интереса к общеобразовательным дисциплинам проявляется в решении всех задач обучения. Это расширение кругозора, активизация познавательной деятельности; возможность применения знаний и умений в практической деятельности; формирование определенных умений и навыков, необходимых в профессиональной деятельности; развитие или выработка техники перегруппировки, реорганизации и систематизации чего-либо; умение формулировать вопросы, а также, развитие самостоятельности, активности и воли; формирование определенных подходов, позиций, нравственных и мировоззренческих установок; формирование умения работать в коллективе и коммуникативных качеств. Помимо этого, применение методов активного обучения, а в частности учебных деловых игр способствует развитию психических процессов (внимания, памяти, речи, мышления), творческих способностей, умения находить оптимальные или наиболее простые решения, предсказывать ожидаемый результат, находить способ варьирования или перестройки чего-либо. Кроме того, учебные деловые игры позволяют упростить приобщение студентов к нормам и ценностям социума; адаптировать к условиям среды; осуществлять обучение общению; совершенствовать умение выразить свою мысль, умение установить и поддерживать психологический контакт; умение слушать собеседника, понимать его мотивы, текущее психологическое состояние, навык владения широким спектром поведения; умение доказать, убедить, высказать согласие или несогласие. Активные методы обучения при изучении общеобразовательных дисциплин целесообразно использовать как в аудиторной, так и во внеаудиторной деятельности. Данные методы создают условия для проявления студентом интеллектуальных, волевых качеств, способствуют развитию эмоциональной сферы личности студента, что активизирует процесс развития у него интереса к познанию и учению. Активные методы обучения являются одним из основных средств развития продуктивного мышления студентов, навыков коммуникации, включения их в профессионально-ориентированную деятель-

ность. Они позволяют не просто воспроизвести усвоенные знания, а творчески использовать их, формировать профессионально-ориентированные личностные качества.

Эффективность использования активных методов обучения для развития у студентов интереса к общеобразовательным дисциплинам в учебно-воспитательном процессе предполагает высокий уровень профессиональной подготовки педагога, в том числе, знание теоретических и методических основ применения данной группы методов, значительный потенциал творческой активности преподавателя, эрудированность, готовность к вариативной связи аудиторных и внеаудиторных занятий студентов.

Список использованной литературы:

1. Казаренков, В.И. Целостность университетской подготовки специалиста / В.И. Казаренков // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2009. – № 2. – С. 73–77.

ИНТЕГРАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И САМООБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

В.И. Казаренков
Российская Федерация, Москва, РУДН
(e-mail: vikprof2003@yandex.ru)

Интенсивное обновление человеческой цивилизации ориентирует все социальные институты на поиск сохранения и развитие общества и человека. Устойчивое развитие общества и человека становится приоритетной целью высшей школы, где оптимально интегрируются наука и образование.

Стратегическими задачами высшей школы являются профессионализация (подготовка профессионально компетентных людей, обладающих фундаментальными и прикладными знаниями и высокой культурой организации и осуществления профессиональной деятельности, приобретением ими широкого базового образования), социализация (гармонизация отношений человека с природно-социальным миром через освоение современной картины мира, развитие национального самосознания человека, обеспечение условий для приобретения им широкого базового образования, позволяющего достаточно быстро адаптироваться в социуме) молодежи и создание условий для самореализации личности (освоении человеком творческого стиля жизнедеятельности). Решение этих задач становится возможным только при активном включении студентов в систематическую самообразовательную деятельность.

В высшей школе всегда существовала и существует взаимосвязь образования и самообразования, но на данном этапе развития общества самообразовательная деятельность студентов становится важнейшим компонентом системы университетской подготовки специалистов. Развитие личности, способной к самопознанию, самоорганизации, самоконтролю и самореализации; личности которая умеет управлять собой и своей жизнедеятельностью становится приоритетным направлением университетской подготовки специалистов. Самообразование выступает средством самосовершенствования молодого человека, поскольку способствует развитию различных сфер личности – интеллектуальной, волевой, эмоциональной, мотивационной и других.

Самообразования студенческой молодежи являлась и является объектом исследования разных областей науки – философии, социологии, педагогике, психологии, частных дидактиках. Практика самообразования студентов современного вуза выявляет как позитивные, так и негативные стороны осуществления данного процесса будущими специалистами. В университетском образовании существует тенденция к автономизации самообразовательной деятельности студентов, когда преподаватель рассматривает ее не как компонент системы подготовки специалиста, а как одну из форм или видов обуче-

ния студентов, часто ориентируясь не на развитие у студентов интереса к самообразованию, потребности в самообразовании, на выполнение студентами отдельных самостоятельных заданий. Самостоятельная работа является составляющей самообразования, но преподаватель высшей школы нередко подменяет самообразование эпизодической самостоятельной деятельностью будущих специалистов по учебным дисциплинам.

В университетской практике обнаруживается, также, факт рассмотрения оценки самообразования только с позиции интеллектуального труда (как занятия «интеллектуалов»), подчас ориентируясь на самообразование студентов как средство развития только интеллектуальной сферы. Однако, в самообразовании и через самообразование формируется личность, развиваются как интеллектуальная, так и волевая, эмоциональная, мотивационная сферы личности, моральные качества человека. Это весьма значимая деятельность для современного специалиста, который должен обладать не только знаниями, умениями в своей профессиональной области, но иметь опыт творческой работы, а также, опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающему природно-социальному миру, знания и опыт управления собой.

Наряду с качественной передачей студентам знаний и умений по учебной дисциплине, преподавателю высшей школы целесообразно систематически развивать у будущих специалистов готовность к самообразованию. Для этого необходимо обучать студенческую молодежь основам научной организации умственного труда, включая вопросы планирования и организации самообразования, контроля самообразовательной деятельности. Освоение студентами, учебных знаний и умений в совокупности со знаниями и умениями по управлению самообразовательной деятельностью с развитием у них опыта самообразования стимулирует у будущих специалистов творческую активность, социальную инициативу и ответственность, то есть те качества которые необходимы для успешной профессиональной работы и жизнедеятельности человека.

Осознанием молодежью значимости самообразования для личностного развития и карьерного профессионального роста позволяет повышать качество подготовки специалистов любого профиля. В системе учебной работы по нормативным учебным программам, а также по программам авторских спецкурсов преподавателю целесообразно осуществлять различные виды и формы интеграции процессов образования и самообразования. В условиях плановой интеграции данных компонентов университетской подготовки специалистов, становится возможным показать студентам ценность самообразовательной деятельности, позволяющей расширять и углублять профессиональные и общеобразовательные знания и умения. Педагог имеет возможность обнаружить и использовать в подготовке специалистов новые функции и свойства интегрируемых компонентов (образования и самообразования).

Среди всего многообразия средств, стимулирующих у студента интереса к самообразованию и потребности в самообразовании, можно выделить интеграцию аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов. В условиях системной модернизации высшего образования увеличивается роль внеаудиторной деятельности студентов, в частности самообразования. Интеграция аудиторной и внеаудиторной работы позволяя сохранить ядро содержания, форм и методов учебно-познавательных занятий студентов в высшей школе, расширяет и углубляет содержание, формы, методы учебной деятельности и позволяет активно заниматься самообразованием и научной работой вне университета. При интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности удается создать реальные условия для творческой активности студенческой молодежи, стимулировать ответственность и трудолюбие, а также, интенсифицировать неформальное продуктивное взаимодействие студентов и преподавателей.

К аудиторным видам деятельности традиционно относятся лекционные, семинарские занятия и часть практических занятий. К внеаудиторной деятельности, относят практические занятия, а также различные виды практик (производственные, педагоги-

ческие и т.п.). Научно-исследовательская деятельность и различные виды самостоятельных творческих заданий, как правило, рассматривают автономно, не включая их в основные виды внеаудиторных занятий студентов или используя их вне связи с аудиторной деятельностью. Как показывает практика высшего образования не многие университеты и кафедры осуществляют целенаправленную систематическую интеграцию данных видов деятельности с аудиторной деятельностью. Не все преподаватели высшей школы осуществляют реальную интеграцию научно-исследовательской, учебной и производственной деятельности студенческой молодежи, у студентов слабо развивается потребность в целостном восприятии научного знания, возможностей использования в практической деятельности не только знаний, полученных ими на учебных занятиях, но также приобретенных в процессе научного поиска и экспериментальной работы.

Особое место и роль в интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности отводится авторским курсам преподавателей, которые обеспечивают студентов новейшими знаниями в изучаемых областях науки. Введение в учебные планы высшей школы авторских курсов необходимо для целостного, а не мозаичного восприятия молодыми людьми картины современной науки (передаваемая студентам информация по различным социальным, гуманитарным и естественнонаучным дисциплинам не только не формирует таковую, но подчас ограничивает возможности обнаружить указанную целостность). Оперативное применение нового научного материала по профилю специализации, позволяет студентам использовать новый материал в учебной и научной работе. Авторские курсы, читаемые профессорами и преподавателями, через новизну содержания и способов деятельности, а также творческую атмосферу, эффективное взаимодействие педагога и студентов, стимулируют у молодежи интерес к самообразовательной деятельности. Автором данной публикации разработаны и успешно внедрены в педагогический процесс российских вузов авторские курсы: «Искусство человеческого взаимодействия», «Саморегуляция эмоциональных состояний человека», «Технологии эффективного межкультурного взаимодействия» и другие. В системе дополнительного образования и кружковой работе успешно реализуется авторский курс «Основы стресс-менеджмента».

Интеграцию университетского образования и самообразования студентов по нормативным и авторским учебным курсам целесообразно осуществлять следующим образом: определить степень готовности студентов к самообразовательной деятельности, выявить уровень развития у него общих и специальных методов и приемов научной организации умственного труда; выявить возможности содержания учебного курса читаемого преподавателем в контексте развития у студентов интереса к самообразованию, потребности в самообразовании; составить программу включения студентов в систематическую самообразовательную деятельность в аудиторной и внеаудиторной работе с учетом степени готовности студента к самообразовательной деятельности и уровня развития у него навыков научной организации умственного труда; предоставитьвозможность будущим специалистам изложить результаты самообразовательной деятельности в различных формах аудиторной и внеаудиторной работы; определить способы оценки и контроля самообразовательной деятельности студентов в системе аудиторных и внеаудиторных занятий.

Целенаправленная интеграция образования и самообразования в системе университетской подготовки специалистов позволяет качественно изменить стратегию и тактику управления системой аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов для эффективной реализации основных задач высшей школы – профессионализации, социализации студенческой молодежи, развития у нее опыта самореализации.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРИНУЖДЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ ОСУЖДЕННЫХ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ

Ф.В. Конышев
Республика Беларусь, Минск, УО «Минский инновационный университет»
(e-mail: fedvalkon@yandex.ru)

Нормы уголовно-исполнительного права, регулирующие порядок исполнения наказания в виде лишения свободы, предусматривают для осужденных особые правила поведения. Эти правила носят обязательный характер для осужденных и в случае их нарушения обеспечиваются мерами принуждения. Принуждение носит предупредительный характер, сдерживает некоторых осужденных от допущения нарушений установленного порядка отбывания наказания, что позволяет администрации исправительного учреждения (ИУ) сохранять вышеуказанный правопорядок.

Соблюдение норм любой отрасли права должно обеспечиваться принуждением. Дисциплинарное взыскание является совокупностью ограничений, которые установлены государством нарушителю установленного порядка отбывания наказания, исполнение которых обеспечивается мерами исправительного воздействия. Привлечение осужденных к дисциплинарной ответственности, с точки зрения педагогики, является реализацией приема дисциплинарного взыскания с применением метода принуждения.

Суть метода принуждения не должна сводиться к механическому наложению взыскания, т.е. до привлечения осужденного к дисциплинарной ответственности, допустившего нарушение установленного порядка отбывания наказания, следует применять систему педагогических мер, носящих не репрессивный характер. К их числу следует отнести: проведение бесед (индивидуальных, групповых, обсуждение проступка на заседании совета отряда, совета воспитателей отряда, общем собрании отряда, опубликование деяния осужденного в стенной печати отряда или ИУ).

Должностным лицом, пользующимся правом наложения взысканий, после ознакомления с материалами о правонарушении в обязательном порядке должна быть проведена разъяснительная беседа с осужденным, при которой выявляются причинно-следственные связи, способствовавшие совершению правонарушения, разъясняется суть взыскания, правовые последствия нарушения установленного порядка отбывания наказания.

Думается, что большое значение при вынесении наказания может иметь не только беседа разъяснительного характера, но и беседа воспитательного характера. Как правило, беседой воспитательного характера должностное лицо, имеющее право применять меры взыскания, ограничивается при незначительном нарушении установленного порядка отбывания наказания или за нарушение, в процессе проведения проверки, не нашедшее подтверждения. Беседа воспитательного характера не является серьезным взысканием. Процесс подготовки материалов, вследствие чего должностное лицо ограничится беседой воспитательного характера такой же, как и к другим взысканиям.

Эффективность мер принуждения в исправлении осужденных зависит от учета ряда педагогических требований, например, таких как обоснованность, справедливость, гласность. Наложению дисциплинарного взыскания должна предшествовать проверка, где тщательно выясняются все обстоятельства по делу.

При проведении проверки по факту нарушения режима содержания должны быть тщательно исследованы субъективные обстоятельства, социальные связи с микросредой. Задача состоит в том, чтобы улучшить стиль работы, в частности, путем более глубокого изучения личности нарушителя установленного порядка отбывания наказания при строгом соблюдении законности и обеспечении прав и свобод граждан на основании ст. 21 [1].

Абсолютно правы И.В. Кучвальская и Л.Л. Зайцева, которые указывают, что «при применении мер взыскания к осужденным учитываются личность осужденного и его предыдущее поведение. Налагаемое взыскание должно соответствовать тяжести и характеру нарушения» [2, с. 78].

Хочется отметить, что немаловажным фактором, оказывающим эффективное воздействие при применении методов принуждения в формировании готовности вести правопослушный образ жизни у осужденных, является педагогическое мастерство представителей администрации ИУ.

Педагогическое мастерство представителя администрации ИУ является многокомпонентным личностным образованием, которое проявляется в высокой степени развития у сотрудника ИУ как педагогической, так и профессиональной направленности, в культуре мышления, гибкости интеллекта, личностных качеств и особенностей, позволяющих правильно и точно решать задачи и проблемы, возникающие в процессе воспитания подчиненных.

Полностью реализовать воспитательный потенциал взаимодействия представителей администрации ИУ с осужденными можно только в том случае, если это взаимодействие носит педагогически целесообразный характер и представители администрации ИУ пользуются авторитетом у осужденных. В данном случае имеется в виду авторитет педагогический, а не должностной. Педагогический авторитет представителей администрации ИУ – это признание за сотрудником ИУ его подопечными права формировать готовность вести правопослушный образ жизни и руководить процессом личностного развития осужденных.

Основу педагогического авторитета представителей администрации ИУ составляют:

– высокий уровень профессионализма как специалиста уголовно-исполнительной системы;

– знание пенитенциарной педагогики и психологии;

– высокий уровень работоспособности и добросовестное отношение к выполнению возложенных должностных обязанностей;

– педагогический оптимизм, знание взглядов, убеждений, идеалов осужденных, постоянная забота о них, готовность помочь в любой ситуации;

– требовательность к себе и осужденным, непримиримость к нарушениям УПОН;

– личностная справедливость и принципиальность, а также общая и педагогическая культура.

Несомненно, что только высокопрофессиональный представитель администрации ИУ, педагог с высокоразвитыми морально-деловыми и нравственными качествами, обладающий неоспоримым педагогическим авторитетом у осужденных, может достичь успеха в деле формирования дисциплинированности у осужденных.

Осуществляя свою повседневную педагогическую практику по исправлению осужденных в целях эффективного выполнения поставленных задач представитель администрации ИУ опирается на педагогические возможности первичного коллектива осужденных. Именно сложившийся социально-психологический климат в первичном коллективе осужденных оказывает прямое влияние на каждого члена коллектива осужденных. Ведь в ограниченных условиях пенитенциарно-социальной организации повседневная жизнедеятельность каждого осужденного тесно связана с нахождением в коллективе. Само по себе формирование готовности вести правопослушный образ жизни – как по форме, так и по содержанию – характеризуется значительной степенью воздействия на личность коллектива. В результате чего формируются коллективные действия положительной направленности, которые способствуют ведению правопослушного образа жизни.

Непосредственное социальное окружение воздействует на осужденных через традиционные формы регуляции: обычаи, общественное мнение, групповые привычки, настроение коллектива и т.д. Этими механизмами определяется морально-психологический климат в коллективе осужденных.

Коллектив осужденных выступает как инициатор положительного только в том случае, если в нем заложены такие качества, как высокая степень сплоченности, здоровый морально-психологический климат, функционирование которого основано на нравственно-этических нормах, положительной направленностью на успешное решение определенных перед отрядом (отделением) педагогических задач, избегание конфликтов и действий, способных повлечь отрицательное воздействие на жизнедеятельность коллектива, формирование положительных условий для развития личности осужденных.

Реализовать воспитательный потенциал коллектива осужденных в полной мере можно только тогда, когда в нем существует единство положительных критериев влечений и отвержений по разнообразным вопросам повседневной жизни и деятельности коллектива. Со стороны коллектива к отдельным осужденным должны предъявляться единые режимно-педагогические требования в соответствии с установленными правилами поведения, не противоречащими положениям ПВР ИУ, а между осужденными должны установиться взаимоотношения, в основе которых будет заложен высокий уровень сопереживания и единства; сформирована готовность обеспечения согласованности действий всего коллектива и способность в осуществлении систематического контроля за поведением каждого члена коллектива осужденных.

Поэтому сотруднику ИУ, обладающему педагогическим мастерством, необходимо помнить высказывание А.Ф. Сизого: «Все правовые средства принуждения как стимулирующие меры должны применяться таким образом, чтобы они могли оказывать положительное воздействие и на конкретного осужденного при реализации индивидуальной программы его исправления, и на деятельность учреждения в целом»[3, с. 7].

В заключение хочется отметить, что, с одной стороны, меры взыскания призваны предупреждать негативное поведение осужденных, нарушающих установленный порядок отбывания наказания, а, с другой, стимулировать положительные поступки осужденных.

Список использованных источников:

1. Конституция Республики Беларусь 1994 года (с изменениями и дополнениями, принятыми на республиканских референдумах 24 ноября 1996 г. и 17 октября 2004 г.). – Минск: «Амалфея», 2005. – 48 с.

2. Кучвальская, И.В. Права женщин, осужденных к лишению свободы / И.В. Кучвальская, Л.Л. Зайцева. – Минск: «Тесей», 2003. – 128 с.

3. Сизый, А.Ф. Концепция стимулирования правомерного поведения осужденных: поощрительные нормы уголовно-исполнительного законодательства (проблемы теории и практики) / А.Ф. Сизый; М-во внутр. дел СССР, Высш. школа МВД. – Рязань, 1991. – 72 с.

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Л.В. Королькова
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Работа социального педагога в школе требует использования новых современных технологий. Задача педагога состоит в том, чтобы построить свою работу так, чтобы сформировать у учащихся ответственность, активность, самостоятельность, умение находить решение возникших жизненных задач. Для достижения новых результатов образования необходимо находить и использовать новые эффективные методы. Одним из таких методов является кейс-метод.

Кейс-метод – это метод активного проблемного, эвристического обучения. При использовании данного метода обычно рассматривают различные реальные ситуации из жизни или профессиональной деятельности, имеющие несколько решений. Суть данного метода заключается в том, что создается проблемная ситуация на основе фактов из реальной жизни. При этом проблема должна быть актуальна и иметь несколько решений.

Роль педагога при использовании данного метода очень велика. При подготовке кейса педагог подбирает статьи, рассказы, сайты в сети Интернет, статистические отчеты и пр. Перед учащимися ставится цель и конкретная задача, организуется работа по решению данной задачи. Чаще всего она носит групповой характер.

Учащиеся анализируют ситуацию, предлагают различные решения выхода из данной ситуации, однозначного решения для выхода из ситуации обычно не существует. В ходе работы над кейсами идет формирование практических навыков: учащиеся учатся доказывать, аргументировать и обосновывать свою точку зрения. Использование в своей работе кейс-технологии дает возможность добиваться положительных результатов по различным направлениям:

– Преодоление конфликтов между учеником и учителем, учеником и классом, ребенком и родителем.
– Работа по половому воспитанию.
– Формирование активной жизненной позиции.
– Формирование здорового образа жизни.
– Формирование социально-бытовых и экономических навыков.
– Коррекция школьной тревожности.

Кейс-технология опирается на совокупность следующих дидактических принципов:

1. Индивидуальный подход к каждому ученику, учет его особенностей и познавательных потребностей. В ходе работы над кейсом каждый учащийся использует свои возможности, дополняет и развивает общее мнение.

2. Вариативность. Данный метод обеспечивает свободу выбора, используя разнообразный материал и способы его обработки.

3. Прагматизм. Поиск информации позволяет решить реальную проблему, ответить на вопросы.

4. Успешность. Опираясь на сильные стороны своих товарищей, учащийся добивается успешности в обучении.

Использование данной социально-педагогической технологии развивает интеллектуальные навыки у учащихся, которые будут ими востребованы при дальнейшей самостоятельной жизни и в профессиональной деятельности.

Кейс можно применяется как для групповой, так и для индивидуальной работы. Педагог указывает на источники получения информации и, по возможности, вмешивается в происходящее только в исключительных случаях, исправляя что-либо. Применение кейс-технологии дает возможность социальному педагогу действовать, не боясь негативных последствий, возможных в реальной серьезной ситуации.

На занятиях у учащихся наблюдается рост самооценки. Даже самые застенчивые и робкие становятся активными участниками и вносят свой вклад в решения, принимаемые командой. Учатся выражать и обосновывать свои мысли, слушать партнёров, обмениваются информацией, взаимодействуют друг с другом, дискутируют. В результате работы с кейсами учащиеся расширяют свои знания, получают жизненный опыт, учатся аргументировать, обосновывать и реализовывать собственную жизненную позицию.

Кейс обычно состоит из трех частей:

1) описание конкретной ситуации;
2) вспомогательная информация, которая нужна для изучения кейса;
3) задания к кейсу [1].

Для эффективной организации обучения, используемые кейсы должны отвечать следующим требованиям.

- провоцировать дискуссию;
- соответствовать четко поставленной цели создания;
- развивать аналитическое мышление;
- отображать несколько аспектов жизни;
- иметь определенный уровень трудности;
- иллюстрировать типичные ситуации;
- иметь несколько вариантов решений;
- не устаревать слишком быстро, то есть быть актуальным на день применения.

Кейс-технология отличается от других технологий обучения. Можно выделить следующие признаки кейс-технологий, которые описала в своей работе О.Г. Смолянинова [2]:

1) контролируемое педагогом эмоциональное напряжение учащихся;
2) наличие модели социальной (социально-экономической) системы, состояние которой подлежит рассмотрению;
3) наличие единой цели при поиске решений;
4) коллективная работа над поиском решения;
5) не единственный способ решения;
6) групповое оценивание деятельности.

В зависимости от того, кто выступает субъектом кейса, их можно условно разделить на:

- личностные кейсы;
- организационно-институциональные кейсы;
- многосубъектные кейсы;

Кейсы различаются форме, содержанию, оформлению: он может содержать от нескольких предложений на одной странице до множества страниц, содержать различного рода рисунки. Но большие по объему кейсы могут вызвать у учащихся затруднения, особенно при работе впервые.

Кейсы могут быть выполнены в печатном виде или на электронных носителях, наличие в тексте фотографий, диаграмм, таблиц делает его более наглядным.

Кейс должен удовлетворять следующим требованиям:

- соответствовать чётко поставленной цели создания;
- иметь уровень трудности в соответствии с возможностями учащихся;
- быть актуальным;
- быть ориентированным на коллективную выработку решений;
- иметь несколько решений для организации дискуссии.

Кейс-метод содержит следующие этапы:

1. Педагог готовит конкретную учебную задачу, отражающую практическую ситуацию.
2. Педагог готовит кейс объемом от нескольких страниц до нескольких десятков страниц.
3. Учащиеся изучают кейс, привлекают к этому материалы учебника, различные источники информации, анализируют материал.
4. Подробное групповое обсуждение содержания кейса и выработка нескольких решений.
5. Презентация своего одного или нескольких решений.

Учитель выступает в роли ведущего, фиксирует ответы, поддерживает дискуссию в группе, помогает правильно оценить решения.

6. Подведение итогов, учащиеся делают выводы, выбирают наиболее оптимальное, эффективное решение, а возможно и несколько решений.

При использовании кейс-технологии наблюдается совместное творчество учителя и ученика, они выступают в роли партнеров и равноправны в процессе обсуждения какой-либо темы. В совместной работе им постоянно приходится взаимодействовать друг с другом, выбирать определённые формы поведения. Педагог дает учащимся возможность аргументировано высказать свои предположения и самим найти пути решения проблемы. Основная проблема заключается в том, что ученики должны быть готовы к такой работе, чтобы не было поверхностного обсуждения темы и формального ведения дискуссии.

В настоящее время выделяют 4 типа кейсов при организации работы по данной технологии: обучающий, аналитический, эвристический и исследовательский кейсы.

Выбор типа зависит от целей обучения, от уровня мотивированности и уровня знаний учеников, от умений учеников и преподавателя работать в режиме кейс-метода, от того, какие средства деятельности необходимо применять, от уровня помощи преподавателя учащимися [1].

Кейс-метод – это сложная система, в которую интегрированы другие, более простые методы познания. В него входят моделирование, системный анализ, проблемный метод, мысленный эксперимент, методы описания, классификации, игровые методы, которые выполняет в кейс-методе свои роли.

Таким образом, мы видим, что применение данной социально-педагогической технологии дает возможность развивать очень важные интеллектуальные навыки у учащихся, которые будут ими востребованы при дальнейшей самостоятельной жизни и в профессиональной деятельности.

Список использованных источников:

1. Долгоруков, А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения / А. Долгоруков // КОРНИ. URL: http://www.evolkov.net/case/case.study.html) дата обращения: 12.09.2015).

2. Смолянинова, О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов / О.Г. Смолянинова // Институт педагогики, психологии и социологии СФУ: официальный сайт. URL: http://ipps.sfu-kras.ru/sites/ipps.institute.sfu-kras.ru/files/publications/53.pdf (дата обращения: 10.09.2015).

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ

С.В. Лауткина
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail: lautkina@tut.by)

Необходимость реализации компетентностного подхода в образовании продиктована рядом факторов, среди которых наиболее значимыми являются: 1) глобализация, изменение структуры экономических рынков, развитие технологий и, как следствие, востребованность специалистов, способных и готовых работать в быстро меняющихся условиях и новых нестандартных ситуациях; 2) предъявление новых требований к педагогам: адаптивность, способность результативно работать уже на старте карьеры, готовность к обучению на протяжении всей жизни; 3) интернационализация и интеграция европейских образовательных систем; 4) развитие внеинституциональных рынков образовательных услуг; 5) институциональные и структурные изменения в системах образования, связанные с востребованностью перехода от предметно-ориентированного обучения к обучению, нацеленному на результат, возросшей значимостью неформаль-

ного образования, возможностью интеграции традиционного образования, профессиональной и практической подготовки; 5) массовизация образования, расширение социальных и возрастных рамок; 6) недовольство, как со стороны работодателей, так и общества в отношении качества подготовки специалистов в вузах, в том числе педагогических.

Эффективность образовательной инклюзии и успешность ее продвижения детерминируется рядом факторов, важнейшим из которых является формирование у педагогов-профессиональных компетентностей уже на старте карьеры. По меткому определению С.В.Алехиной, именно «учитель – есть «золотое сечение» инклюзии, главное условие успешной реализации инклюзивных принципов и их воплощение в педагогическую практику» [1 с. 120].Поэтому внедрение практики инклюзивного образования порождает необходимость формирования инклюзивной культуры педагога, определяющей эффективность его профессиональной деятельности в новых педагогических условиях.

Умение применять полученные знания в практической деятельности является показателем сформированности профессиональных компетенций, которая определяется как «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений»[4, с. 288].

Известный российский дефектолог В.П. Кащенко так определял требования, предъявляемые к профессиональным качествам педагога, работающего с детьми с особенностями психофизического развития (ОПФР)[3]: 1) никогда не упускать из виду, что трудные случаи не есть проявление злой воли, а результат известного влияния среды и предрасположения; 2) учитывать всю социально-биологическую картину своего воспитанника; 3) обладать достаточной теоретической и практической подготовкой: «Учитель-практик без научной подготовки и прекрасный теоретик, который блестяще может говорить о воспитании, одинаково беспомощны перед воспитуемым ребенком»; 4) уметь любить детей и уметь импонировать им; 5) «…не должен обладать ни одной из форм возбудимости нервно-психической сферы и не выявлять отрицательных эмоций…».

Профессиональная деятельность педагога, работающего с детьми с ОПФР, базируется на принципах, важнейшим из которых является признание ценности личности человека независимо от степени тяжести его нарушения, направленность на развитие его личности, осознание своей ответственности за развитие детей. Обязательным условием реализации этого принципа является сформированность толерантности как базового качества личности, принципа деятельности педагога, заключающегося в уважении различий между людьми, признании права другого на инаковость, отказе от стремления изменить его по своему образцу.

Исследователи в качестве структурных составляющих называют следующие компоненты толерантности педагога: когнитивный (осознание и принятие человеком сложности, относительности, неполноты и субъективности собственных представлений и своей картины мира); эмоциональный (эмпатия, безоценочность); поведенческий (способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции); личностный (уважение другого, ответственность за собственную жизнь и признание права на таковую за каждым человеком); вербальный.

Отличительной особенностью инклюзивного образовательного пространства является его полисубъектность, характеризующая как детский коллектив, так и группу сопровождения инклюзивной практики. В инклюзивном образовании задействуются различные специалисты: педагог, работающий со всеми детьми группы (класса); специально подготовленный педагог-дефектолог; педагог-психолог; педагог социальный и др.

Педагоги по-разному относятся к совместному обучению детей с ОПФР и их нормально развивающихся сверстников: от признания права за любым ребенком получать образование в общеобразовательной школе при создании необходимых условий до

полного непринятия инклюзивного образования. Поэтому в практической деятельности педагоги выстраивают различные модели сотрудничества с учениками: 1) эпизодическое внимание ученикам с ОПФР, так как основной материал, по мнению учителя, недоступен из-за ограниченности познавательных способностей; 2) особое внимание и попытка обучить ребенка с ОПФР («смотри на меня и делай как я»); 3) принятие ученика таким, каков он есть, уверенность в возможности достижения максимальных результатов в развитии и обучении.

Сферами профессиональной, деловой компетенции педагога, работающего в условиях образовательной инклюзии, являются: профилактическая работа, педагогическое просвещение, участие в психологической и психотерапевтической помощи, образовательная и социально-педагогическая деятельность.

Важным направлением в работе педагога является создание ситуации успеха и обеспечение деятельностной активностью детей с ОПФР. Педагогу следует хорошо изучить индивидуальные и личностные особенности каждого ребенка и вовлекать в такие виды деятельности, в которых ребенок мог бы проявиться с наиболее интересной для всех стороны. Дети с ОПФР могут значительно уступать своим нормально развивающимся сверстникам в интеллектуальных способностях, но в классе могут оценить их трудолюбие, доброту, дружелюбие, открытость.

Педагогу, работающему в условиях инклюзивного образования, следует знать и адекватно использовать педагогические приемы работы с различными категориями детей с ОПФР. Опираясь на принцип создания наиболее включающей и наименее ограничивающей образовательной среды, соответствующей разнообразию потребностей детей, педагогу следует: 1) планировать темп, насыщенность и методические приемы проведения занятий с учетом различий в темпе, характере и качестве учебной деятельности различных детей; 2) уметь гибко реагировать и быть готовым перестраивать образовательный процесс с учетом меняющихся обстоятельств; 3) сотрудничать с родителями всех детей класса, учитывая и уважая особенности и различия их детей; 4) уметь устанавливать причины трудностей в обучении различных детей; 5) владеть и использовать различные техники и приемы коммуникации, соответствующие возможностям и особенностям детей.

Опыт внедрения практик инклюзивного образования в различных странах дает возможность в самых общих чертах обрисовать методы работы педагога: 1) помочь всем детям играть, учиться вместе и делить ответственность; 2) снизить степень и тяжесть трудностей в обучении и не дать этим трудностям развиваться; 3) решать проблемы поведения; задействовать в учебном процессе навыки, используемые в повседневной жизни; 4) сделать обучение занимательным; 5) связывать пройденный материал с ситуациями в школе и дома; 6) варьировать методы и скорость обучения, чтобы поддерживать интерес детей и позволить им учиться в соответствии с их индивидуальным темпом; 7) улучшить взаимоотношения в классе; 8) помочь ученику совершенствовать свои навыки [2].

Среди основных компетенций педагога инклюзивного образования следует назвать способность: 1) определять качественные особенности образовательных потребностей каждого ребенка и адаптировать с их учетом условия образовательного пространства (физические, психологические, педагогические); 2) принимать ценности инклюзивного образования и осуществлять свою профессиональную деятельность на их основе; 3) реализовывать социализирующую и адаптационную функции образования; 4) использовать профессионально значимые умения, необходимые для реализации организационных, психолого-педагогических и методических подходов, оптимальных для работы педагога в условиях инклюзивного образования; 5) адаптировать и применять в практической деятельности в условиях инклюзивного образования педагогиче-

ские стратегии, технологии и методики обучения и воспитания детей; 6) реализовывать принципы инклюзивного образования в профессионально-педагогической деятельности; 7) проявлять толерантность по отношению ко всем субъектам инклюзивного образования, организовывать оптимальное взаимодействие и общение с ними; 8) организовывать эффективное социальное партнерство педагогов, родителей, специалистов для решения задач обучения, воспитания, сопровождения детей в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, педагогу, работающему в условиях инклюзивного образования необходимо обладать целым комплексом компетенций (академических, профессиональных и социально-личностных), определяющих способность к успешной реализации функций профессионально-педагогической деятельности и достижения образовательных результатов с учетом потребностей всех субъектов инклюзивного образовательного пространства.

Список использованных источников:

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / С.В. Алехина // Вестник МГППУ. Серия «Педагогика и психология». – М., 2012. – № 4. – С. 118–127.
2. Инклюзивное образование: Стратегии ОДВ для всех детей / Петерс Сьюзен Дж.; под ред. Т.В. Марченко, В.В. Митрофаненко, В.С. Ткаченко; пер. с англ. Ю.В. Мельник. – Ставрополь: ГОУВПО «СевКавГТУ», 2010. – 124 с.
3. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: учеб. пособие / В.П. Кащенко. – М.: Академия, 2006. – 304 с.
4. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: ЭЛПИС, 2003. – С. 288.

СОТРУДНИЧЕСТВО С СЕМЬЕЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

З.К. Левчук
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

В современных условиях организации социальной жизни актуализируется проблема включения человека в структуру общества. Процесс такого включения характеризуется через понятие «социализация». При этом под социализацией понимается усвоение индивидуумом образцов поведения, социальных норм и ценностей, необходимых для его успешного функционирования в обществе.

Следует отметить, что нормативно-правовая база социально-педагогической работы в Республике Беларусь достаточно содержательна. Она включает «Кодекс Республики Беларусь об образовании», «Концепцию непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь», «Программу непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011–2015 годы» [1, 2]. Все это позволяет совершенствовать деятельность педагогов, призванных осуществлять поиск, реализацию технологий образования и воспитания детей и молодежи, удовлетворяющих как запросы общества, так и самого воспитанника. На основании указанных документов осуществляется социализация учащихся.

Проблемами социальной жизни ребенка занимались многие философы, педагоги в XVIII–XX веках – В.Г. Белинский, А.И. Герцен, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.

Отмечается, что обучение школьников приводит к возникновению нового типа отношений со взрослыми, поэтому актуальной является проблема совместной с семьёй

организации практико-ориентированной подготовки учащихся к повседневной жизни, развитие социальной компетентности учащихся.

Процесс социализации личности начинается в дошкольном возрасте и продолжается в школьном периоде. Подражательная модель поведения, характерная для дошкольника, помогает ему поступать так, как действуют люди из ближайшего окружения, соответствовать их требованиям. Реакция взрослых, словесная характеристика поступка, одобрение социально-оправданного поведения являются основой для усвоения общечеловеческих ценностей, норм и правил поведения в социуме.

В начальной школе ученик продолжает усваивать нравственно-социальные нормы и ценности и на их основе строит свое взаимодействие с родителями, одноклассниками, учителями и другими взрослыми.

Исследование показывает, что большие возможности в решении проблемы социализации личности ученика начальных классов имеют уроки математики, так как точные математические расчеты, числовой материал программы, организация математической деятельности в наибольшей степени служат формированию соответствующих знаний учеников, развитию их мышления, воспитанию нравственных качеств комфортно чувствующего себя участника социума.

Одним из направлений социализации младших школьников является применение в учебном процессе материалов, характеризующих ближайшее окружение учащихся. Например, при изучении нумерации чисел ученики вместе с родителями определяют по цифре номер дома, номер школы, номер маршрута городского транспорта, которым наиболее удобно проехать к школе, к магазину, к центру внешкольной работы.

Уроки математики позволяют знакомить учащихся с денежными единицами, с такими понятиями как «товар», «покупка», «цена», «количество», «стоимость». Во время экскурсий в школьный буфет, в ближайший магазин школьники видят числа на ценниках, на шкале весов, на электронных табло и т.д. При этом учитель сообщает, что это цена товара, а товар это то, что является предметом торговли. Ученики называют товары, представленные в различных отделах магазинов: канцелярские товары, продовольственные товары и др., определяют их цену. Через решение текстовых задач усваивают функциональную зависимость между понятиями. Закреплению полученных знаний служит активная работа родителей по привлечению детей к совершению покупок.

Сюжетно-ролевые игры «В магазин», обыгрывание ситуаций, посещения различных торговых точек, организация помощи старшим товарищам в приобретении различных предметов знакомят учащихся с таким понятием как «покупка» – т.е. товар, приобретенный покупателем.

Далее ученики более углубленно знакомятся с ценой, как денежным выражением стоимости одной единицы товара. Учитель на доступном пониманию детей языке объясняет им, из чего складывается цена товара.

Особое значение имеет показ большой общественной значимости цены хлеба, который включает в себя труд хлеборобов в поле, работу перерабатывающей промышленности, транспорта, торговли.

Уроки, игры, экскурсии позволяют знакомить учащихся с таким понятием как «сдача» - оставшиеся деньги, которые возвращает кассир покупателю при расчете за покупку. В этом отношении интересна ситуация, которую предлагает учитель: «У Чебурашки есть 10 рублей. Что он может купить в лесном магазине, если там продаются карандаши по 1р., линейки по 2р., тетради по 3р., блокноты по 5р., ручки по 4р.? Сколько сдачи он получит, если купит 2 ручки? Какая стоимость его покупки?» Таким образом обеспечивается ознакомление учащихся с понятием «стоимость».

По мере усвоения программного математического материала, изучив конкретный смысл действий умножения и деления, ученики решают простые задачи с пропорцио-

нальными величинами, соответствующими реальной жизненной ситуации. Например: «Цена одного пакета молока – 10000 рублей. Найти стоимость трех таких пакетов молока». Выполнив вычисления: 10000х3 = 30000р., ученики приходят к выводу: чтобы найти стоимость покупки одинаковых товаров, надо цену умножить на количество. И наоборот – решение обратной задачи: «Стоимость 4-х пакетов молока равна 40000рублей. Какая цена пакета молока?»: 40000.:4 = 10000 рублей позволяет сделать вывод о том, что цена товара находится делением стоимости покупки одинаковых предметов на их количество. Аналогично формулируется вывод о нахождении количества товара делением стоимости на цену.

Для закрепления полученных знаний и их применения в жизни с помощью родителей организуется социальная практика учащихся. В семьях дети включаются в процесс планирования распределения бюджета и совершения различных покупок.

Усилению социализации уроков математики служит формирование умений ориентироваться в окружающей обстановке подъезда, квартиры, при поисках дома по его адресу. С этой целью используется сравнение чисел, ознакомление с четными и нечетными числами, последовательность чисел в натуральном ряду. Сравнивая порядковые числа-номера домов, квартир, подъездов – ученики прогнозируют, в какой стороне улицы нужно искать дом с конкретным номером.

Обсуждая задания на поиск нужного дома, подъезда, квартиры, учащиеся делают вывод об общепринятом направлении счета слева направо. Проговаривается правило о том, что для того, чтобы найти номер подъезда, надо встать лицом к дому и первый подъезд искать с левой стороны.

Ученики определяют, при каких обстоятельствах это знание пригодится в жизни. Дети указывают примеры в случаях, когда номера подъездов не надписаны, когда темно на улице и номеров не видно, когда известен только номер квартиры в многоподъездном доме без номера подъезда.

Эти же знания применяются и в общественных местах. Например, в театре или в кинотеатре надо встать лицом к залу и двигаться влево, если на билете указаны места, пронумерованные первыми числами ряда, и двигаться вправо, если указаны числа второй половины ряда.

При изучении многозначных чисел ученики, наблюдая окружающую жизнь, «коллекционируют» для дальнейших вычислений и сравнений номера телефонов, записанных на рекламных щитах, номера автомобилей, номера автобусных, троллейбусных, трамвайных билетов.

Особое воспитательное значение имеет знакомство учеников с числовыми характеристиками трудовой деятельности членов семьи, производственного окружения школы. Чувства гордости, эмоционального подъема возникают у школьников, когда на уроках применяются полученные ими сведения о трудовых достижениях родителей. И числовая информация, которая используется для вычленения в записях чисел закономерностей, определения количества разрядов и классов, наиболее успешно усваивается, так как этот процесс социализации приобретает положительную эмоциональную окраску.

При подготовке учащихся к изучению конкретного смысла действий умножения и деления практикуется счет двойками, тройками, четверками. В плане усиления социальной направленности обучения ученики определяют номер этажа, на котором находятся квартиры с номерами 5, 7, 13, 24 и т.д., если на каждом этаже по две, три или по четыре квартиры.

Во время изучения разделов: «Нумерация целых неотрицательных чисел» и «Арифметические действия над числами», - целесообразно побуждать учеников находить ответы на следующие вопросы: как быстро определить, сколько квартир в подъезде, если на входной двери эта информация не указана, но количество этажей в доме

легко сосчитать и можно зайти на первый этаж, чтобы узнать количество квартир на одном этаже?Как быстро узнать, сколько квартир во всем доме и в котором подъезде находится квартира с определенным номером?

Важны не только ответы, но и обоснованные рассуждения учащихся.

Большое образовательное и воспитательное значение имеет выполнение учениками заданий вида: определить положение квартир с одинаковыми номерами в домах с различным количеством этажей, подъездов, квартир на этаже; узнать число квартир в соседних подъездах, если один из них угловой, где обычно различается количество квартир на лестничной площадке. После того как ученики выскажут свои предположения, полученные вычислениями, они вместе с родителями экспериментально убеждаются в истинности своих утверждений.

Таким образом, проведенное исследование показывает, что учебная деятельность, способствующая усилению практической направленности обучения, обеспечивающая применение математических знаний в повседневной жизни, служит социализации младших школьников и обеспечивает более тесное содержательное взаимодействие учителя и родителей в воспитании учащихся.

Список использованных источников:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2011 – № 13.
2. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011–2015 годы. Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь.– 2011 –№ 23.

СЕМЬЯ КАК СОЦИАЛЬНАЯ СИСТЕМА

Е.А. Малашенкова
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Семья всегда занимала одно из важнейших мест среди ценностей человеческой жизни: все люди на разных этапах своей жизни так или иначе связаны с семьей, она – естественная часть жизни любого человека, при этом с изменением семьи и ее функций постепенно меняется ценностное отношение к ней [1, с. 3].

В современной науке существует довольно много подходов к интерпретации термина «семья». Как указывается в ст. 3 Кодекса Республики Беларусь о браке и семье, семья – это естественная и основная ячейка общества, которая находится под защитой государства [2, с. 3].

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова слово «семья» означает «объединение лиц, связанных родственными или брачными узами» [3]. В «Философском словаре» дается определение «семье» как «виду социальной общности, важнейшей форме организации личного быта, основанной на супружеском союзе и родственных связях, то есть на многочисленных отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство» [4].

По определению Т.В. Красильниковой, семья – это специфическая форма социальной жизнедеятельности людей, обусловленная экономическим строем общества, основанная на браке или родстве, включая всю совокупность отношений (между мужем и женой, родителями и детьми, между различными поколениями), складывающихся на базе совместной разносторонней деятельности ее членов, в которой реализуются как потребности общества (в физическом и духовном воспроизводстве человеческой личности, в обеспечении нормальной совместной жизнедеятельности людей в сфере лич-

ной жизни), так и потребности индивида (в интимных связях, в семейном, личном счастье) [5, с. 256].

В соответствии с определенем А.Г. Харчева «семья – это важнейшая форма организации личной жизни, вид социальной общности, малая группа, основанная на супружеском союзе, родственных связях или усыновлении, т.е. на многосторонних отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями, сестрами, другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство [6, с. 173].

Таким образом, наиболее существенными признаками семьи как социальной общности выступают: наличие брака или родственных связей, общность ведения быта, разносторонняя деятельность совершеннолетних членов по финансовому обеспечению данной малой группы, взаимопомощь членов группы и взаимная забота друг о друге, гуманистические взаимоотношения между членами группы, общие целевые устремления и совместная деятельность по их достижению, интимные связи между супругами.

В науке сложилась традиция изучения семьи и как социального института, и как малой группы. Обычно выделяют пять основных социальных институтов, существующих в любом современном обществе: семья, экономика, политика, образование и религия.

Согласно общепринятой трактовке, «социальный институт – исторически сложившаяся устойчивая форма организации совместной деятельности людей, реализующих определенные функции в обществе, главная из которых – удовлетворение социальных потребностей». Это – заданный набор целесообразных стандартов поведения определенных лиц в конкретных ситуациях. Стандарты поведения организуются в систему ролей и статусов [7, с. 284].

Как социальный институт семья выступая существенным элементом структуры общества. Ее общественное значение состоит, прежде всего, в выполнении репродуктивной функции. Семья осуществляет воспроизводство его членов и их первичную социализацию.

Благодаря рождению детей семья поддерживает непрерывность человеческих поколений, их физическую и духовную преемственность. При этом семью можно считать состоявшейся тогда, кода муж и жена берут на себя ответственность за жизнь ребенка, его экономическое благосостояние и воспитание. Семья образует первичную окружающую среду в развитии человека. Она формирует у ребенка представление о социальных отношениях и связях, с момента рождения включает его в них. Семья в значительной мере приобщает ребенка к основным общечеловеческим ценностям, моральным и культурным стандартам поведения.

Этот социальный институт определяет стандарты личных отношений ребенка с другими людьми. Способность членов семьи принять ребенка таким, коков он есть, с его положительными свойствами и недостатками, в качестве существа с уникальными характеристиками в большой мере влияет на его представление о себе самом и определяет пути его социализации [7, с. 283]. То есть семья предопределяет рефлексию каждого человека и перспективы его развития.

Понимание семьи как малой группы находит множество своих сторонников среди исследователей, в особенности – среди психологов–практиков, поскольку открывает неоценимые возможности для оказания психологической помощи ей. Семья создает отношения между людьми по типу «лицом к лицу». Такая группа обеспечивает процесс первичной социализации и опосредует вхождение индивида в другие социальные группы, формируя его ценностные ориентации.

Мнения и представления членов любой первичной группы имеют особое значение в формировании сознания и самосознания ребенка. Причем, семья как первичная группа является неформальным объединением. В нем многие вопросы решаются совместно.

Каждая неформальная группа отличается своей особой, неповторимой культурой. Семья также имеет свою культуру, называемую семейной или субкультурой.

Внутри создаются специфические выражения, обращения, жесты. Именно так складывается своеобразный «язык семьи» или ее стиль, освоить который бывает непросто новому члену семьи, появившемуся в ней. Зачастую источником и образцом этого стиля является один из взрослых членов семьи, авторитет которого признается всеми другими членами.

Первичная группа предполагает высокую степень доверительности отношений, эмоциональной вовлеченности в них членов группы. Самораскрытие человека бывает затруднено, если ответной реакцией на поведение авторитета будет критика или отвержение со стороны других членов семьи [6].

Нормальной считается семейная группа, в которой у каждого члена появляется желание поделиться сокровенным. Принятие этого желания партнером укрепляет чувства любви и симпатии в семье.

В последние годы семью все чаще называют специфической малой социально–психологической группой, подчеркивая тем самым, что для нее характерна особая система межличностных отношений, которые в большей или меньшей степени управляются законами, нравственными нормами, традициями.

Значительный научный интерес представляет собой генезис понятия «семья».

К определению природы и сущности семьи мыслители прошлого подходили по–разному. Одна из первых попыток определить характер брачно–семейных отношений принадлежит древнегреческому философу Платону. Патриархальную семью он считал неизменной, исходной общественной ячейкой, поскольку государства возникают в результате объединения семей.

Аристотель развил идею Платона о патриархальной семье как об исходной и основной ячейке общества. При этом он отмечал, что семьи образуют «селения», а соединение «селений» – государство. По этому поводу Французский просветитель Жан-Жак Руссо писал: «Самое древнее из всех обществ и единственно естественное – это семья. Таким образом, семья – это прообраз политических обществ» [8, с. 114].

В 18 веке в развитии социологии семьи начинается стадия, которую назвали «периодом построения систематической теории». Именно с этого времени началось накопление большого количества эмпирических данных по многочисленным аспектам брачно-семейных отношений. Проблематика семьи в этот период становится все более актуальной, что связано с началом дестабилизации семьи и брака.

В это время увеличивается число исследовательских центров, отмечается значительное продвижение в разработке теории семьи, ее понятийно-категориального аппарата, практических рекомендаций по совершенствованию социальной политики в сфере брачно-семейных отношений, имеются плодотворные подходы к исследованию семьи и брака, накоплен огромный эмпирический материал.

«При должной систематизации и дополнениях разработанные концепции, утверждения, полученные выводы могли бы придать фундаментальность и укрепить целостность специальной социологической теории семьи и брака» [9, с. 115].

Издавна феномен «семья» был связан с феноменом «брак». Как историческое явление брак служил основой семьи, условием ее полноценного функционирования и общественного признания. Брак является общественным механизмом, предназначенным для регулирования и управления многочисленными человеческими отношениями, которые вытекают из физического факта разнополости. Институт брак, по мнению Е.Л. Добрицкой, функционирует в двух направлениях:

1. Регулирование личных половых отношений.

2. Регулирование передачи и получения наследства, правопреемства и общественного порядка, что является его более древней и изначальной функцией [15, с. 23].

В настоящее время брак не принято считать обязательным условием создания семьи. Но, тем не менее, супруги, прожившие длительное время в условиях семьи, приходят к выводу о целесообразности заключения брака.

Таким образом, семья является довольно сложной и неоднозначной системой со своей уникальной структурой взаимоотношений между ее членами. Составляющие этой системы: члены семьи, взаимоотношения между ними, принципы, лежащие в основе жизнедеятельности данного образования, генезис, цели деятельности семьи как единения и каждого из ее членов, частные задачи деятельности и способы их решения, условия функционирования семьи.

Как система, семья связана с другими социальными системами, институтами, является подсистемой общества.

Семью как социальную группу и как систему невозможно понять только лишь на основе знаний о ее членах, взятых в отдельности. Семья – это открытая, постоянно развивающаяся система. Изменения в одном из элементов системы, например, во взаимоотношениях супругов, сказываются на всей семье как системе.

Список использованных источников:

1. Дружинин, В.Н. Психология семьи: курс лекций / В.Н. Дружинин. – М.:Дашков и К, 2009. – 371 с.
2. Кодекс Республики Беларусь о браке и семье. – Минск: Дикта, 2010. – 88 с.
3. Шнейдер, Л.Б. Семейная психология: курс лекций / Л.Б. Шнейдер. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 648 с.
4. Словарь русского языка С.И. Ожегова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: / http://www.narcom.ru/publ/info/869.-Время доступа: 23.10.2014.
5. Красильникова, Т.В. Морально-правовые основы брака / Т.В. Красильникова // Известия ВУЗов. Правоведение. – 2009. – № 3. – С. 256–258.
6. Филиппенок, Е.В. Проблемы управления процессом подготовки старшеклассников к семейной жизни / Е.В. Филиппенок // Кіраванне у адукацыі. – 2006. – № 7. – С. 49–53.
7. Антонов, А.И. Социология семьи / А.И. Антонов. – М.: Изд-во МГУ, 2008. – 456 с.
8. Бурдейный, М.А. Семья и брак / М.А. Бурдейный. – М.:ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 268 с.
9. Добрицкая, Е.Л. Счастливая семья с самого начала / Е.Л. Добрицкая // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2006. – № 3. – С. 23–25.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Н.Е. Мартинович, И.В. Шабашева
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Одним из инструментов решения задач разработки инновационных форм воспитания студентов на факультете социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова является организация проектной деятельности в социально-педагогическом пространстве факультета на основе сочетания теории и практической деятельности в форме участия студентов в социальных волонтерских проектах.

Проектная деятельность студентов является важнейшим компонентом воспитательного процесса, направленного на реализацию их социальной и творческой активности. Концепции, методы и приемы в настоящее время становятся неотъемлемым элементом теории и практики управления воспитательным процессом.

Особенности работы по реализации проектной деятельности студентов на факультете показывает, что она направлена на профессиональную подготовку студентов, поскольку для разработки социального проекта требуется интеграция не только специализированных дисциплин, получаемых в рамках отдельного направления подготовки знаний,

но и относящихся к области гуманитарных и экономических наук (культурологии, философии, психологии, менеджмента и маркетинга, основ управления), а также умений анализировать и синтезировать информацию, моделировать процессы и системы, создавать и наполнять содержанием каналы коммуникаций, работать в команде.

В социальном проектировании отражена важная концептуальная установка: вопросы прогнозирования и диагностики связаны с реальными социально–проектными задачами. Разрабатывая и реализуя социальные проекты, студенты учатся решать профессиональные задачи, не только используя специальные знания, но и учитывая социальные аспекты, в частности состояние социально-экономической, экологической и других сфер развития общества.

Организация проектной деятельности в профессиональной подготовке студентов на факультете включает характеристику состояния социальной среды, цели формирования и развития проектной деятельности студентов, технологию социального проектирования и условия ее реализации, процедуру оценки формирующегося интегративного качества личности. Цель организации проектной деятельности в воспитательной работе факультета заключается в инновационном подходе к внедрению социальных проектов и заинтересованности преподавателей и студентов в решении социальных проблем.

Для эффективного решения социально значимых задач необходимо уделять внимание формированию проектной культуры студентов, разработки и реализации целесообразных социальных инноваций. Проектная культура личности как социально детерминированный сегмент общей культуры человека определена нами как качественное, системное, интегративное и изменяющееся во времени качество личности, характеризующееся определенным уровнем знаний о происходящих социальных процессах, сформированными ценностными ориентациями, социальной активностью, интегрированными в социально значимой проектной деятельности. На наш взгляд, реализация проектной деятельности позволяет удовлетворить социальный заказ на компетентного специалиста с высоким уровнем подготовки.

Для управления проектной деятельностью студентов важно понимать, что современное студенчество выступает инициатором нововведений. Установки, идеи, ценностные ориентации студентов могут существенным образом повлиять на перспективы развития общества в целом. Социальный проект всегда несет на себе отпечаток ценностных ориентаций авторов, вот почему важным является направленность процесса воспитания в вузе на повышение мировоззренческой подготовки современных студентов, которая в социально значимой проектной деятельности находит свою завершенность, превращая приобретаемые знания в личные убеждения [1, с. 114].

Методология организации и управления социальным проектированием в воспитательном процессе вуза опирается на обеспечивающие эффективность ее реализации принципы системности, социальной активности, креативности, коммуникативности, адаптивности, эффективности, ценностной детерминации.

Структурно-содержательный компонент управления проектной деятельностью включает в себя формирование проектной культуры, выявление показателей, характеризующих качественные изменения личности в процессе участия в проектной деятельности, выявление педагогических условий, способствующих эффективности данного процесса.

Цель организации проектной деятельности студентов конкретизируется в постановке и решении следующих педагогических задач: сознательное усвоение знаний о социальном проектировании и социальных инновационных процессах, происходящих в стране, концепции инновационного социального развития, теории управления, менеджмента проектов, социальных программ; развитие способности к социальному проектированию как качества, присущего каждой личности и предполагающего ее успеш-

ное функционирование в социуме; формирование личной ценностной позиции к проектированию, позитивного и заинтересованного отношения к решению социальных проблем, создание социальных ценностей, проявление социальной активности и ответственности; развитие общественных отношений, мотивация к инновационной деятельности; утверждение уважения в обществе к социальным институтам, государству, законам, морали, праву; разработка и внедрение проектных технологий.

Исходя из специфики факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова основным направлением проектной деятельности являются волонтерские проекты. Студенты факультета ориентированы на оказание благотворительной помощи как одной из составляющей в выбранной ими профессии.

В основе деятельности волонтеров лежит желание совершать добрые поступки, бескорыстно помогая нуждающимся. Студенты-волонтёры оказывают шефскую помощь ветеранам Великой Отечественной войны и труда, малолетним узникам фашизма. Посещая ветеранов на дому, волонтёры активно помогают им в решении бытовых вопросов, осуществляют сопровождение пожилых людей, доставляют продуктовые наборы, организуют концертные программы, приуроченные к различным праздникам, но чаще всего любят общаться, обсуждать различные темы. Студенты всегда с большим интересом слушают рассказы своих старших наставников о жизни, о военных годах, о боевых друзьях.

Управление волонтерской деятельностью направлено на побуждение студентов к проявлению активной жизненной позиции, которая проявляется в организаторами акций «Наши дети», «Милосердие – чистые сердца», проводимые в ряде социальных учреждений для детей с особенностями психофизического развития (в ГУО «Специализированный детский сад № 1 г. Витебска»), для детей с тяжёлыми нарушениями речи (в ГУО «Детский сад № 25 г. Витебска»); для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (в ГУО «Детский сад № 51 г. Витебска»). На базе учреждений проводят благотворительные мероприятия, спортландии, познавательно-развлекательные программы, тематические встречи. На протяжении семи лет волонтёры тесно сотрудничают с Витебским государственным детским домом. Студенты-волонтёры проводят игровые, познавательные, театрализованные программы. Желание дарить радость и тепло детям побудило студентов организовать ежегодную акцию по сбору книг и игрушек. Проведение этой акции сопровождается театрализованной программой с элементами игры. Неизгладимые впечатления от общения с детьми и желания дарить радость поднимает волонтёров на качественно новую ступень развития, предоставляя им возможность для реализации своего творческого потенциала.

За свою работу волонтёры неоднократно награждались грамотами, благодарственными письмами в адрес администрации факультета и университета.

Для дальнейшего развития волонтёрского движения в ВГУ имени П.М. Машерова, на протяжении учебного года со студентами проводятся обучающие семинары-практикумы при подготовке которых учитывается специфика работы с разными категориями граждан. Для подготовки и проведения таких семинаров-практикумов привлекаются специалисты СППС университета, преподаватели, руководители социальных проектов.

Исследовав организационно-методические основы волонтерского движения в студенческой среде, можно сделать следующие выводы:

1. Студенты факультета с различной специализацией и уровнем профессиональной подготовки становятся активными участниками благотворительной деятельности, реализуя свой личностный потенциал и совершенствуя свои профессиональные знания и умения. При этом категории населения, которым оказывается волонтёрская помощь, самые различные: люди с ограниченными возможностями, учащиеся вспомогательных

школ и детских домов, подростки девиантного поведения, ветераны войны и труда, пожилые люди.

2. Для развития молодежного волонтерского движения необходим ряд условий: наличие группы единомышленников, выступающих инициаторами и координаторами волонтерской деятельности; наличие институциональной «принадлежности» волонтерского движения (учреждения, организации, поддерживающих волонтерскую деятельность); учет специфики мотивационной структуры молодёжной группы по отношению к участию в волонтерской деятельности; обеспечение благоприятного морального климата, создание «моды» на волонтерское движение в молодежной среде; использование значимой для молодых людей деятельности как основы волонтерства; использование волонтерства как способа повышения социального статуса молодого человека.

Таким образом, на факультете социальной педагогики и психологии ведется целенаправленная и систематическая работа по управлению проектной деятельностью студентов, которая направлена на воспитание личности будущих специалистов социальной и образовательной сфер.

Список использованных источников:

1. Шумская, Л.И. Организация системы воспитательной работы со студенческой молодёжью / Л.И. Шумская, И.В. Карпенко, В.А. Денисов. – Минск: Изд. центр БГУ. – 2000. – 274 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ПЕДВУЗА

С.А. Моторов, Л.А. Моторова
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

В современных условиях глобализации и конвергенции образовательных рынков и становления общего образовательного пространства высокое качество образования прочно ассоциируется с целями Болонского процесса: академическая мобильность, признание дипломов, введение кредитных систем, инвариативные технологии обучения и управления знаниями.

Основой целью профессионального педагогического образования является подготовка квалифицированного специалиста, способного к эффективной профессиональной работе по своей специальности и конкурентного на рынке труда.

Традиционная же подготовка специалистов, ориентированная на формирование знаний, умений и навыков в предметной области, всё больше отстаёт от современных требований. В связи с тем, что профессиональная деятельность выпускника педагогического вуза в школе многогранна, то и основу образования должно составить не столько изучение и усвоение конкретных учебных дисциплин, сколько формирование способов мышления и овладение практическими навыками и умениями, необходимыми для будущей педагогической деятельности. Учителю приходится решать проблемы:

– теоретического и практического характера: использовать теоретические и практические знания для проектирования, реализации и методического сопровождения педагогического процесса; подбирать и анализировать информацию; самостоятельно или в соавторстве создавать на ее основе новую информацию; использовать информационные технологии в педагогическом процессе, в собственной исследовательской деятельности, в организации исследовательской деятельности учащихся; разрабатывать учебно-методические комплексы с использованием информационных технологий; проводить опытно- экспериментальную работу и т.п.;

– технологического характера: проектировать и реализовывать образовательные и учебные программы различной направленности и различных уровней, программы элективных курсов; выстраивать индивидуальный образовательный и исследовательский маршруты учащихся; использовать разнообразные методы оценивания достижений учащихся и т.п.;

– коммуникативного характера: использовать различные средства коммуникации для общения с коллегами и обучающимися (e-mail, социальные сети, Интернет, мультимедиа и т.п.);

– рефлексивного характера: обобщение собственных достижений и проблем, поиск новых путей их решения;

– социального характера: ориентироваться в социокультурной ситуации, используя ее возможности для обеспечения качества образования; расширять круг социальных партнеров через взаимодействие обучающихся с ними; организовывать сообщества обучающихся и обучающих; нести ответственность за качество образования и результаты действий обучающихся.

В условиях перехода к парадигме «учения» профессия учителя становится более сложной. Появляются новые функции, обусловленные социокультурными факторами, среди которых ведущей является содействие образованию школьника, которое состоит в создании средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности учащегося в образовательном процессе и формирования у него мотивации непрерывного образования.

Учителю нового поколения приходится разрабатывать и реализовывать новые педагогические технологии на основе быстроразвивающихся информационных и телекоммуникационных возможностей, с учетом современных научных и производственных технологий, что требует глубоких знаний в области педагогики, психологии, информатики и др., владения методами научного познания, сформированного исследовательского типа мышления.

Создать успешно функционирующую, отвечающую требованиям времени, модель профессиональной подготовки будущего специалиста–педагога можно только на основе постоянного внедрения в практику учебного процесса педагогических инноваций. Инновации в образовательной деятельности - это широкомасштабное использование, прежде всего, новых технологий обучения и организации учебного процесса в вузе для получения результата в виде образовательных услуг, отличающихся социальной и рыночной востребованностью.

В данном контексте под традиционной технологией обучения подразумевается определенный способ обучения, в котором основную нагрузку по реализации функции выполняет средство обучения под управлением человека. В традиционной технологии обучения ведущая роль отводится средствам обучения: преподаватель не обучает студентов, а выполняет функции стимулирования и координации их деятельности, а также функцию управления средством обучения. Педагогическое мастерство преподавателя состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными педагогическими задачами.

Новые требования общества к уровню образованности и развития личности, приводят к необходимости изменения технологий обучения. Сегодня продуктивными является инновационные технологии позволяющие организовать учебный процесс с учетом профессиональной направленности обучения, а также ориентацией на личность студента его интересы, склонности и способности. Среди них ведущее место занимают такие виды, как личностно-ориентированные обучение, проблемное обучение, тестовые формы контроля знаний, блочно-модульное обучение, метод проектов, кейс-метод,

кредитно-модульная система оценки, обучение в сотрудничестве, разноуровневое обучение, проведение бинарного урока, дистанционное обучение.

В результате их внедрения коренным образом меняются функции как преподавателя, так и студента. Преподаватель становится консультантом-координатором, поскольку выполняет информационно-контролирующую функцию, а студентам предоставляется большая самостоятельность в выборе путей усвоения учебного материала.

Внедрение инновационных образовательных технологий предоставляет широкие возможности для развития процесса дифференциации и индивидуализации учебной деятельности.

Результат применения инновационных образовательных технологий в меньшей степени зависит от мастерства преподавателя, а определяется всей совокупностью её компонентов.

Инновационные образовательные технологии связаны с повышением эффективности обучения и воспитания и направлены на конечный результат образовательного процесса – подготовку высококвалифицированных специалистов, имеющих фундаментальные и прикладные знания; способных успешно осваивать новые, профессиональные и управленческие области; гибко и динамично реагировать на изменяющиеся социально- экономические условия; обладающих высокими нравственными и гражданскими качествами в условиях инновационного образовательного пространства.

Одна из важнейших проблем успешного внедрения инновационных технологий является дидактическая проблема – проблема методов обучения. В зависимости от ее решения находятся сам учебный процесс, деятельность преподавателя и студентов, а, следовательно, и результат обучения.

Метод – это способ продвижения к истине. Успех обучения зависит в основном от направленности и внутренней активности обучаемых, характера их деятельности, степень самостоятельности, проявление творческих способностей и должны служить важным критерием выбора метода.

Какие бы методы обучения ни применялись для повышения эффективности профессионального образования важно создать такие психолого-педагогические условия, в которых студент может занять активную личностную позицию и в полной мере проявить себя как субъект учебной деятельности. Дидактический принцип активности личности в обучении и профессиональном самоопределении обуславливает систему требовании к учебной деятельности студента и педагогической деятельности преподавателя в едином учебном процессе. В эту систему входят внешние и внутренние факторы, потребности и мотивы. Соотношение этих характеристик определяет выбор содержания воспитания, конкретных форм и методов обучения, условия организации всего процесса формирования активной творческой личности. Универсально эффективных или неэффективных методов не существует. Все методы обучения имеют свои сильные и слабые стороны, и поэтому в зависимости от целей, условий, имеющегося времени необходимо их оптимально сочетать.

Качество образования складывается из качества обучения и качества воспитания. Качество обучения может быть достигнуто только в результате обеспечения эффективности каждой ступени обучения. То есть, весь процесс обучения строится по схеме: воспринять–осмыслить – запомнить–применить–проверить. Чтобы добиться качества обучения, необходимо последовательно пройти через все эти ступени познавательной деятельности. Использование разнообразных форм и методов в процессе обучения способствует повышению качества обучения.

Основные формы и методы обучения, способствующие повышению качества обучения в рамках использования инновационных технологий - это: ролевые игры, деловые игры, семинары повторительно-обобщающие занятия, конференции, диспуты, диа-

логи, проблемное обучение, самостоятельная работа, защита рефератов, индивидуальная работа, творческие сочинения, доклады, сообщения; тестирование, программированный контроль, исследовательская работа и др.

Чтобы добиться эффективности от использования методов обучения, нужно составить психологический портрет группы и выяснить какие методы можно применить, а какие нельзя. Исходя из этого условно методы можно разбить на две группы: методы, не требующие особой предшествующей подготовки (проблемное обучение, выполнение действий по алгоритму) и методы, требующие особой предшествующей подготовки (проведение самостоятельной работы, самостоятельного исследования на уроке).

Известно, что в группах преобладанием неподготовленных к самостоятельной работе студентов нельзя сразу же давать материал для самостоятельного изучения (если этого избежать нет возможности) преподаватель должен тщательно разработать задание, с учетом группы, уровень их подготовки, четко сформулировать вопросы, составить методические рекомендации, указать литературу. И здесь нельзя пренебрегать двумя принципами дидактики: посильности и обучения на высоком уровне, трудности.

Эмоциональное состояние студента в значительной степени определяет умственную и физическую работоспособность. Высокий эмоциональный тонус аудитории и её включенность в учебный процесс обеспечивает реализации на раскрытие резервов личности студента. Если нет психологического комфорта на занятии, то парализуются и другие стимулы к учебно-познавательной деятельности главная ценность отношений между педагогом и студентам - их сотрудничество, которое предполагает совместный поиск, совместный анализ.

Эффективное использование инновационных технологий обучения в педвузе позволяет сформировать такую модель подготовки будущего специалиста – педагога, который способен эффективно использовать инновационные дидактические методики в профессиональной деятельности, моделировать образовательный процесс в школе, и, таким образом, успешно решать весь перечень задач, обусловленный спецификой педагогического труда.

СОЦИАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ ЛИЧНОСТИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ

А.П. Мядель
Республика Беларусь, Витебск, УО «ВГТУ»
(e-mail: apalych61@mail.ru)

Исходными методологическими категориями изучения высших этапов становления личности выступают понятия «движение», «изменение», «развитие», «зрелость».

Категория «развитие» обозначает не всякое изменение, а лишь такое преобразование объекта, которое приводит его к более высокому уровню и предполагает формирование более совершенных новых качеств. Развитие – это изменение с приращением и обогащением. Изменение может быть направленным и хаотическим, прогрессивным и регрессивным, качественным и количественным, приращением и повторением. Развитие отражает изменение направленное, прогрессивное, качественное, является поступательным движением от низшего к высшему. Как понятие, выражающее сущность движения, развитие отражает его противоречивость и не может быть сведено к одной из противоположностей. Оно сочетает в себе изменение и сохранение. Как понятие, выражающее сущность движения, развитие отражает его противоречивость и не может быть сведено к одной из противоположностей.

Зрелость – определенный этап, фиксированный момент прогресса, указывающий на уровень развития, на те качественные параметры и характеристики, которые достигнуты процессом или явлением. Если категория развития отражает самодвижение объекта в пределах границ его качественной определенности, а понятие созревания - его динамику в пределах всего лишь одного этапа генезиса качественно определенного предмета, то категория «зрелость» мысленно фиксирует момент статичности в развивающемся и меняющемся, некоторый относительный перерыв движения и изменения. Безусловно, подобная «фиксация» может быть только мысленной, поскольку реальные процессы никогда не останавливаются.

Каждая ступень развития характеризуется протяженностью во времени, имеет начало и конец. Состояние зрелости – сравнительно с другими этапами развития – более или менее длительный период бытия качественной определенности объекта. Так, наиболее длительным периодом в жизни человека является период его зрелости (25 и больше лет). Зрелость – это такой этап развития, который характеризует высшее достижение прогресса данного явления. Затем следует поворот к замене его путем диалектического отрицания новым качеством. На этапе зрелости основные и существенные потенции объекта реализованы, заложенные в нем возможности в основном превратились в действительность. Объект развития становится зрелым, когда он реализует большинство заложенных в нем потенций, максимально эффективно служит более широкой системе, в которую он входит, имеет в себе существенные и достаточные предпосылки для перехода своей качественной границы, для превращения системы в новое высшее качество. Зрелость человека имеет ту специфику, что представляет собой высшую стадию развития объекта, имеющего двойственную природу. На процесс его созревания накладывают отпечаток его биологическая природа и социальная сущность. В этом смысле есть основание различать в человеке биологическую (физическую) и социальную зрелость. Физическая зрелость – это такая степень развития отдельных органов и организма человека в целом, которая достаточна для реализации основных биологических функций и может послужить предпосылкой для выполнения им основных социальных ролей, для функционирования в качестве первичного элемента конкретно-исторического типа общества: участия в производстве и воспроизводстве социальной среды его обитания, постоянного воспроизводства своих жизненных сил и себя самого в потомстве и т.п.

Всякий зрелый организм отличается тем, что он раскрывает все заложенные в нем возможности, развертывает содержащиеся в нем творческие силы, которые лишь наметились в раннюю пору его жизни, обнаруживает те стороны и функции своей жизнедеятельности, которые прежде или вообще не проявлялись, или не получили четкого, очевидного выражения.

Социальное созревание человека – это процесс становления его личности, включения его в реальные общественные связи и отношения. Социальная зрелость личности – это такая степень усвоения ею культуры, которая позволяет индивиду выступать в качестве субъекта труда, общения и познания. Она знаменует собой достижение человеком такого уровня интеллектуального, эмоционального, духовного и волевого развития, когда он осознает свое место в жизни, в коллективе, в обществе, ответственность не только за свои действия, но и за поступки других людей. Наиболее общим и объективным признаком вступления человека в стадию социальной зрелости принято считать начало трудовой деятельности, достижение экономической самостоятельности, приобретение стабильной профессии.

Физическая зрелость людей в известном смысле является координатой, от которой производится отсчет их социальной зрелости во всех ее разновидностях. Какими значительными ни были бы отклонения от средней возрастной нормы темпов социального созревания индивида, они, в конечном счете, ограничены возрастными рамками,

хотя и определяются социальной средой. Тем не менее, эти пределы могут быть довольно широкими, причем социальное созревание человека может как отставать от физического, так и опережать его. Близкими по смыслу являются категории «зрелый» и «взрослый». Понятие «взрослый» носит больше физический оттенок, чем социальный. Не всякий взрослый человек может считаться во всех отношениях безоговорочно зрелым. «Взрослый» – понятие более синтетическое, «зрелый» – расчлененное. К слову «зрелый» всегда требуется предикат – «политически», «морально», «эмоционально» и т.д.

Категории «зрелый», взрослый человек» соотносительны с теми понятиями, которые отражают противоположную сторону сложного диалектического процесса его физического и социального совершенствования, – «незрелость», «инфантилизм». Социальный инфантилизм – это разрыв между временем физического созревания человека и его социальной зрелостью. Зрелость - самый длительный для большинства людей период жизни, даже если принимать её по минимуму, продолжительность составляет более четверти века. Не существует жёстких границ начала и завершения каждой стадии развития индивида, а верхняя граница зрелости зависит от индивидуальности человека и может отодвигаться в сторону ещё большего возраста.

Для процессов созревания и инволюции характерны неравномерность и гетерохронность. Развитие психофизиологических функций, определяющих особенности сенсорно-перцептивной сферы человека, продолжается в ранней взрослости и достигает своего оптимума к 25 годам, затем оно стабилизируется и сохраняется до 40-летнего возраста. Развитие когнитивной сферы человека в значительной степени имеет индивидуально обусловленный характер: взрослый человек в состоянии самостоятельно контролировать ход своего интеллектуального развития и добиваться высот мастерства и творчества. На этот процесс оказывают влияние многие факторы, в частности уровень одарённости человека, уровень его образованности и род деятельности. С учётом влияния внешних и внутренних по отношению к индивиду причин скорость и качество развития его организма, процессы развития и старения, а значит и их итоги, к определённому периоду времени будут сугубо индивидуальными. Жизненный путь человека в периоды юности, молодости, взрослости, зрелости и пожилом возрасте является целостным процессом, в котором профессиональное самоопределение и развитие являются его неотъемлемой частью. Профессиональный цикл начинается с приобретения жизненного опыта, ведущего к выбору определённой профессии и продолжается всё то время, в течение которого человек занимается выбранным делом. Существуют различные уровни развития профессионализма. Их оценка базируется на системе акмеологических показателей, в которых определены личностный и деятельностный аспекты. Средний возраст является периодом профессиональной преемственности и изменений. Многие люди в этом возрасте переоценивают свою профессиональную карьеру для того чтобы понять, чего им удалось достичь из намеченного и следует ли им изменить свои цели. Часто такая переоценка приводит к изменениям в карьере. Потеря работы может сопровождаться реакцией горя (впрочем, как и любая другая потеря), пока работник не сможет принять эту потерю и у него не появится надежда вновь найти работу или альтернативное решение имеющихся проблем. Духовность как свойство личности является фундаментальным качеством человека. Формируясь уже в первобытном обществе, духовность развивается на основе единства морали и религии, которые выполняют охранительную функцию по отношению к обществу. Это двуединое основание духовности прослеживается до настоящего времени. Мышление человека, как и другие психические функции, одновременно индивидуально и морально. Эмоциональность и творчество, присущие детству, являются основой его духовности, которая базируется на свободе ребёнка, понимаемый как внутренний источник, как жизненная сила. Свобода эта сочетается с формирующейся саморегуляцией. Познание смысла, предназна-

чения, ценности предметов и явлений мира и себя в этом мире является важнейшей частью духовного становления личности. Сущность духовного становления это процесс постоянного переосмысливания себя, своего поведения, своих качеств и своих действий, поступков и отношений. Таким образом, социальная зрелость проявляется в общественной, политической, моральной, эстетической сферах и имеет следующие показатели: развитое чувство ответственности; наличие социального интеллекта (развита способность к пониманию других людей, предвидение развития различных социальных ситуаций); потребность в заботе о других людях; способность к активному участию в жизни общества; эффективное использование своих знаний и способностей; конструктивное решение многих жизненных проблем на пути к самореализации. Важной характеристикой зрелой человеческой жизни является то, насколько эффективно и активно личность использует отведенное ей индивидуальное время для самореализации. Одна из самых сложных проблем в формировании личности заключается в том, как на разных этапах социализации личности достичь наиболее полного развития индивида, чтобы переход от одной стадии к другой происходил в результате качественно-природного самоотрицания, чтобы каждая стадия и каждый переход были безболезненными, особенно выразительными и способствовали проявлению потенциальных возможностей человека. Относительно всестороннего расцвета способностей личности на этапе достижения зрелости, то речь идет о гармоничном сочетании устремлений личности, ее возможностей и потребностей общества.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

О.В. Нагибова
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail: olga890321@mail.ru)

В настоящее время в Республику Беларусь приезжает огромное количество иностранных студентов для обучения в столичных и областных университетах. Обучение иностранных студентов за рубежом имеет давние традиции. Помимо учебно-методических, организационных задач, возникающих в связи с приездом иностранных студентов, обнаруживаются и психологические проблемы, на которые необходимо обращать внимание.

Актуальность темы исследования определяется интенсификацией и углублением международных, в том числе и образовательных, контактов. Сотрудничество в области образования является важнейшей и актуальной задачей многих стран, поскольку именно обучению и воспитанию молодежи принадлежит существенная роль в процессе духовного сближения народов, интеграции мирового сообщества. В современном мире развиваются межгосударственные образовательные контакты, увеличивается количество молодых людей, желающих получить образование в другой стране.

В такой ситуации все более актуальной становится проблема социальной адаптации и межкультурного взаимодействия иностранных студентов, обучающихся в белорусских вузах, как с научно-теоретической, так и с практической точки зрения. Успешность обучения иностранных студентов в Беларуси, уровень их профессиональной подготовки в значительной степени зависит от социальной адаптации студентов в стране пребывания.

Подавляющее большинство приезжих студентов обучается в вузах (93,5%). Наиболее популярными для изучения среди иностранных студентов являются медицина и фармацевтика (их изучают 22,6% иностранных студентов), специальности техническо-

го профиля (21,5%), общенаучного университетского профиля (20,3%), педагогические специальности (12%), экономические и юридические (11,5%), сельскохозяйственные (7,4%), искусствоведческие (3,9%).

В 2011/2012 учебном году в белорусских вузах проходило обучение 12 тыс. 136 иностранных учащихся. По сравнению с 2009–2010 учебным годом их количество возросло на 2000 или на 15%. В 2013/2014 учебном году число иностранных студентов увеличилось практически на две тысячи и достигло 13 тыс. 922 чел. Причем в последнее время значительно расширилась география стран приезда учебных мигрантов.

В республику едут учиться из 88 стран мира, в первую очередь, из СНГ, Латвии, Польши, Китая, Нигерии, Индии, Грузии, Ирана, Турции, Ливана. В 2010/2011 учебном году 47% иностранных студентов были представлены выходцами из Туркменистана (в 2013/2014 учебном году их количество составило 53% или 7 тыс. 386 чел.), 17% – из России, 12% – Китая, 2,7% – Азербайджана, 2,5% – Шри-Ланки, 1,5% – Ливана, 1,5% – Украины, 1,5% – Ирана, 1,2% – из Сирии [2, с. 15–16].

Проблема социальной адаптации студентов-мигрантов, несмотря на свою увеличивающуюся актуальность, не нашла должного отражения в работах белорусских исследователей. Однако Л.П. Шахотько и А.Г. Боброва при изучении особенностей интеграции различных категорий мигрантов затрагивают определенные аспекты адаптации иностранных студентов в Республике Беларусь. В то же время детальный опыт изучения процесса регулирования учебной миграции накоплен в трудах российских исследователей.

А.А. Налчаджян предлагает следующую классификацию социально-психологической адаптированности личности: временная ситуативная адаптированность, которая легко может перейти в состояние временной ситуативной дезадаптированности как вследствие внутрипсихических изменений, например – актуализация новых потребностей или установок, так и изменений определенных аспектов ситуации; устойчивая ситуативная адаптированность, т.е. надежная долговременная адаптированность только в определенных типичных повторяющихся ситуациях, в которых личность стремится быть как можно чаще; общая адаптированность, которая, конечно, никогда не бывает полной. Она может рассматриваться как потенциальная способность адаптироваться в широком спектре типичных социальных ситуаций, которые чаще всего создаются в данной общественной среде в данное историческое время.

Очевидно, что социальная адаптация может происходить в двух направлениях: адаптация личности к новой внешней среде и адаптация как становление на этой основе ее новых качеств. Первое включают в себя факторы учебного процесса, внеучебной деятельности, фактор мастерства педагогов, фактор адаптивности образовательной среды, деятельность международного отдела вуза и т.д. Второе выражается в таких качествах личности студента, как самоорганизация, самосознание, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, энергичность [4, с. 13–14].

Среди перечисленных факторов основополагающим видится фактор адаптивности образовательной среды, т.е. ее способность устанавливать соответствие между предлагаемыми образовательными запросами общественности и отдельных, в т.ч. иностранных, граждан и поддерживать условия для продуктивной работы педагогических кадров всех уровней. Чем образовательная среда адаптивнее, тем успешнее протекает процесс социальной адаптации.

Этому может способствовать комплекс адаптационных мероприятий, т.е. совокупность организованных действий, направленных на создание и поддержку продуктивной деятельности личности и ее самореализации в учебно-воспитательном процессе, характеризующуюся целостностью и взаимосвязанностью со средой [3, с. 21–23].

Следовательно, значительное внимание необходимо уделить социально-экономической, культурной и политической интеграции учебных иммигрантов в бело-

русский социум. В сфере культурной адаптации особое место должно отводиться довузовской подготовке студентов. Здесь необходимо сосредоточиться не только на обучении их русскому языку, но и на усвоении ими правил, обычаев и норм поведения в белорусском социуме, что способствовало бы в дальнейшем их более продуктивному обучению в белорусских вузах.

Таким образом, учебная миграция способствует развитию и укреплению политических, экономических, культурных, научно-технических контактов Республики Беларусь со странами происхождения учащихся из-за рубежа. Учебные мигранты не только привлекают инвестиции из своих государств, но способствуют формированию позитивного образа белорусского государства посредством распространения знаний о его культуре, достижениях науки и техники. Личным примером своего обучения они наращивают масштабы учебной миграции. Следовательно, выступают агентами влияния белорусского государства [2, с. 16–17].

Список использованных источников:

1. Вербик, Л. Адаптация иностранных студентов в условиях российского вуза / Л. Вербик // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2010. – № 11. – С. 38–39.

2. Зенченко, С.В. Учебная миграция в Республике Беларусь: проблемы регулирования и перспективы развития / С.В. Зенченко // Весці Беларускага дзяржаўнага педагагічнага універсітэта. Серыя 2, Гісторыя. Філасофія. Паліталогія. Сацыялогія. Эканоміка. Культуралогія. – 2014. – № 3. – С. 14–18.

3. Мариненко, О.П. О роли спецкурса «Адаптация иностранных студентов к обучению в Республике Беларусь» в повышении качества подготовки иностранных студентов / О.П. Мариненко, М.В. Мишина // Вышэйшая школа. – 2013. – № 1. – С. 21–23

4. Ременцов, А.Н. Социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов в вузах / А.Н. Ременцов, А.А. Казанцева // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2011. – № 7. – С. 10–14.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ: ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

А.П. Орлова, В.В. Тетерина
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Одно из центральных мест в современных реформах образования в зарубежных странах отводится проблеме учительских кадров, так как значительные изменения в школьном образовании напрямую связаны с повышением уровня профессиональной, психолого-педагогической квалификации учителей. В ряде стран принимаются меры по продлению сроков педагогического образования, модернизации его содержания, укреплению авторитета, увеличению оплаты его труда. Основная цель – сформировать педагога-исследователя, мыслящего практика, обладающего профессионализмом и компетентностью.

При национальных особенностях систем подготовки учителя, традициях высшего образования вообще и педагогического в частности, в последние годы заметны общие тенденции в развитии и совершенствовании педагогического образования.

Первой, важнейшей из них, следует считать переход к университетскому образованию или к педагогическому образованию на базе университета как основному пути подготовки учителей для всех типов школ. Так, во Франции происходит быстрое слияние педагогических вузов с университетами. В США, например, с середины 70-х годов XX века университеты готовили уже 90% всех учителей. Во многих штатах право на преподавание в школах дается лишь при условии успешной сдачи квалификационного экзамена, состоящего из трех разделов – специальность, педагогика, общее образование. При найме на работу предпочтение получают те, кто имеет степень магистра. В

результате этой политики растет число учителей с университетским образованием продолжительностью более четырех лет. В настоящее время их более половины – 53%. В полных средних школах Японии работает 90,9% учителей с университетским образованием, 5,1% выпускников с дипломами младших колледжей. В Англии для специализации в области педагогики необходим первый университетский диплом.

Второй тенденцией профессиональной подготовки учителя в зарубежных странах является модернизация и совершенствование педагогического образования. Традиционно педагогическое образование включало три компонента: общее образование, специальная подготовка по предмету, профессионально-педагогическое обучение (психолого-педагогическое образование и педагогическая практика). Различия в соотношении этих компонентов в разных странах и для учителей разных ступеней образования были весьма существенны. До сих пор в научно-педагогической литературе продолжают дебатироваться вопросы о приоритетах академической (общей) или психолого-педагогической подготовки.

В последние годы активно проводится определенная работа по модернизации учебных дисциплин, введению новых курсов и тем. Широкое развитие получила система учебных курсов по выбору, которые помогают расширить кругозор студентов и дают знания в смежных областях. Студенты выбирают для углубленного изучения определенные предметы или интегрированные курсы по самым разным отраслям знаний.

Чрезвычайно острой продолжает оставаться проблема структуры и содержания курсов педагогики, психологии, социологии образования. Традиционно большое внимание уделяется психологии как важнейшему источнику решения профессиональных задач учителя. Психология заметно превышает по количеству часов педагогику и другие смежные дисциплины. Характерно, что различные курсы педагогической и возрастной психологии носят, как правило, прикладной, практический характер. В последние годы усилилась социологическая ориентация курсов психологии и педагогики. Все больший удельный вес приобретает социальная педагогика, рассматривающая не только ребенка, но и «среду его обитания». Школа рассматривается как важнейший социальный институт, испытывающий воздействие различных сторон жизни социального окружения, семьи, неформальных объединений, групп. Студенты обучаются социологическим методам и приемам исследования: анкетированию, устным опросам, составлению диаграмм и таблиц на основе статистических данных. Все это может помочь учителю понять многие процессы жизни детского коллектива и более сознательно руководить им.

Примыкают к вышеназванным курсам и все более популярные курсы, направленные на развитие коммуникативных способностей будущего учителя и вооружение его навыками развития этих качеств у своих будущих учеников (педагогическое общение, культура и техника речи, умение саморегуляции). Упор делается на установление учителем межличностных отношений в детской группе, в коллективе коллег, с родителями.

В целях улучшения профессионально-педагогической подготовки, повышения педагогического мастерства будущего учителя разрабатываются новые формы и методы педагогического образования. Наиболее распространенными среди них стали: микропреподавание, мини-курсы, моделирование и связанные с ним ролевые игры.

Наиболее ответственный этап профессиональной подготовки учителя – педагогическая практика, которая считается важнейшей составляющей в педагогическом образовании и в определении профпригодности учителей. В последние годы заметна тенденция к ее удлинению, более тщательной подготовке и признанию ее ведущей роли. В большинстве ведущих стран мира оценка, полученная за практику, равнозначна оценке за выпускной экзамен. В Японии, например, считают, что следует отказаться от ярко выраженного академического характера программ подготовки учителей, сделав их более ориентированными на практику.

Считается, что непосредственное соединение педагогической практики со специальной научной подготовкой в вузах – единственно верный путь подготовки учителя для работы в современных условиях. Процесс профессиональной подготовки при этом направлен на более полное развитие навыков и умений будущей практической деятельности и создание возможностей для их самореализации.

Педагогическая практика строится по принципу постепенного усложнения – от наблюдательской к стажерской, во время которой будущим учителям предоставляется большая самостоятельность. Студенты подробно знакомятся со школой, важнейшими участками ее работы, с педагогическим коллективом, с документацией. В ходе практики студенты получают возможность наблюдать и осмысливать такие педагогические явления, как педагогическая ситуация в школе, процесс организации и проведения урока, его планирование, воспитание в школе, в классе, вне школы. Студенты должны уметь составлять характеристики учащихся, проводить анкетирование, опросы, посещать семьи. От студентов-практикантов требуют подробных планов урока с учетом его основных структурных единиц – целей, содержания, методов, средств, установление связей между ними, а также хода урока с запланированным поведением учителя и возможным поведенческими реакциями учащихся.

Педагогической практике отводят значительное количество времени: в США – 240 часов, Англии – 32 недели, Германии – 2 года. Университеты самостоятельно определяют форму и продолжительность педагогической практики.

Третьей, общей для большинства стран, тенденцией развития педагогического образования стало развитие системы повышения квалификации или системы непрерывного педагогического образования, включающей очные и заочные варианты курсов различной продолжительности, проведение семинаров, получение университетских дипломов более высокого уровня, длительные стажировки за рубежом. Система повышения квалификации учителей рассматривается в качестве одного из элементов непрерывного педагогического образования. В США во многих штатах вводится «профессиональная лестница», при которой зарплата учителя зависит от уровня его образования, числа часов и курсов последипломного образования, эффективности его труда. В контракт, заключаемый с учителем, включен пункт о повышении квалификации в объеме определенного числа часов в год. Политика в области педагогического образования строится преимущественно на поощрении учителей, занимающихся самообразованием и самостоятельными исследованиями.

Основными формами повышения квалификации учителей стали: проведение семинаров, организация годичных курсов с отрывом от работы, посещение «образцовых классов», консультации, публикация учебно-методических пособий для педагогов. Осваиваются курсы по методике обучения, классному руководству и управлению.

Если раньше задачи повышения квалификации учителей во многих странах Запада сводились в основном к ознакомлению их с содержанием новых программ, учебников, пособий, то в последние два десятилетия акцент заметно переносится на практический аспект обучения. Внимание уделяется не столько передаче информации, сколько формированию требуемого стандарта умений и навыков поведения, необходимых для выполнения учителями их функциональной роли. В программу включаются вопросы диагностирования обученности учащихся, формирования учебных целей, дифференциации и индивидуализации процесса обучения, применения современных технологий, новых способов организации групповой работы в школе. До окончания обучения на курсах повышения квалификации (по мнению экспертов, руководителей школьных округов и отделов образования) многие учителя действительно становятся «мастерами-профессионалами», виртуозно владеющими педагогической технологией.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Е.К. Погодина
Республика Беларусь, Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»
(e-mail: pogodinaek@mail.ru)

В настоящее время система высшего образования претерпевает значительные изменения. Происходит смена образовательных парадигм с информационно-предметных на личностно-ориентированные, творческо-развивающие. На смену «знаниевому» пришел компетентностный подход, изменив цели, содержание и технологии процесса обучения. В психолого-педагогической литературе термин «компетентностный подход» определяется как практико-ориентированный [1], формирующий способность индивида самостоятельно отбирать и пользоваться уже накопленными знаниями в различных ситуациях и сферах жизни.

Одной из основных задач современной высшей школы является подготовка компетентных, гибких, конкурентоспособных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности. Компетентностная модель специалиста представляет собой описание того, каким набором компетенцийдолжен обладать выпускник вуза, к выполнению каких функций он должен быть подготовлен и какой должна быть степень его готовности к выполнению профессиональных обязанностей.

Практическая подготовка студентов является неотъемлемой частью их профессиональной подготовки. Социально-педагогическая практика – один из наиболее результативных способов, обеспечивающих качественную подготовку будущих специалистов, способных использовать приобретенные в ходе обучения знания и опыт при решении профессиональных задач и позволяющая применить теоретические знания, полученные в рамках изучения учебных дисциплин, в реальной профессиональной работе [2].

Вторая социально-педагогическая (учебная) практика обеспечивает практическое обучение студентов социально-педагогической работе в социально-педагогических учреждениях. Она носит интегрированный характер, ориентирована на совершенствование практических умений в работе с детьми и семьями, находящимися в социально опасном положении, детьми, признанными нуждающимися в государственной защите, замещающими семьями. Целью проведения социально-педагогической практики является формирование академических, социально-личностных и профессиональных компетенций в процессе освоения студентами функций, направлений, содержания, форм и методов социально-педагогической работы в социально-педагогических учреждениях.

Вторая социально-педагогическая практика проводится в социально-педагогических учреждениях (социально-педагогические центры, детские социальные приюты) в течение 3-х недель. Задачами практики являются:

– формирование осознания студентами основных функций работы педагога социального в социально-педагогических учреждениях;

– формирование у студентов умений применять базовые научно-теоретические знания для решения практических задач социально-педагогической работы в социально-педагогических учреждениях;

– формирование у студентов умений взаимодействия с детьми, семьей, специалистами, администрацией социально-педагогических учреждений;

– обучение студентов организовывать и осуществлять социально-педагогическую деятельность в соответствии с нормативными и правовыми документами и законодательством Республики Беларусь в области образования;

– формирование умений студентов разрабатывать основную документацию специалистов социально-педагогических учреждений;

– формирование у студентов знаний и умений социально-педагогической работы с детьми и семьями, находящимися в социально опасном положении, детьми, признанными нуждающимися в государственной защите, замещающими семьями.

Согласно образовательному стандарту высшего образования [3], программа второй социально-педагогической практики направлена на формирование и развитие у студентов следующих компетенций:

а) знание специфики организации социально-педагогической деятельности в социально-педагогических учреждениях, основных направлений социально-педагогической деятельности педагога социального в социально-педагогических учреждениях, основных функций педагога социального в социально-педагогических учреждениях;

б) умение применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач социально-педагогической работы в социально-педагогических учреждениях; организовывать и осуществлять социально-педагогическую работу в соответствии с нормативными и правовыми документами и законодательством Республики Беларусь в области образования; осуществлять социально-педагогическое взаимодействие в процессе социально-педагогической работы; анализировать конкретную социальную ситуацию ребенка, разрабатывать, обосновывать и осуществлять программу социально-педагогической помощи ребенку, оказавшемуся в социально опасном положении, и ребенку, признанному нуждающимся в государственной защите; проектировать систему социально-педагогической деятельности по социализации детей, находящихся в социально опасном положении и детей, признанных нуждающимися в государственной защите; взаимодействовать со специалистами социально-педагогического учреждения и родителями ребенка (или его ближайшим окружением) в соответствии с профессионально-этическими нормами, правилами; работать в коллективе; разрабатывать текущую и отчетную документацию (графики работ, инструкции, планы, социально-педагогические характеристики, деловые письма и т.п.) по установленным формам; представлять социально-педагогическую информацию в форме отчетов, докладов, презентаций;

в) владение междисциплинарным подходом при решении проблем; методами социального воспитания обучающихся; способностью организовывать изучение процессов социализации и социального воспитания с целью выявления социально-педагогических условий гармонизации взаимодействия личности и социума; способностью к социальному взаимодействию и межличностным коммуникациям; способностью осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с этическими нормами и изменением содержания социально-педагогической работы; навыками рефлексии в профессиональной деятельности; способностью к критике и самокритике собственных действий.

Для целенаправленного формирования профессиональных компетенций в ходе практики предполагается изучение студентами содержания деятельности социально-педагогического учреждения, освоение функциональных обязанностей специалистов в соответствии с нормативно-правовой базой Республики Беларусь, регулирующей деятельность специалистов социально-педагогического учреждения.

Естественно, что все указанные компоненты компетенций не могут быть сформированы только за время практической подготовки. Проведению практики предшествует теоретическая подготовка в рамках учебных дисциплин «Педагогика», «Психология», «Теория и практика социальной педагогики», «Педагогика детского коллектива», «Социальное воспитание в школе», «Психология социально-педагогической деятельности». «Основы социально-педагогической деятельности», на лекционных и семинарских за-

нятиях по которым студенты овладевают теоретическими знаниями, умениями и навыками, необходимыми в будущей профессиональной деятельности.

Студенты выполняют работу под руководством непосредственного руководителя от организации в соответствии с планом практического обучения: изучают и анализируют работу социально-педагогического учреждения; выполняют задания, определенные программой; фиксируют результаты выполнения заданий в дневнике практики.

Задания практики предполагают изучение основных направлений и содержания социально-педагогической деятельности в социально-педагогических учреждениях и организацию самостоятельной работы студентов в качестве помощника педагога социального (наблюдение, учебно-исследовательская работа, социально-педагогическая работа с детьми, находящимися в приюте, посещение семей, находящихся в социально-опасном положении, и составление акта обследования жилищно-бытовых условий и условий воспитания ребенка в семье); формирование и развитие академических, социально-личностных и профессиональных компетенций; изучение нормативной и правовой документации педагога социального в социально-педагогических учреждениях, наблюдение за методикой социально-педагогического взаимодействия специалистов социально-педагогических учреждений с субъектами социально-педагогической работы; участие в социально-педагогической деятельности с последующим анализом; развитие способности осуществлять саморефлексию и отражать ее результаты в дневнике практике.

Отчетная документация по практике включает: отчет студента о результатах практики, утвержденный и подписанный непосредственным руководителем от организации и студентом; отзыв-оценку работы студента от непосредственных руководителей от организаций; дневник практики с ежедневными дневниковыми записями и заданиями по практике. Формой итогового контроля является дифференцированный зачет, который выставляется при условии успешного освоения программы практики, выполнения всех заданий и предоставления студентом отчетной документации.

Таким образом, практика – один из эффективных способов формирования профессиональных компетенций студентов, необходимость которых определена социальным заказом рынка труда и образовательным стандартом высшего образования Республики Беларусь. Она является связующим звеном между подготовкой студентов в вузе и их самостоятельной деятельностью и обеспечивает соединение теоретической подготовки студентов с практической деятельностью. Социально-педагогическая практика также является важным этапом становления и закрепления профессиональной направленности, способствуя развитию у студентов познавательной активности, потребности и способности непрерывно усваивать новые знания, необходимые для овладения профессиональной деятельностью.

Список использованных источников:

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентностикакрезультативно-целевая основакомпетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.:Исследовательскийцентрпроблемкачестваподготовки специалистов, 2004. – 42 с.

2. Старченко, Е.В. Педагогическая практика как один из способов формирования профессиональных компетенций студентов вузов / Е.В. Старченко // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 173–182.

3. ОСВО 1-03 04 01-2013. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование первая ступень. Специальность 1-03 04 01 Социальная педагогика. Квалификация: Социальный педагог: введен в действие 30.08.2013. – Минск: М-во образования РБ, 2013.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОГО ТРУДА В ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Т.В. Соколова
Республика Беларусь, Брест, УО «БрГУ имени А.С. Пушкина»
(e-mail: sokolovatv7@gmail.com)

В современной социокультурной ситуации особую значимость приобретает вопрос организациикультурно-досуговой деятельности студенческой молодежи, воспитательное воздействие которой заключается в гармонизации интересов личности и общества. Культурно-досуговая деятельность, как одна из форм проведения свободного времени, является самостоятельной подсистемой социализации личности, социального воспитания, образования и развития человека. Социализация, как процесс освоения личностью социального опыта, включения ее в систему общественных отношений, требует целенаправленных усилий общества и его социальных институтов по формированию основных ценностей и ориентаций, установок, мотивов и убеждений, нравственных, гражданских, эстетических и других качеств личности, ее развитию и совершенствованию.

Важное место в организации досуговой деятельности студенческой молодежи занимают мероприятия, направленные на содействие общественной коммуникации, развитию личностных и профессионально значимых качеств, формирование профессиональной направленности, умений и опыта взаимодействия с различными категориями населения. Такие мероприятия, по нашему мнению, являются основой волонтерской деятельности (добровольное, безвозмездное оказание помощи людям, находящимся в трудной жизненной ситуации), которая создает условия для «проживания» студентами ситуаций, которые способствуют формированию у них новых знаний и социального опыта не только в учебной деятельности, но и при проведении досуга [1].

При организации досуга студентов посредством включения их в волонтерскую деятельность применяются многочисленные методы, формы, приемы и технологии. Наряду с разделением методов и форм на традиционные и инновационные, дифференцируют также пассивные, активные и интерактивные методы и формы. При использовании пассивных (репродуктивных) методов и форм молодые люди выступают в роли объектов деятельности, они должны усвоить и воспроизвести материал, который передается им специалистом (преподавателем, тренером, фасилитатором) – источником знаний. Обычно это происходит при использовании лекции-монолога (однонаправленная передача информации), чтении, демонстрации. При этом субъекты взаимодействия, как правило, не сотрудничают друг с другом и не выполняют каких-либо проблемных заданий.

Активные методы и формы предполагают, что студенты в большей степени становятся субъектами деятельности, вступают в диалог с «источником знаний», выполняют творческие, проблемные задания. Отчасти здесь также заметна однонаправленная передача девушкой или юношей информации, ранее полученной от специалистов или из литературы. Но появляется и обратная связь – вопросы от молодых людей к «источнику знаний», вопросы специалиста, развивающие творческое мышление; устанавливается индивидуальный контакт со специалистом, но не с другими членами группы.

Интерактивные методы и формы предполагают совместное обучение (обучение в сотрудничестве): и молодёжь, и специалисты являются субъектами обучения. Специалист выступает лишь в роли более опытного организатора деятельности, все участники которой при этом взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение [2].

Использование интерактивных методов и форм при организации волонтерской деятельности среди молодёжи, с нашей точки зрения, способствует изменению и улучшению моделей поведения, организации процесса взаимодействия и взаимовлияния, в основе которого лежит личный опыт каждого из участников и процесс самопознания, который происходит, прежде всего, через реакции членов группы.

Интерактивный процесс организуется таким образом, что молодые люди проживают конкретное событие, которое: спланировано, т.е. четко определена конечная цель каждого этапа деятельности; структурировано, т.е. логически четко выстроены этапы продвижения к поставленной цели; концентрировано, т.е. все происходит здесь и сейчас, в запланированный отрезок времени; целенаправленно рефлексировано, т.е. конечным этапом метода выступает анализ «прожитой» ситуации по заранее продуманному алгоритму с целью осознания тех аспектов события, которые могли быть упущены участниками в ходе самого действия [3].

Интерактивные методы и формы позволяют студенческой молодёжи анализировать свои реакции и реакции других, оценивать коммуникативные умения, изменять и осознанно усваивать безопасные модели поведения в различных жизненных ситуациях.

К основным интерактивным методам и формам волонтерской деятельности при организации культурно-досуговой деятельности молодёжи относятся: информационные сессии, профилактические семинары, обучающие тренинги с молодёжью с активным использованием интерактивных методов; массовые мероприятия (тематические акции, флеш-мобы и аутрич-работа – работа на улицах среди представителей целевой группы, распространение информационных материалов, беседы и консультирование); фильмогруппы, видеолектории и демонстрации учебных фильмов; дискуссии, диспуты и дебат-клубы; интерактивные театральные постановки и форум-театр; социальные проекты; адвокационные и информационные кампании; творческие задания; работа в малых группах; обучающие игры (ролевые игры и имитации, деловые игры и моделирование, образовательные игры); разрешение проблем (дерево решений, мозговой штурм, анализ конкретных случаев, переговоры).

Наиболее эффективными методами и формами интерактивного взаимодействия с молодёжью в рамках осуществления волонтерской деятельности, по нашему мнению, являются:

– акция, как средство привлечения внимания молодёжи к социально значимым проблемам;

– ролевая игра, как средство погружения в социальную проблему, и, следовательно, конструирования и осознанного усвоения моделей адекватного поведения.

Акция (от лат. actio – действие, выступление). Задачами подготовки и проведения акций являются: повышение уровня информированности молодёжи о проблеме; закрепление полученных ранее знаний по различным вопросам оказания помощи людям и развитие умений посредством их актуализации, углубления, а также транслирования другим людям; формирование осознанного отношения участников волонтерской деятельности к решаемым проблемам; демонстрация вклада молодежи в решение социально значимых проблем общества; активизация работы по предотвращению адиктивного поведения среди населения; привлечение новых волонтеров из числа представителей целевой группы и участников акции; разработка и внедрение механизмов привлечения внимания государственных структур и общественных организаций к необходимости информирования молодежи по различным социальным проблемам.

Еще одной формой значимой организации волонтерской деятельности и проведения досуга молодежи являются ролевые игры, которые способствуют развитию навыков критического мышления, коммуникативных навыков, навыков решения проблем, отработке различных вариантов поведения в проблемных ситуациях, воспитанию по-

нимания, сочувствия к другим людям. Ролевые игры могут преследовать различные цели и бывают нескольких видов [4].

Тренинг отдельного навыка – это основная цель использования ролевых игр. Основными участниками ролевой игры являются молодые люди, но для исполнения отдельных ролей могут быть приглашены преподаватели, практикующие специалисты. Тренинг отдельного навыка предполагает участие в серии ролевых игр (с изменяющимися фабулами, поведением персонажей, с постепенным усложнением задач). При этом каждый молодой человек должен неоднократно выступить и в качестве активного участника, и в качестве наблюдателя и комментатора.

Тренинг комплекса навыков – для такого тренинга наиболее подходящими являются продолжительные ролевые игры. При подготовке к игре и распределении ролей определяется, какие именно навыки должны быть отработаны каждым участником в первую очередь.

Тренинг наблюдения и комментирования – эта цель преследуется во всех ролевых играх. Проводя самооценку, наблюдая и комментируя действия других участников, молодые люди используют наиболее эффективный метод собственного обучения – обучение других. Но также при этом вырабатываются навыки эффективной коммуникации, конструктивной критики и сотрудничества.

Демонстрация типичных ошибок – специалист или преподаватель специально в ходе ролевой игры допускает типичные ошибки. Участники внимательно наблюдают, распознают их и комментируют «неверные» действия демонстратора, предлагая пути исправления ошибок. За демонстрацией ошибки обязательно следует ролевая игра, в которой демонстрируется позитивное поведение, решение проблемы [2]

Таким образом, качественная организация интерактивного взаимодействия участников волонтерской деятельности способствует, по нашему мнению, изменению и улучшению моделей поведения студентов, организации процесса взаимодействия и взаимовлияния, формирует культуру проведения досуга студентов.

Список использованных источников:

1. Басов, Н.Ф. Социальный педагог : введение в профессию : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 256 с.
2. Гутников, А. Обучение профессиональным навыкам / А. Гутников. – М., 2000.
3. Организация работы по предупреждению торговли людьми: пособие для педагогов, воспитателей, соц. педагогов, психологов, родителей/ И.А. Альховка [и др.]; под ред. В.В. Чечета. – Минск: Национальный институт образования, 2004.
4. Лидерство, ориентированное на общество : учебный курс по общественному лидерству и планированию молодёжных инициатив / Программа «Участие молодёжи в гражданском обществе», Белорусское Общество Красного Креста. – Минск, 2007. – 102 с.

ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ УСЛОВИЙ ВЗРОСЛЕНИЯ НА ПОДРОСТКОВОМ ПЕРИОДЕ ОНТОГЕНЕЗА В СИСТЕМЕ МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ К ЗРЕЛОСТИ, ОСВОЕНИЯ ЗРЕЛОСТИ

В.В. Терещенко
Российская Федерация, Смоленск, ФГБОУ ВПО «СмолГУ»
(e-mail: terechenko2007@yandex.ru)

Наши дни, описываемые К.Н. Поливановой [1], как эпоха постмодерна, требуют от молодых людей гармоничного их личностного развития и взросления. Однако мы все чаще акцентируем внимание на развитии инфантилизации поколения, трансформации образа взрослости в обществе. В современных условиях, по мнению В.И. Слобод-

чикова, Д.И. Фельдштейна и других, феноменами мира детства являются три страсти: к развитию, взрослению, свободе. «…Дети стремятся к взрослению, хотят быть более взрослыми, чем они есть, т.е. выйти за пределы мира детства в мир культуры, социальности, общаться со взрослыми на равных. Вместе с тем потребность в общении соседствует с потребностью в обособлении, индивидуальной свободе, проявлении свободы выбора способов жизнедеятельности, поступков, среды общения и т.д...» [1, с. 22].

Продолжая дискуссию по заявленной научной проблеме [2; 3], следует отметить, что сущность развития человека как целого раскрывается в психологической науке в рамках различных подходов. Одним из наиболее продуктивных, позволяющих объективно объяснить условия, закономерности, механизмы поуровневого развития человека как субъекта социального действия, как личности, по нашему мнению, является субъектно-деятельный подход. Методологическая проработка имеющихся к настоящему времени решений проблемы развития в отечественной психологии доказывает эвристичность идей, концептов, выдвинутых в разное время С.Л. Рубинштейном, А.В. Брушлинским, К.А. Абульхановой-Славской, Д.Б. Элькониным, Д.И. Фельдштейном, объединяемых определением особой роли в психическом и личностном развитии индивида человеческой деятельности, в форме которой «осаждается» социальный опыт. Последние десятилетия исследования целостного развития человека связаны с актуализацией внимания отечественных и зарубежных ученых [2], к переходным рубежам и периодам на дистанции онтогенеза. Значительное число новейших исследований обращено к анализу зрелости, зрелых возрастов (М.В. Ермолаева, О.В. Краснова, Л.Б. Шнейдер). В то же время работ, авторами которых проблема развития рассматривается в контексте вопроса об активном формировании взрослеющими людьми (подростками и юношами) своей жизненной позиции под влиянием формируемых ими, как субъектной стороной, межпоколенческих отношений, мало. При этом многие интересные и важные данные о взрослении, как о сложно структурированном и целостном процессе (по Д.И. Фельдштейну) [4; 5], пока еще не образовали общую картину перехода индивида к зрелости, где освоение им зрелости приобретает смысл определяющего дальнейшую самореализацию психологического условия. Отсюда задача определения структурно-содержательных (во многом новых) характеристик развития современных подростков на межпоколенческом переходе (и в системе межпоколенческих отношений) может рассматриваться в качестве одной из предельно актуальных, решение которой может приблизить нас к пониманию специфики развития человека как системы, научных основ выбора форм и методов содействия нормативному развитию взрослеющего человека.

Актуальность проблемы взросления подростков на дистанции межпоколенческого перехода, где освоение зрелости и понимания задач самореализации и самовыражения в этой форме на дальнейшем жизненном пути включается в систему детерминант целостного развития, определяется комплексом существенных противоречий. Во-первых, несмотря на то, что существует большое количество исследований в области психологии развития личности подростков, особенности взросления остаются до сих пор недостаточно изученными. В истории отечественной психологии можно проследить различные позиции на проблему развития. Широко распространена трактовка «развития», истоками которой выступают основные положения, заложенные в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, в трудах Л.И. Божович, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина. Развитие определяется, прежде всего, через формирование новообразований и смены ведущих видов деятельности. В последние годы произошли определенные (и немаловажные) изменения в понимании движущих сил психического развития ребенка. Развитие осмысливается с точки зрения процесса «самодвижения» личности (А.Б. Орлов, Ю.М. Орлов и др.), причем в активном взаимодействии с другими (А.Г. Асмолов, Е.И. Исаев, А.В. Петровский, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн и др.). Но вопрос о том, каким образом развитие

взаимосвязано с взрослением, что эти процессы объединяет, что различает, все еще остается недостаточно исследованным. Показательно, что понятие «взросление» в психологической литературе до настоящего времени нигде специально не определяется (за исключение работ Д.И. Фельдштейна и Н.Е. Харламенковой), но используется часто в связи с проблемой обретения чувства взрослости подростками (И.В. Дубровина, Т.В. Драгунова, И.Ю. Кулагина, Д.Б. Эльконин и многие). Работы видных отечественных психологов (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин), посвященные изучению детей и подростков, связаны с выявлением конкретных закономерностей, определённых изменений на разных возрастных этапах, глубоко раскрывают общие принципы развития. В то же время в психологии психологические условия, структурно-содержательные характеристики процесса взросления, как особой в своей психологической нагрузке линии развития, до сих пор остаются недостаточно теоретически и эмпирически изученными. В-вторых, немаловажным является сохраняющееся в наши дни противоречие между ранее разработанными представлениями о структурно-содержательных характеристиках взрослеющей личности на этапе ее перехода ко взрослому состоянию (1980–1990 гг.) и реальными для меняющейся России новыми сторонами реализации современными подростками ставящейся в новых психолого-социальных реалиях жизненной позиции. В-третьих, особую актуальность решению заявленной проблемы придает недостаточная её научно-прикладная проработанность в контексте явлений, выявившихся в процессе модернизации общеобразовательной школы, как институализированного субъекта образования. В-четвертых, актуальность нами проблемы определена объективно слабой проработанностью вопроса о том, какие новые пути и средства можно использовать в объективной оценке динамики взросления подростка, его личностного развития именно как субъекта социального действия, активно формирующего отношение (систему) к разным возрастным (поколенческим) стратам, близким и «далеким» людям. Наконец, в-пятых, актуальность проблемы определяется потребностью в определении психологами и педагогами путей построения более эффективной системы сопровождения формирования личности на дистанции подросткового возраста, способной действенно служить нивелированию негативных явлений среди современных подростков (девиаций, экстремизма, других).

Таким образом, в рамках представленной новой научной проблемы предложен концептуальный подход к решению проблемы взросления подростка, на основе которого можно будет решить задачу индивидуализации психолого-педагогического сопровождения субъектами образования формирования личности в период перехода к взрослости и освоения зрелости как основы самореализации субъекта жизни. Будет предложена модель психолого-педагогического сопровождения взросления подростка, включающая комплекс методов определения освоения зрелости, нарушений развития, приводящих к отклоняющемуся поведению, средств дифференциации подростков группы риска с целью профилактики нарушенного поведения специалистами образования (психологами, педагогами).

Список использованных источников:

1. Поливанова, К.Н. Изменение детства: проверка гипотезы. На пороге взросления. Сборник научных тезисов / К.Н. Поливанова; ред.: Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова. – М.: МГППУ, 2011.

2. Терещенко, В.В. Современный подросток в системе отношений взаимодействия «ребенок-взрослый/ В.В. Терещенко // Психология обучения. – 2013. – № 2.

3. Терещенко, В.В. Влияние нарушенных отношений «ребенок-взрослый» на личностное развитие подростка провинции / В.В. Терещенко // Психология обучения. – 2014. – № 9.

4. Фельдштейн, Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д.И. Фельдштейн. – М.:МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010.

5. Фельдштейн, Д.И. Мир детства всовременном мире. Проблемы и задачи исследования / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Е.М. Чеботарева
Республика Беларусь, Новополоцк, УО «ПГУ»
(e-mail: kedrova-pgu@yandex.ru)

Интеллект как ценность проявляется в ситуациях его накопления, наращивания в процессе обучения в средней и высшей школе для последующего использования в профессиональной деятельности. Современное образование не может быть сведено к «просвещению», информационному процессу трансляции знаний. Оно требует более широких оснований – подготовки специалистов, обладающих широтой познавательных интересов, устойчивой ориентацией на интеллектуально-нравственные ценности, высоким уровнем продуктивности интеллектуальной деятельности, способностью самостоятельно ставить и решать на высоком качественном уровне сложные личностно и социально значимые задачи профессиональной деятельности, стремлением к целенаправленному пополнению своих знаний и профессиональному росту. Результативность этого процесса зависит от учителя, так как именно учитель стоит у истоков всех профессий, осуществляет связь времен. Интеллектуальная зрелость учителя определяет состояние образования в обществе, облик современной молодежи и, в конечном итоге, успех идущих в стране преобразований.

Вместе с тем, анализ современной воспитательной ситуации в высшей школе свидетельствует о наличии противоречий между:

– потребностью общества в интеллектуально зрелой личности учителя и недостаточной разработанностью научно обоснованных способов достижения этой цели;

– складывающейся новой парадигмой в образовании, основывающейся на субъект-субъектном взаимодействии, и нередкими проявлениями авторитарных коммуникативных форм в реальном образовательном процессе.

Значимость указанных противоречий обусловливает необходимость поиска путей совершенствования процесса формирования интеллектуальной зрелости будущих учителей в условиях высшей школы.

В процессе разработки научно-методического обеспечения деятельности преподавателя по формированию интеллектуальной зрелости студентов мы опирались на совокупную целостность ряда важнейших теоретических идей:

– интенционально-динамическую модель «акме», рассматривающую зрелость как процесс становления личности и ориентирующую человека в личностном росте на постоянное совершенствование и творческое развитие (С.Ю. Степанов [1]);

– идею о целостности аксиосферы личности как важнейшем регуляторе ее поведения и центральном личностном образовании, обусловливающем активность личности в творческом, интеллектуальном саморазвитии (К.А. Абульханова-Славская [2],);

– теорию о зависимости пассивной или активной установки личности на собственное интеллектуальное развитие от уровня сформированности мотивации (Г.И. Щукина [3]);

– идею А.В. Петровского [4] о том, что главным мотиватором активной мыслительной деятельности личности является ее персонализация, что обусловило рассмотрение потребностно-мотивационного компонента в качестве ведущего и системообразующего в процессе формирования интеллектуальной зрелости будущего учителя;

– идею Б.Г. Ананьева [5] о сензитивности студенческого возраста к развитию интеллекта, в частности о преимущественном развитии вербального интеллекта в студенческом возрасте, который компенсирует «слабые звенья» в структуре интеллекта, что

обусловило выбор предметов гуманитарного цикла как наиболее соответствующих особенностям интеллектуального развития в этот период;

– концепцию Н.В. Видинеева [6], раскрывающую диалектику взаимосвязи языка и мышления и механизм их влияния на интеллектуальное развитие личности;

– идею об интеллектуально-формирующем потенциале изучения языка, в том числе иностранного, в интеллектуальном развитии личности (З.И. Калмыкова [7]);

– идею о динамике интеллектуального развития на основе обучения, близкого к сфере профессиональной деятельности Ж. Пиаже [8], проявившейся в виде последовательной смены уровней интеллектуальной зрелости;

– системный подход (М.Н. Скаткин [9]), позволяющий рассматривать формирование интеллектуальной зрелости личности на основе междисциплинарной интеграции предметов гуманитарного цикла как целостный процесс, оказывающий влияние на все структурные компоненты интеллектуальной зрелости.

В ходе проведённого исследования нами апробировалась методика формирования интеллектуальной зрелости будущего учителя на основесодержательной и процессуальной интеграции дисциплин гуманитарного цикла.

Методика формирования интеллектуальной зрелости будущего учителя реализовывалась в ходе поэтапной организации занятий, названных нами занятиями «культурологической полифонии», «авторского диалога», «понятийного обогащения». Методика строилась в логике последовательности усложняющихся целей, задач, направлений, форм, методов работы, ориентирующих педагога на постепенный перевод студента на высший, интеллектуально-творческий, уровень зрелости.

Методика формирования интеллектуальной зрелости будущего учителявключала ряд этапов, каждый из которых предусматривает решение частныхцелей на основе адекватного содержания, форм и методов работы педагога:

1) диагностирующе-проектировочный, определяющий начальный и достигнутый уровень интеллектуальной зрелости студента (диагностические методики);

2) ориентирующий, призванный возбудить у студентов потребность, интерес к самостоятельной интеллектуальной деятельности, обеспечить осознание ими необходимости интеллектуального роста в качестве субъективно значимой цели (методы формирования интереса к учению: познавательные игры, инсценировки; методы эмоционального и интеллектуального стимулирования: «мозговой штурм», «развивающая кооперация», создание «точек удивления», стратегия группового исследования; интерактивные методы создания благоприятной атмосферы, установления коммуникации: «Аллитерация имени», «Заверши фразу»; установочные задания с алгоритмом анализа проблематики);

3) информационно-рецептивный, направленный на обогащение понятийного опыта студентов как психологической основы интеллектуальной компетенции, на обеспечение сознательности восприятия и усвоения учебного материала (методы организации и освоения интеллектуальных операций (индуктивный, дедуктивный, сравнения, анализа, обобщения); проблемное изложение (лекция-визуализация, лекция-пресс-конференция, лекция-диалог), демонстрация образцов логического анализа, составление структурно-логических схем, «карт памяти», «смыслового дерева», диаграмм, метод глоссирования, комментированные упражнения как способ развития метапознания, драматизация, технология мыследеятельности («Работа с понятиями интеллектуально-нравственного развития», «Алфавит»);

4) интерпретирующий, содействующий формированию диалогичности сознания студентов как субъектов учебно-познавательного процесса, способных вести диалог с автором литературного произведения, участвовать в «диалоге культур»(деловые игры, дискуссионные методики: дублирование ролей, отслеживание логики мыслей собеседн-

ника, монолог-презентация, методы организации самостоятельного контроля, рефлексии деятельности (последискуссионное эссе, «Рефлексивный ринг», «Цепочка пожеланий», «Шкала мнений»), самостоятельной проверки результатов выполнения заданий, работы над ошибками, технология смыслотворчества, метод сокращения: прием использования базовых понятий, литерный, блочный приемы, редактирование, составление тезисов, уплотнение материала);

5) творческий, развивающий способность переноса сформированных интеллектуальных умений в нестандартные ситуации, создавать собственные художественные тексты различных коммуникативных типов (выдвижение гипотез, моделирование видов образовательной деятельности, синектика, метод анализа ситуаций, «культурная капсула», «культурный ассимилятор», проекты, работа над системно-гипертекстовым словарем-конспектом);

6) интеллектуально-нравственный, актуализирующий потребность студентов в целостном осмыслении стратегии своей жизни и готовность выполнить свое предназначение, быть носителем культурных ценностей, стимулирующий формирование оценочных позиций (метод свободных самоописаний, эмпатии, модерации, тренинги, формы организации внеаудиторной, творческой деятельности студентов типа размышления, поиска, литературного ринга, парадокса, творческого отчета, доклады на научных конференциях).

7) оценочно-рефлексивный, выявляющий динамику формирования у студентов интеллектуальной зрелости,корректирующий дальнейшую стратегию деятельности преподавателя и студента (анализ продуктов деятельности студентов, мониторинг, комплекс методик (САМОАЛ, тест субъективной локализации контроля, имплицитных теорий интеллекта К.Двек, мотивации достижений и др.).

Разработанная методика, как свидетельствует наше исследование, позволяет обеспечить у студентов появление потребности в интеллектуальном росте, сформированность интеллектуальной компетентности, интеллектуального творчества, диалогичности индивидуального сознания, интеллектуальной активности, познавательной самостоятельности, психической автономности, то есть комплекса интеллектуальных качеств, составляющих интеллектуальную зрелость личности.

Список использованных источников:

1. Степанов, С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С.Ю. Степанов. – М.: Наука, 2000. – 174 с.

2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

3. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирование познавательных интересов у учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

4. Петровский, А.В. Личность в психологии: парадигма субъектности / А.В. Петровский. – Ростов на/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.

5. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.

6. Видинеев, Н.В. Природа интеллектуальных способностей человека / Н.В. Видинеев. – М.: Педагогика, 1989. – 173 с.

7. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.

8. Пиаже, Ж. Эволюция интеллекта в подростковом возрасте / Ж. Пиаже // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 4. – С. 56–64.

9. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО КАК РЕЗУЛЬТАТ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ТРЕНЕРА

П.П. Шоцкий, Е.Д. Белова, Т.А. Лопатик
Республика Беларусь, Минск, УО «РИПО»;
Республика Беларусь, Минск, УО «БГУФК»;
Республика Беларусь, Минск, ГУО «Академия последипломного образования»

Важным условием в осмыслении педагогического мастерства является раскрытие его структуры, в которую, по мнению В.И. Зязюна, входят:

– гуманистическая направленность личности и педагога;
– педагогические знания;
– педагогические способности;
– педагогическая техника.

Если под направленностью личности понимают ее изобразительное отношение к окружающей действительности, самому себе и своей деятельности, то гуманистическая направленность личности педагога подразумевает признание им как наивысшей ценности личности своего ученика, спортсмена, воспитанника. Она предполагает также выбор гуманных средств достижения поставленных целей.

Что касается специфики знаний специалиста из области физической культуры и спорта, то их комплексность заключается в наличии следующих видов знаний:

– гуманитарных;
– психолого-педагогических;
– медико-биологических;
– специально-теоретических;
– специально-практических.

Не умоляя значение ни одного вида знаний, подчеркнем важность гуманитарных и психолого-педагогических знаний, которые позволяют ориентироваться преподавателю, тренеру, организатору физической культуры не только в узко-профессиональных вопросах, но и расти как личности, осмысливать значение своей профессии в кризисном социуме.

Под способностями в психологии и педагогике понимают комплекс свойств личности, обеспечивающий успешное овладение и осуществление определенных видов деятельности. Способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, а являются благоприятной предпосылкой достижения высоких результатов в той или иной деятельности.

Педагогические способности формируются на базе общих способностей, однако в общих способностях отражается структура педагогической деятельности с ее специфическим объектом, способом осуществления и результатом.

Путем обобщения и систематизации ряда исследований нами были выделены следующие педагогические способности тренера:

– перцептивные. Перцептивные способности определяют адекватность восприятия и оценки специалистом в области физической культуры и спорта учебного материала, педагогической ситуации, собственных действий и состояния, особенностей действий учащихся.

– когнитивные. Когнитивные способности обеспечивают глубокое понимание педагогом целей, задач своей деятельности, возможностей разбираться в сложных перипетиях профессиональной жизни, досконально знать преподносимый материал. Постоянно пополнять и развивать свои знания, быть открытым чужому опыту, делать выводы из своих ошибок к поражений.

– проектировочные. Проектировочные способности заключаются в умении строить долгосрочные планы развития личности своего подопечного, организации процессов его физического воспитания и спортивной тренировки.

– конструктивные. Конструктивные способности тесно связаны с проектировочными, когнитивными и определяют успешность воплощения замысла педагога в реальной жизни и практике. Конструктивные способности позволяют тренеру, ориентируясь на конкретную жизненную ситуацию, позицию, выбирать наилучший вариант, наиболее подходящие средства и методы тренировки.

– организаторские. Организаторские способности являются стержневыми для осуществления учебы, труда и отдыха воспитанников, позволяют реально оценивать обстановку, принимать решение и добиваться их использования. Организаторские способности зависят от целого комплекса личностных качеств тренера.

– креативные. Креативные способности определяют творческий потенциал педагога, его чувственность к проблемам, критичность, способность к выдвижению гипотез, к созданию новых средств, метод тренировки.

– коммуникативные. Коммуникативные способности позволяют тренеру устанавливать наиболее благоприятные взаимоотношения с воспитанниками, спортсменами. Коммуникативность педагога наиболее ярко проявляется в его педагогическом такте, умении избегать конфликтов с воспитанниками, коллегами, спортсменами, а при их возникновении конструктивно их решать.

– экспрессивные. Экспрессивные способности проявляются в артистизме тренера, выразительности его речи и движений, в чувстве юмора, остроумии и т.п.

– двигательные. Двигательные способности являются специальными способностями, имеющими важное значение в деятельности тренера. Хорошее здоровье, выносливость нервно-психической сферы, высокая работоспособность, развитые физические качества необходимы для тренера.

Таким образом, педагогическое мастерство формируется как результат развития педагогических способностей. Большинство педагогов, которые достигли высоких результатов в своей деятельности, прошли через несколько уровней развития педагогического мастерства. Уровень мастерства определяется по соответствующим признакам, которые называются критериями. К критериям педагогического мастерства могут быть отнесены общая эрудиция, культура, глубокое знание своего предмета, общепедагогическая и методическая подготовка, продуктивность, выражающаяся в результатах деятельности педагога, оптимальность в выборе средств и методов воспитания, обучения, тренировки, творчества, выраженный индивидуальный стиль деятельности и др.

Список использованных источников:

1. Шоцкий, П.П. Теоретико-методологические основы формирования профессионализма выпускников педагогических колледжей с ориентацией на усиление подготовки учителя физической культуры / П. П. Шоцкий // дисс. на соиск.уч. ст. док. пед. наук. – Барановичи, 1999.

2. Белова, Е.Д. Развитие интеллекта студентов в системе занятий физической культурой / Е.Д. Белова, А.А. Глазырин // Профессиональная культура специалиста: методологические, идеологические, психолого-педагогические аспекты формирования: материалы междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 8 апреля 2005 г. / Редкол.: Е.И. Пономарева и др. – Барановичи: БарГУ, 2005.

3. Лопатик, Т.А. Профессиональная культура: понятие, особенности / Т.А. Лопатик, О.Г. Сорока // Профессиональная культура специалиста: методологические, идеологические, психолого-педагогические аспекты формирования: Материалы междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 8 апреля 2005 г. / Редкол.: Е.И. Пономарева и др. – Барановичи: БарГУ, 2005.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

А.А. Щеголев
Российская Федерация, Калуга, Калужский филиал СпбГЭУ

Основополагающими детерминантами ценностно-мотивационной активности личности являются патриотические чувства. В этой связи одним из ведущих приоритетов современной учебно-воспитательной концепции в практике российского высшего образования является нравственно-патриотическое самоопределение молодых россиян, формирование у будущих специалистов патриотических ценностей и убеждений.

Патриотическое воспитание в его современном понимании – это систематическая и целенаправленная деятельность государственных органов и общественных организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины. В.И. Даль определял патриота как «любителя отечества, ревнителя о благе его». Словарь современного литературного языка дает другое определение патриота: «Тот, кто любит свое Отечество, предан своему народу, родине». [Микрюков, 2007]. Таким образом, для современных условий особенно актуальны старания людей по построению экономически мощной и политически стабильной державы. Стоит также заметить, что патриотизм – это социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы Родины и своего народа, идентификация себя с другими членами нации. Для правильного построения процесса воспитания патриотизма и развития качеств личности патриота необходимо опираться на структурные составляющие патриотизма. В настоящее время в научной литературе проблема структурирования патриотизма является одной из самых дискуссионных.

Одним из вариантов структурирования патриотизма является структурирование по вертикали. В данном случае исследователи выделяют уровни, подсистемы и аспекты, которые обозначаются по-разному: личностный уровень и макроуровень; психологический, духовный, ценностный, познавательный и социально-воспитательный аспекты; философский, социальный, экономический и педагогический аспекты; эмоционально-психологическая и рационально-идеологическая подсистемы; методологический уровень – принцип, эмоционально-психологический уровень – моральное чувство, поведенческий уровень – интегративное нравственное чувство [1, с. 26]. Другим вариантом структурирования патриотизма является структурирование по горизонтали, который нашел широкое применение в отечественной науке. Анализ литературы позволил выделить следующие основные структурные компоненты патриотизма, систематизированные по горизонтали: 1) эмоционально-волевой; 2) интеллектуальный; 3) потребностно-мотивационный; 4) деятельностный.

Необходимо отметить, что все выделенные компоненты тесно взаимосвязаны и представляют целостное единство, позволяющее понять сущностную характеристику патриотизма. Данные компоненты составляют полный набор, из которого нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности. Они являются необходимыми и достаточными для определения понятия «патриотизм».

Содержательная характеристика понятия «патриотизм» и основных его составляющих может иметь значительное количество, причем иерархия этих элементов может быть различной. Весь комплекс данных сочетаний, из которого с необходимостью следует существование анализируемого явления, называется достаточным. Это позволяет сделать вывод, что выделенные нами содержательные элементы патриотизма можно рассматривать как достаточные. Эмоционально-волевой компонент патриотизма в со-

держательном виде представляет собой единство опыта чувственных впечатлений, памяти и деятельной позиции субъекта по отношению к объекту и источнику патриотизма – родной земле, природе, близким и родным сердцу людям, связанным исторической памятью, языком, обычаями, традициями, психологией, этническим родством, общностью исторической судьбы и т.д. Объем и разнообразие этого опыта определяет чувственную энергетику, тональность патриотизма, его иррациональную основу. Этой основой является врожденная способность стремления любого человека к чувственным впечатлениям как к источнику знания. В этом смысле можно говорить о врожденном чувстве патриотизма. Это чувство культивируется и воспитывается, приобретает человеческие и специфические социальные качества в процессе общественной жизни, индивидуального жизненного опыта каждого человека [3].

Волевая сторона патриотизма производна от любви к Родине, но фактически неотделима от нее, поскольку сущность подлинной любви проявляется в деятельном и жертвенном участии в бытии предмета любви. Именно любовь к Родине пробуждает волю к сплочению, единению всех, кто любит ее, ради активного, деятельного, а в определенных ситуациях и жертвенного ей служения, в результате чего между патриотами устанавливается органическая солидарность на основе взаимного доверия, бессознательного или осознанного [4].

При осуществлении деятельности человек действует осознанно, управляет своими поступками, преодолевает возникающие препятствия. Патриотическая деятельность, связанная с высшими нравственными ценностями, также требует волевых усилий как в повседневных ситуациях, так и при совершении героических патриотических поступков. Волевые качества личности проявляются в способности действовать сознательно в достижении цели, в формировании жизненных планов, способности противостоять негативным явлениям внешней среды, в способности личности регулировать свое поведение, преодолевать определенные препятствия.

Выделение интеллектуального компонента патриотизма обусловлено тем, что основу патриотического сознания составляют знания патриотического характера, на основе которого вырабатываются патриотические взгляды и убеждения. В патриотических взглядах под определенным углом зрения осмысливаются те или иные социальные отношения, намечаются пути и способы их изменения в интересах Отечества.

Важно отметить, что в убеждениях проявляются единство моральных знаний и чувств человека. Необходимо формировать обобщенные представления об окружающем мире, о связях между предметами и явлениями, их взаимодействии в обществе, о ценности своей страны. Эти представления позволяют осознать себя частью общества и государства и быть готовым к патриотически-целесообразной активности.

Одной из характеристик патриотизма является потребностно-мотивационный компонент. Мотивация как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, характеризует потребности, мотивы и интересы человека. Данный компонент также входит в структуру понятия «патриотизм», так как предполагает характеристику интересов, стремлений, целей, мотивов деятельности человека, связанных со служением Родине [6].

Знания превращаются в личностные убеждения только в процессе деятельности человека. Именно в практической деятельности человек проявляет свои убеждения, формирует необходимые умения и навыки. Значение деятельности в процессе формирования патриотических качеств весьма велико, так как личность проявляется и развивается именно в деятельности (познавательной, коммуникативной, трудовой и т.д.). Деятельный характер патриотизма, проявляющийся в ежедневной практической деятельности человека на благо Родины, в служении Отечеству дает основание выделить в структуре данного понятия деятельностный компонент [2].

Для осуществления правильного научного построения и диагностики педагогического процесса необходимо опираться на данные структурные составляющие, которые одновременно являются и критериями оценивания. По мнению В. Микрюкова, патриотизм - это исторически сложившаяся и развивающаяся категория социальной педагогики, отражающая устойчивое положительное отношение людей к своему Отечеству, проявляющееся в деятельности на его благо, в реализации которого с единых позиций участвуют и государство, и общество [5, с. 2–8]. Патриотизм является нравственной категорией, неотделимой от индивидуальных и гражданских качеств личности. На личностном уровне патриотизм выступает как устойчивая характеристика человека, выражающаяся в его мировоззрении, нравственных идеалах, нормах поведения. На макроуровне патриотизм представляет собой значимую часть общественного сознания, проявляющуюся в коллективных настроениях, чувствах, оценках, в отношении к своему государству, народу, его образу жизни, истории, культуре, системе основополагающих ценностей. Патриотизм является важным фактором консолидации общества. Он выступает в качестве важного внутреннего мобилизующего ресурса развития общества, активной гражданской позиции личности, готовности ее к самоотверженному служению своему Отечеству. Патриотизм как социальное явление – это цементирующая основа существования и развития нации и государства.

Исходя из формулировки понятия «патриотизм», можно определить патриотическое воспитание как скоординированный процесс совместной деятельности государственных и общественных организаций по формированию у граждан высокого патриотического долга и убеждения в необходимости выполнения конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Список использованных источников:

1. Вырщиков, А.Н. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе / А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев. – Волгоград, 2006.

2. Кондрашин, А.Н. Патриотизм: что это? / А.Н. Кондрашин // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы и пути повышения эффективности воспитания студенческой и учащейся молодежи». – Барнаул, 2003.

3. Лымарь, А.Т. Патриотизм как социокультурный феномен. Воспитание гражданственности и патриотизма студенческой молодежи в условиях обновленной России. / А.Т. Лымарь // Сб. статей региональной научно-практической конференции. – Магнитогорск, 2005.

4. Малинкин, А.Н. Понятие патриотизма: эссе по социологии знания / А.Н. Малинкин // Социологический журнал. – 1997. – № 4. – С. 116–156.

5. Микрюков, В.Ю. Патриотизм: к определению понятия / В.Ю. Микрюков // Воспитание школьников. – 2007. – № 5. – С. 2–8.

6. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – М, 1999.

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КЛАСТЕР НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ «КОЛЛЕДЖ–УНИВЕРСИТЕТ»

Н.В. Щепеткова
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail: shchepetkova.n@gmail.com)

Одним из стратегических направлений развития национальной системы непрерывного педагогического является переход на кластерную модель развития, обеспечивающую интеграцию потенциалов образования, психолого-педагогической науки и эффективной образовательной практики субъектов кластера [1].

Согласно Концепции развития педагогического образования на 2015–2020 годы, кластер – это добровольное объединение учреждений и организаций, заинтересованных в инновационном развитии национальной системы непрерывного педагогического образования и взаимодействующих на основе соглашений и договоров [1].

Данная формулировка конкретизирует классическое определение, данное основателем теории кластеров нобелевским лауреатом М. Потером, согласно которому, кластер это группа географически содействующих взаимосвязанных компаний и связанных с ними организаций, действующих в определенной сфере, характеризующихся общностью деятельности и взаимодополняющих друг друга [2, с. 259].

Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 годы классифицирует кластеры по уровню организации (республиканский, региональный), видам (научный, образовательный, научно-методический, учебно-научно-инновационный и др.) и рассматривает их не как взаимоисключающие, а как взаимодополняющие [1]. Анализ Концепции позволил представить модель регионального образовательного кластера непрерывного педагогического образования в системе «колледж–университет» в виде структурно-логической схемы (рисунок 1).

В качестве основных участников кластера в контексте реализуемых взаимосвязей нами рассматриваются:

– Региональный классический университет, расположенный в административном центре области, и выполняющий функцию регионального центра кластерного развития. В состав такого университета в качестве структурного подразделения может входить один или несколько колледжей, выпускники которых имеют возможность продолжать образование в этом или другом университете.

– Классический (профильный педагогический) университет, расположенный в крупном районном центре области, и реализующий образовательные программы высшего педагогического образования, интегрированные с образовательными программами среднего специального образования. Сотрудничество с университетом, расположенным в административном центре области, происходит в ходе обмена опытом инновационной деятельности в рамках научно-практических мероприятий.

– Колледж с сохранением статуса учреждения образования, реализующий образовательные программы среднего специального педагогического образования. Выпускники колледжа являются потенциальными абитуриентами региональных университетов.

– Управление образования областного исполнительного комитета, курирующее деятельность учреждений среднего специального, профессионально-технического, общего среднего и дошкольного образования и формирующее заявку на подготовку для них педагогических кадров.

– Непосредственно учреждения образования области как заказчик на подготовку педагогических кадров, база непрерывной педагогической практики для учащихся колледжа и студентов университета, а также область трансфера инноваций, научно-исследовательская база. В целях наиболее эффективной реализации перечисленных функций на базе учреждений образования университетами могут создаваться филиалы кафедр, а для повышения результативности профориентационной работы – педагогические классы (педагогические лицеи, гимназии).

– Учреждения системы дополнительного образования взрослых, осуществляющие переподготовку и повышение квалификации педагогических работников региональной системы образования и способствующие внедрению инноваций в профессиональную деятельность педагога.

– Общественные объединения и организации, выступающие участниками и инициаторами совместных культурно-общественных мероприятий и заинтересованные в инновационном развитии региона.

Рисунок 1 – Модель регионального образовательного кластера непрерывного педагогического образования в системе «колледж–университет»

Функционирование кластера подчинено цели, отражающей основное назначение системы непрерывного педагогического образования «колледж-университет» – объединение учебно-научно-инновационного потенциала входящих в него структур для повышения качества подготовки современных специалистов образования, отличающихся не только высоким уровнем гражданственности, культуры и профессиональной компетентности, но и конкурентоспособностью, готовностью к восприятию инноваций, способностью к проектированию и реализации новых образовательных программ и технологий. Основой деятельности регионального образовательного кластера являются принципы государственной образовательной политики.

Таким образом, внутрикластерные взаимосвязи, основанные на функциях, реализуемых участниками регионального образовательного кластера в отношении друг друга, воспроизводят внутрисистемные взаимосвязи современной региональной системы непрерывного педагогического образования «колледж-университет», а субъекты кластера тождественны элементам системы непрерывного педагогического образования. Развитию кластерной структурной организации педагогического образования в регионе будет способствовать дальнейшее укрепление взаимосвязей между компонентами системы непрерывного педагогического образования, расширение взаимовыгодных форм сотрудничества между организациями, заинтересованными в устойчивом инновационном развитии регионального образования и региона в целом.

Список использованных источников:

1. Концепция развития педагогического образования на 2015−2020 годы [Электронный ресурс] : утверждена приказом Министра образования Республики Беларусь, 25 февраля 2015, № 156. // БГПУ имени М. Танка. Режим доступа: http://bspu.by/admin-panel/vendor/kcfinder/upload/files/klaster/The%20concept%20of%20teacher%20education.pdf. – Дата доступа: 10.09.2015.
2. Портер, Майкл, Э. Конкуренция : Пер. с англ. / Майкл Э. Портер. – Москва : Издательский дом «Вильямс». – 2005. – 608 с.

СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ ПОДРОСТКОВ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Н.Г. Щербина
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Важнейший фактор развития личности подростка – его собственная социальная активность, направленная на усвоение удовлетворяющих отношений со взрослыми и друзьями, и на самого себя (проектирование своей личности и своего будущего с попытками реализовать цели, намерения и задачи). Важность подросткового периода определяется тем, что в нём закладываются основы и намечается общее направление в формировании моральных и социальных установок личности [2]. Основополагающей сферой развития личности подростка является свободное время.

В подростковом возрасте, когда личность только складывается, необходимо приучать школьников к нормированию свободного времени, сознательно относиться к выбору того или иного рода деятельности и общения. В Законе Республики Беларусь «О правах ребёнка» от 19.11.1993 года в статье 25 «Право на отдых» указано, что «…каждый ребёнок имеет право на отдых и выбор занятий во внеучебное время в соответствии со своими интересами и способностями».

С одной стороны, свободное время является сферой личностной свободы и должно соответствовать подростковому этапу самоутверждения, когда подросток стремится к независимости, освобождается от опеки взрослых и в этом процессе приобретает

навыки саморегуляции, учится формировать собственное пространство жизни, усваивает те или иные формы ценности модели поведения и общения. С другой стороны, подросток ещё не имеет достаточных навыков самоорганизации, не умеет противостоять многим внешним факторам, поэтому процесс его самоутверждения носит личностно и социально деструктивный характер, не соответствует требованиям физического, психического и интеллектуального становления формирующейся личности. Свободное время подростка может выступать фактором социального воспитания и духовного развития его личности лишь при условии сознательного и целеустремлённого использования этого времени самой личностью. Самостоятельное его использование у подростков либо обогащается при последовательном сотрудничестве со взрослыми, либо остаётся стихийным и не ведёт к творческому напряжению сил самой личности, чем задерживается полноценное развитие её природного потенциала. Система воспитательной деятельности школы по формированию культуры свободного времени подростков осуществляется в определённом социокультурном пространстве и социальном времени. Она вариативна в своём содержательном и организационном наполнении. Показателями индивидуальной культуры использования свободного времени у подростка являются:

– осознанный выбор досуговых, преимущественно творческих, занятий;

– умения подростка самостоятельно планировать и гибко оперировать границами времени;

– критический самоанализ результатов деятельности и приёмы самопознания своих склонностей и интересов;

– эмоционально-нравственная удовлетворённость личности социально ценным и индивидуально значимым использованием свободного времени. [3]

Социолог Г.П. Орлов в отношении педагогики определял свободное время как «…прежде всего проблемы воспитания подрастающего поколения в школе, вне ее, в семье» [1].

Свободное время подростка – это часть общего бюджета его времени, которое остаётся после выполнения им учебных обязанностей, удовлетворения естественных потребностей, ряда независящих от воли школьника непроизводительных затрат.

В педагогике культуру свободного времени И.Н. Чередниченко понимает как: «…такое к нему отношение, которое характеризуется пониманием школьниками социальной и личной значимости этого времени, признанием ценности этого качества, стремлением оптимально его использовать в своей жизнедеятельности и наличием адекватных мотивов и способов поведения в условиях реальной культурно-досуговой деятельности»; культура использования свободного времени – это уровень применения творческих сил и способностей человека, выраженный в формах организации жизнедеятельности в свободное время, в отношении к свободному времени, способности его беречь, регулировать длительность и интенсивность разных видов деятельности, соблюдать временные пропорции, оптимальный социальный ритм, проявляющийся в устойчивых культурных привычках, которые опосредуют заполнение свободного времени (привычках ценить и экономить время, регулярно читать и получать свежую информацию, беседовать, обсуждать общественные и культурные проблемы и т.д.) [5, с. 37–38].

И.В. Журлова считает, что культуру использования свободного времени следует рассматривать как критерий социального и интеллектуального становления личности ученика, отражающий степень образовательно-воспитательного взаимодействия взрослых с ребенком в различных социальных институтах воспитания (в семье, школе, ближайшем микросоциуме и др.), характеризующий уровень развития и творческий потенциал личности учащегося. Поэтому культура использования свободного времени заключается не только в умении организовать свою внеучебную деятельность, но и в со-

держании этой деятельности, формах досуга, в поведении ученика в быту и социуме, отношении к познанию.

В 70-х годах XX в. М.Г. Бушканец, рассматривая организацию педагогом внеклассной деятельности учащихся, выделял следующие функции свободного времени:

1) дополнение и восстановление физических и духовных сил личности, поглощаемых учебным временем (рекреационная функция);

2) профессиональное и духовно-нравственное ориентирование, формирование представлений о здоровом образе жизни (ориентационная функция);

3) самореализация индивидуального творческого потенциала личности, удовлетворение потребности личности в общении (коммуникативная функция);

4) познавательное, практико-прикладное и художественно-творческое развитие, эмоционально-эстетическое насыщение (развивающая функция) [1].

Педагогическое влияние взрослых на свободное время подростков опирается на систему средств: показ самой деятельности, её характера, образцов и результатов, примера деятельности товарищей и старших; показ значения данной деятельности имеющимся интересам подростка, его индивидуальным возможностям; общественное мнение, соревнование, поощрение за достигнутые результаты [4, с. 30–31].

Список использованных источников:

1. Бушканец, М.Г. Комплексный подход к решению проблемы свободного времени школьников: метод. рекомендации к семинару кл. рук./ М.Г. Бушканец. – Казань: Пед. общ-во РСФСР. Татар. отделение, 1979.

2. Жукова, Т.В. Влияние успешности досуговой деятельности старшего подростка на статусное положение в группе сверстников: автореф. дис. ... к.п.н. : 13.00.05. – М., 2006

3. Кирсанов, В.В. Самоутверждение подростков в сфере свободного времени (психолого-педагогический аспект): автореф. дисс. … к.п.н. : 13.00.05 – С-Пб, 1992.

4. Орлов, Г.П. Свободное время как социологическая категория: учеб. пособие / Г.П. Орлов. – Свердловск: Свердл. юрид. ин-т, 1973. –158 с.

5. Чередниченко, И.Н.Педагогические условия формирования культуры использования школьниками свободного времени в культурно-досуговой деятельности: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Омск, 1997.

С Е К Ц И Я 3
ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ

ФОЛЬКЛОР КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ

Ю.В. Бражник, Н.В. Муращенкова, С.И. Михайлов
Российская Федерация, Смоленск, ОУВО «Смоленский гуманитарный университет»
(e-mail: yliabr@yandex.ru, muraschenkova.n@yandex.ru);
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ (проект №15-26-04001 «Русский и белорусский фольклор как фактор формирования этнической идентичности детей младшего школьного возраста в поликультурном социуме»)

Формирование этнической идентичности детей, особенно младшего школьного возраста, является достаточно актуальной и малоизученной темой на сегодняшний день. Одна из важных задач, стоящая перед государством, школой и родителями, – это формирование позитивной этнической идентичности у подрастающего поколения. Сформированная позитивная этническая идентичность способствует развитию и воспитанию нравственности и патриотизма, уважения к традициям и нормам своего народа, любви к родной земле, ощущения себя представителем конкретного народа и т.д. [10].

Под этнической идентичностью, согласно В.Г. Крысько, принято понимать «эмоционально-когнитивный процесс объединения субъектом себя с другими представителями одной с ним этнической группы, а так же его позитивное ценностное отношение к культуре, истории, национальным традициям, обычаям своего народа, к его чувствам, интересам, идеалам, фольклору, языку» [6, с. 298].

Этническая идентичность включает в себя разные компоненты. Традиционно в структуре этнической идентичности выделяют когнитивный и аффективный компоненты. И лишь немногие авторы (напр., Л.М. Дробижева, В.Н. Павленко) добавляют к ним поведенческий.

Когнитивный компонент состоит из знаний (на их основе у человека формируется комплекс представлений о своей и чужих этнических группах), представлений об особенностях собственной группы, а так же осознание себя членом этой группы на основе этнодифференцирующих признаков. Такими признаками могут выступать историческая память, миф об общих предках, язык, ценности и нормы, религия, представления о родной земле, национальный характер, народное и профессиональное искусство, фольклор и др. Аффективный компонент включает оценку собственной группы, оценку ее качеств, отношение к членству в собственной группе, значимость членства в ней [11]. Поведенческий компонент этнической идентичности понимается как механизм не только осознания, но и проявления себя членом конкретного этноса [1].

По мнению многих ученых (В.С. Агеев, Г.М. Андреева, Е.П.Белинская, Н.М. Лебедева, В.Н. Павленко, Ж. Пиаже, Г.У. Солдатова, Г. Тэджфел, Дж.С. Тернер, Л.Б. Штейнер, В.Ю. Хотинец, Э. Эриксон и др.), этническая идентичность формируется лишь к подростковому возрасту, однако ее зачатки обнаруживаются уже в раннем детстве. Первые проявления идентификации с этнической группой отмечаются у детей 3–4 лет [11], в этом возрасте они отличают только ярко выделяющиеся внешние признаки: цвет кожи, волос, рост и т.д. В исследовании развития этнической идентичности у детей, проводимого О.Л. Романовой [9], было выявлено, что дошкольники высказыва-

ются о различиях между этническими группами достаточно неопределенно, в младшем школьном возрасте наблюдается рост этнических знаний, происходит систематизация полученной информации, а подростки называют четкие различия, существующие между народами. По Ж. Пиаже ребенок 8–9 лет уже четко может идентифицировать себя со своей этнической группой, выделяя основания для идентификации (родной язык, место своего проживания, национальность) [4]. Причем, если ребенок живет в полиэтничной среде, то этническая идентичность осознается четче, а знания о различиях между группами приобретаются раньше.

На наш взгляд, именно младший школьный возраст является наиболее сензитивным для становления позитивной этнической идентичности и, тем самым, наиболее интересным при изучении специфики ее содержания и формирования в зависимости от влияния различного рода факторов.

Процесс формирования этнической идентичности – это сложный и неоднозначный процесс, на который оказывают влияние различные факторы. Среди факторов, влияющих на формирование этнической идентичности, исследователи выделяют следующие: 1) особенности этнической социализации в школе, в ближайшем социальном окружении, в семье; 2) признаки этноконтактной среды, прежде всего ее гомогенность/гетерогенность; 3) статусные отношения между этническими группами [3, с. 54]. И если на ранних этапах развития влияние на формирование этнической идентичности ребенка оказывает семья и школа, то в дальнейшем превалирующее значение отходит к сверстникам и ближайшему окружению. Именно в детском возрасте ребенок активно знакомится с традициями своего народа, у него формируется отношение к себе как представителю определенного этноса, и незаменимым средством для формирования этнической идентичности может являться потенциал, заложенный в фольклорном наследии русского народа.

Фольклор (в переводе с англ. «folk-lore») – это народные знания, народная мудрость, совокупность верований, обрядов, обычаев, сказок, песен и других явлений быта народа [12; 13]. Фольклор составляет неотъемлемую часть духовного богатства любого народа. Говоря о влиянии фольклора на этническую идентичность важно обратиться к такому понятию как этническая (народная) культура. Она является частью национальной культуры, представляя ее наиболее древний слой и охватывая сферу традиционного быта, «обычаи предков». По нашему мнению, именно в этнической культуре имеются те самые знания, которые следует отнести к фольклору. А.М. Мехнецов, рассматривает фольклор как часть этнической (народной) культуры, и говорит о ней как «о художественно – философской системе, отражающей и воссоздающей опосредованными художественными средствами, характер связей этнической целостности с окружающей действительностью» [7, с. 5]. Нас интересует одна из особенностей этнической культуры, а именно – фольклор.

Исследователи, анализирующие фольклор, одной из основных его характеристик называют символичность (С.С. Аверинцев, В.П. Аникин, А.Н. Афанасьев, В.Е. Гусев, В.Я. Пропп) [5]. Основными фигурами фольклорного символизма являются объекты живой и неживой природы. Фольклорные герои вступают в диалоги, проповедуя ценности жизни человека, семьи, положительных взаимоотношений и др. Фольклорный символ несет в себе связь реальной жизни человека с семантическим миром бессознательного. Фольклорный символизм хорошо представлен в сказках, пословицах, поговорках, баснях, песнях, загадках народа. Именно через них ребенок впервые знакомится с этнической культурой, формирует представления о ней. В фольклоре представлены общественные эталоны, выработанные исторически в человеческой культуре, дающие этическую оценку деятельности человека, его поведения. Фольклор является положительным этическим эталоном, он формирует отношение ребенка к окружающему его

миру и посредством положительных образов оказывает влияние на выбор определенных моделей поведения. Эмоциональные, выразительные, яркие образцы эталонного поведения в произведениях народного творчества, оказывают на ребенка большое воздействие, в них могут высмеиваться отрицательные или восхваляться положительные качества человека [8, с. 182].

При знакомстве ребенка с ценностями народной культуры происходит процесс осознания себя как представителя этой культуры, формируется позитивное отношение к своей истории, национальным традициям, обычаям своего народа. В процессе развития ребенок социализируется благодаря влиянию на него социальных групп, с которыми он взаимодействует, общается. Народное творчество, фольклор могут являться проводником, неким пространством для передачи общественного опыта, который ярко, образно, красочно и доступно в нем представлен [5].

Процесс формирования этнической идентичности проходит естественным путем, в постоянном равноправном диалоге общества и личности. Суть данного процесса заключается в балансе коллективного и индивидуального, в обособлении и приспособлении человека к окружающей социальной среде. Личность человека при этом не теряется на общем фоне, а наоборот: каждый человек имеет возможность проявить свою индивидуальность через одно из важнейших свойств фольклора – его вариативность [2].

Фольклор обладает большим количеством потенциалов: когнитивным (дает возможность интериоризировать и осознать сущность традиционной этнической культуры, овладеть духовно-практическим знанием, выработанным в ней); ценностно-ориентирующим (направлен на формирование положительного отношения и устойчивого интереса к базовым ценностям общечеловеческой и этнической культуры); инструментальным (дает возможность приобретать навыки и умения, которые связаны с освоением традиционной этнической культуры); эмоциональным (направлен на формирование субъективной значимости процесса интериоризации фольклорных ценностей и отношений, которые возникают в процессе совместной деятельности); креативным (заключается в возможности накопления опыта творческой деятельности и развития у личности творческих способностей); коммуникативным (направлен на развитие коммуникативных навыков и умений в процессе освоения фольклорного наследия, способствует формированию коммуникативной культуры личности) [5, с. 38–39].

Таким образом, в фольклоре представлен целый комплекс механизмов и различных составляющих, влияющих на формирование этнической идентичности у подрастающего поколения. Через потенциал, заложенный в фольклоре, проявляется функциональное предназначение культуры как целостной системы. Фольклор отражает все значимые стороны человеческой жизни, формирует многообразие сведений и норм об окружающем мире и, в какой-то мере, модель поведения человека. В нем заложены повторяющиеся типовые ситуации, отражены неизменные природно-социальные процессы, при наличии устойчивого ценностного ядра, и это имеет первостепенное значение для формирования когнитивного, аффективного, поведенческого компонентов этнической идентичности человека. Поэтому одним из эффективных путей решения задачи формирования позитивной этнической идентичности детей мы видим в приобщении их к основам традиционной народной культуры, ярко проявляющейся в фольклоре.

Список использованных источников:

1. Арутюнян, Ю.В. Этносоциология: учеб. пособие для вузов / Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробижева, А.А.Сусоколов. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 271 с.

2. Байбурин, А.К. Ритуал в традиционной культуре. (Структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов) / А.К. Байбурин. – СПб.: Наука, 1993. – 240 с.

3. Белинская, Е.П.Этническая социализация подростка / Е.П. Белинская, Т.Г.Стефаненко. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 208 с.

4. Ким, К. В. Этническая идентичность детей из русско-якутских семей: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / К.В. Ким. – Санкт-Петербург, 2009. – 181 л.
5. Корнев, Д.В. Влияние фольклора на формирование этнической толерантности подростков. Монография / Д.В. Корнев. – М.: УЦ Перспектива, 2013. – 136 с.
6. Крысько, В.Г. Этнопсихологический словарь / В.Г. Крысько. – М.:МПСИ, 1999. – 343 с.
7. Мехнецов, А.М. Фольклор и этнография: Программа возрождения традиций народной духовной и материальной культуры Вологодской области / А.М. Мехнецов. – Вологда: Областной научно-методический центр культуры, 2000. – 18 с.
8. Путилов, Б.Н. Фольклор и народная культура / Б.Н. Путилов. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2003. – 464 с.
9. Романова, О.Л. Развитие этнической идентичности у детей и подростков: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / О.Л. Романова. – Москва, 1994. – 170 л.
10. Сироткина, З.А. Русский фольклор в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с задержкой психического развития: дис. … канд. пед. наук: 13.00.03 / З.А. Сироткина. – Москва, 2014. – 205 л.
11. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология: учебник для вузов / Т.Г. Стефаненко. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 368 с.
12. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2000. – Т.1. – 848 с.
13. Энциклопедический социологический словарь / под ред. Г.В. Осипова. – М.: Изд-во НОРМА, 2000.– 488 с.

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ В ПРОЯВЛЕНИИ АГРЕССИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Г.Н. Каменева, Ю.Н. Анисимова
Российская Федерация, Москва, ФГАОУ ВО «РУДН»;
Российская Федерация, Набережные Челны, ФГБОУ ВПО «НИСПТР»

В наше время каждый человек, так или иначе, сталкивается с различными трудностями и проблемами. Причины этих проблем могут быть самыми разными: разлады в семье, проблемы со здоровьем, но результат обычно один и тот же – проявление агрессивности. Стоит отметить, что к феномену агрессивности человечество проявляло интерес уже издавна, и сейчас эта проблема является одним из главных предметов научно-практических исследований. Актуальность данного вопроса очевидна: в условиях глобализации, рассматривая причины возникновения агрессии и агрессивности, очень важно выделять этнопсихологические особенности этого явления. Специфика агрессивности личности с точки зрения этнопсихологического аспекта мало изучена.

На сегодняшний день в науке отсутствует однозначная трактовка понятия «агрессивности», что вполне объяснимо сложностью и многообразием форм проявления данного феномена. Авторы определяют данный феномен по-разному, некоторые считают, что агрессивность является свойством личности, личностный фактор, который выражается в готовности человека к агрессивным действиям, направленным на другого [1, 4, 5].

Феномен агрессивности достаточно трудно поддается изучению, в силу многообразности факторов его проявления. Вследствие этого, многие проблемы остаются не решенными и требуют дальнейших исследований.

В представленном исследовании проблема агрессивности рассматривается с точки зрения системно-функционального подхода, сформулированного в работах А.И. Крупнова [3, 4, 5]. Следовательно, мы понимаем под агрессивностью системно-функциональное свойство личности, которое выражается в готовности к агрессивным действиям.

С точки зрения системно-функционального подхода мы предприняли попытку сравнить психологические структуры агрессивности российских и колумбийских студентов.

В исследовании приняли участие 60 студентов Российского университета дружбы народов, в том числе 30 колумбийских и 30 российских студентов. Возраст испытуемых – от 19 до 27 лет.

Испытуемым была предложена методика «Бланковый тест – Агрессивность» (Методика исследования разработана А.И. Крупновым и модифицирована И.А. Новиковой).

Для выявления статистически достоверных различий по переменным агрессивности между двумя исследуемыми выборками был проведен статистический анализ с применением Т-критерия Стюдента. В целом не было обнаружено статистически значимых различий между российскими и колумбийскими студентами. Это свидетельствует о том, что у российских и колумбийских студентов обнаруживается общность в проявлении агрессивности. Однако можно заметить, что на уровне тенденции есть различия: социоцентричность (25,73)и физическая агрессия (21,66) выше выражена у колумбийских студентов, экстернальность (24,26) у российских.

Далее данные были подвергнуты дисперсионному анализу по методу Фишера, для того чтобы выявить влияние национальности на каждую переменную агрессивности. Результаты дисперсионного анализа подтверждают влияние фактора национальности на социоцентричность (p0,04) и физическую агрессию (p0,04). Помимо этого национальность также оказывает влияние на переменные: субъектность (p0,01) и вербальная агрессия (p0,04).

Далее был проведен корреляционный анализ. В корреляционной структуре агрессивности российских студентов из 91 возможных корреляций обнаружено 19 статистических связей, все положительные. Необходимо отметить, что полученное количество корреляций недостаточно высоко, т.о. переменные агрессивности в небольшой степени связанны между собой, они являются относительно самостоятельными. В данной структуре переменные вербальная агрессия и стеничность имеют самое большое количество интеркорреляций (5 из 13 возможных).

В корреляционной структуре агрессивности колумбийских студентов из 91 возможных корреляций, существуют 47 статистически значимых связей переменных, все положительные. По сравнению со структурой агрессивности российских студентов, в структуре колумбийских переменные более тесно взаимодействуют между собой. В данной структуре переменные интернальность, стеничность и личностные трудности имеют самое большое количество корреляций (9 из 13 возможных).

Посмотрим совпадения в структурах агрессивности российских и колумбийских студентов.

Сходства во внутренней структуре агрессивности российских и колумбийских студентов проявляются таким образом: чем больше выгоды российские и колумбийские студенты ожидают получить при применении агрессии, тем у них больше побуждаются эгоцентрические мотивы, такие как стремление показать свою силу и власть, намерение проучить обидчика и т.п., данные мотивы в основном находят свою реализацию посредством вербальной агрессии. Как российские, так и колумбийские студенты могут применять те или иные формы агрессивного поведения в том случае, когда агрессия поможет им самовыражаться, почувствовать себя сильнее, т.е. достичь успехов в личном плане. Однако, если российские и колумбийские студенты мотивированы на достижение успехов в сфере деятельности, то они склоны к применению вербальной агрессии. Далее ответственность за нанесенный ущерб, допущенные агрессивные действия как российские, так и колумбийские студенты принимают на себя, но также считают, что агрессивность зависит в большей степени от внешних условий. Кроме того, обычно вербальная агрессия как способ достижения личных успехов вызывает у студентов сильные активирующие эмоции (как гнев, ярость и т.п.), направляющиеся вовне, все это выливается в операциональные и личностные трудности, т.е., неспособность контролировать агрессию и чувства. При этом неспособность управлять собственной

агрессией вызывают у российских и колумбийских студентов чувство вины. Очевидно, что они осознают, что агрессивные действия в нашем обществе представляет собой не одобряемую социальную форму.

Рассмотрим теперь различия в структуре агрессивности российских и колумбийских студентов.

Можно заметить, что не было обнаружено совпадений, относящихся к когнитивному компоненту, что говорит о том, что когнитивный аспект и его связь с другими переменными имеют у российских и колумбийских студентов разные закономерности. У колумбийских студентов, чем больше агрессивное поведение будет побуждено социоцентрическими или эгоцентрическаами мотивами, тем больше их агрессивные действия будут иметь вспомогательный характер, т.е. агрессивное поведение у них побуждается для того, чтобы достичь успехов в личном плане и в сфере деятельности. Однако если возникающие мотивы эгоцентричны, агрессия, скорее всего, будет проявляться вербальной формой и она будет сопровождаться с активирующими эмоциями, направленными во вне, и также с трудностями при управлении и удержании волны агрессии. При этом российские студенты также считают, что если они мотивированы на то, чтобы показать свою силу и власть, или проучить обидчика с помощью вербальной агрессии, то они утверждают, что будут добиваться таких успехов, как почувствовать себя сильнее и независимее, доказать свою правоту в споре, поставить другого человека на свое место и т.д., однако это сопровождается поверхностным пониманием агрессивности как черты личности.

Различия отмечаются так же в следующем – чем больше агрессивное поведение студентов побуждается для того, чтобы достичь успехов в личном плане и сфере деятельности, тем чаще колумбийские студенты могут применять физическую или вербальную агрессию, а российские только вербальную.

В целом было выявлены различия в проявлениях агрессивности российских и колумбийских студентов относятся к специфике протекания переменных во всех компонентах агрессивности. Однако наиболее выраженные различия мы обнаружили в когнитивном, эмоциональном, компонентах. Чем больше российские студенты понимают агрессивность как психическое поддающееся регуляции состояние, которое связано с причинением ущерба другому человеку, ненавистью и нетерпимостью к окружающим, тем больше они испытывают чувство вины из-за совершенного агрессивного действия. Колумбийские студенты, наоборот, они будут испытывать чувство вины при понимании агрессивности как черты, которой произвольно нельзя управлять, кроме того, чем больше они понимают агрессивность как неподдающуюся регуляции черту личности, находящуюся под влиянием и внешних обстоятельств, и внутренних установок, тем больше они испытывают стенические эмоции, а также трудности, связанные с неспособностью регулировать их. У российских студентов неправильное понимание агрессивности связано с побуждением эгоцентрических мотивов, такие как стремлением показать свою силу и власть, намерением проучить обидчика, в свою очередь агрессивное поведение студентов побуждено эгоцентрическими мотивами и имеют инструментальный характер, и в основном реализуется вербальной формой. При этом у колумбийских студентов правильное понимание агрессивности сопровождается пассивной регуляцией данного свойства и возникновением трудностей, связанных с управлением собственной агрессией.

Изучение агрессивности с этнопсихологической точки зрения позволяет раскрыть специфику агрессивности каждого народа. На основе чего возникает необходимость в разработке для каждой из групп специальную психокоррекционную программу.

Список используемых источников:

1. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.

2. Каменева, Г.Н. Психологические особенности агрессивности азербайджанских и русских студентов / Г. Н. Каменева, Ф. Р. Баширова // Актуальные проблемы социальной, дифференциальной психо-

логии и психологии личности Материалы Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – Москва, 2013.– С. 160–164.

3. Каргина, Н.В. Психологические особенности проявления агрессивности современных подростков и молодёжи / Н. В. Каргина, Т. М. Бабаев // Акмеология, 2015. – № 2. – С. 135–143.

4. Комплексные исследования свойств личности: научная школа А. И. Крупнова. Сборник научных статей, посвященный 70-летию А.И. Крупнова / Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Российский ун-т дружбы народов», Филологический фак., каф. социальной и дифференциальной психологии ; [отв. ред.: Г.Н. Каменева, М.А. Селиверстова]. – Москва, 2009.

5. Реан, А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан // Психологический журнал. – 1996. – № 5.

К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГИИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ

А.В. Конышева
Республика Беларусь, Минск, УО «Минский инновационный университет»
(e-mail: linavik@yandex.ru)

Интегративные тенденции, порожденные воздействием на современный социум процессов глобализации, охватывают все стороны жизнедеятельности человеческого общества, кардинально трансформируют устоявшиеся идеалы, представления, взгляды на реалии совместного сосуществования и межкультурного взаимодействия.

Становление глобального коммуникационного пространства оказывает существенное влияние на структурообразующие компоненты культуры, на все стороны жизни общества и отдельного человека. В условиях всеобъемлющего преобладания интегративных языковых тенденций национальные культуры как бы «втягиваются» в единую коммуникационную общность, которая выступает самостоятельной силой, побуждающей своих субъектов к диалогу на уровне новых установок и императивов.

Мощнейшие процессы глобализации несут в себе не только определенные преимущества, но и одновременно заключают невиданные ранее опасности подавления, нивелирования национальных культур и традиций, в том числе и в образовательной плоскости. Поэтому главным условием социокультурной, равно как и образовательной интеграции должен выступить принцип взаимообогащения сильными сторонами контактирующих культур при сохранении их самобытности и целостности. Данный принцип составляет «смысловой каркас» межкультурной коммуникации.

О глубокой взаимосвязи между культурами различных народов еще в XVIII в. говорил Гердер, объясняя явления истории человеческого общества. Он обратил внимание на тот факт, что культура любого народа развивается не изолированно, а опирается на достижения и исторический опыт других народов. В качестве примера Гердер приводит культуру древней Греции, подчеркивая ее взаимосвязь с древнеегипетской культурой и одновременно отмечая влияние ее на культурные традиции древнего Рима [1, с. 17–18].

Взаимовлияние культур является сложным процессом, в котором устанавливаются связи между разными уровнями взаимодействия. Процессы культурного обмена и общения носят перекрестный характер. Взаимодействие культур может происходить как в условиях равномерного сотрудничества, так и в результате насильственного захвата колоний, военных завоеваний. В последнем случае результат взаимодействия культур будет направлен на извлечение выгоды одной из сторон в ущерб другой [2, с. 84].

По мнению Н.А. Косолапова, общие признаки, которые выделяются социальной психологией в качестве определяющих для категории общения, в целом присущи и международным отношениям. Более того, они неотделимы от них. В процессе взаимодействия между участниками международного общения неизбежно происходит обмен информацией, включающий политические заявления, документы, деятельность средств массовой информации и пропаганды, обмены информацией в области науки, техники,

исследования и использования природных богатств, наконец, просто стихийные информационные потоки, являющиеся следствием туризма и т.д. [3, с. 119–120].

М.М. Бахтин писал: «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже. Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом, между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур» [4, с. 354].

С этими словами перекликается мысль Г. Уотсона о том, что тяжело объективно увидеть культуру, в которую мы сами погружены. Есть такая поговорка: «рыба никогда не замечает воды» [5, с. 329]. Диалог культур, как наиболее продуктивный тип межкультурного взаимодействия, характеризуется наличием взаимного восприятия двух или более культур.

Следует понимать, что международной коммуникации присущ не только информационный, но и эмоциональный аспект. Вступая во взаимодействие с другими участниками международной системы, любой из ее субъектов делает это не случайно, а сознательно, преднамеренно и целенаправленно, руководствуясь при этом собственными потребностями, интересами, представлениями.

При диалоге трех и более культур, восприятие культуры может быть непосредственным или опосредованным. Опосредованное восприятие культуры позволяет нам понять взаимоотношения чужих культур: мы, например, можем узнать, что французы думают об американцах и т. п.

В психологии тема культурного восприятия до недавнего времени затрагивалась лишь при анализе отличий восприятия человека человеком от восприятия человеком различных социальных общностей. Изучение межкультурных различий начиналось с описания отдельных черт, привлекших особое внимание исследователей. Наука, изучающая эти различия, стала называться этнографией. Впоследствии, в связи с увеличением объема накопленных знаний, выделились этнология и культурология.

Ученые М. Коул и С. Скрибнер считают, что «когда мы говорим о связи между культурой и познавательными процессами, то может создаться впечатление, будто речь идет о двух отдельных сферах явлений, сталкивающихся при определенных условиях, которые ученым и надлежит исследовать, но считать, что психический процесс не имеет социокультурного характера, так же нелепо, как рассматривать человека вне общественной жизни. Восприятие, память и мышление развиваются в ходе общей социализации ребенка и неразрывно связаны с теми видами деятельности, коммуникации и общественных отношений, в которых участвует ребенок. Даже физическое окружение ребенка преобразовано усилиями людей. Весь его опыт носит печать той культуры, к которой он принадлежит, и пронизан общественно определяемыми значениями и эмоциями» [6, с. 19].

При рассмотрении процессов межкультурного взаимодействия четко прослеживаются аналогии с процессами, изучаемыми психологией (особенно социальной). В связи с этим представляется правильным и своевременным наряду с такими видами восприятия, как восприятие пространства, времени, движения, исследуемых психологией и философией, выделить восприятие культуры как историко-культурологическую категорию.

Ближе всего к термину «восприятие культуры» не так давно появившийся термин «социальное восприятие» или «социальная перцепция» означающий восприятие, познание и оценку личностью или группой других людей самих себя, групп, социальных общностей, а также отношения между ними. Впервые этот термин был предложен американским психологом Дж. Брунером в 1947 г. для обозначения зависимости перцептивных процессов от прошлого опыта субъекта, его целей, намерений, ожиданий.

Социальное восприятие всегда представляет собой взаимодействие между воспринимающим и воспринимаемым. Из механизмов, лежащих в его основе, наибольший интерес для нас представляет социально-психологическая рефлексия – осознание субъектом того, как он воспринимается другим, т.е. объектом социального восприятия (пер-

вая ступень рефлексии), того, как другой представляет себе его восприятие другого (вторая ступень рефлексии) и т.д.

Лишь в последние годы пришло осознание необходимости введения новых дисциплин в рамках психологической науки с целью более детального изучения различных аспектов восприятия других культур. Влияние культуры на психологию стало изучаться психологической антропологией, а связь этничности и психологии – этнопсихологией. Отдельные психологические функции, параметры и законы в сравнительно-культурной перспективе стали предметом кросс-культурной психологии. Самой молодой наукой, в области изучения культурного взаимодействия народов, стала психология межкультурных различий.

Психология межкультурных различий, в отличие от кросс-культурной психологии, – по определению В.В. Кочеткова, – это изучение различий в психологии индивидов, принадлежащих к разным культурным и этническим группам. В отличие от этнопсихологии она изучает различия между, а не внутри культур. От кросс-культурной психологии она отличается тем, что делает акцент не на изучении общих для разных культур психологических универсалий, а на психологических различиях между ними [7, с. 209].

Проблемы восприятия нациями и народами друг друга не получила широкого развития в системе социально–гуманитарных наук. Ее изучением занимались представители разных наук, однако каждый из них исследовал скорее процессы взаимодействия народов, а не их восприятие друг друга, да и то только с точки зрения конкретной науки. Социологи, сравнивая этносы, в силу своих методологических особенностей раскрывают лишь современное состояние. Историки и этнографы, более других проявив интерес к этой теме, зачастую рассматривали лишь процесс взаимодействия этносов и народов в хозяйственной, экономико–политической, материально–культурологической сферах, не затрагивая проблему психологического восприятия культуры.

Результаты исследования подводят нас к однозначному выводу о том, что для изучения восприятия народами друг друга необходимо знание психологии межкультурных различий.

Список использованных источников:

1. Гердер, И.Г. Идеи к философии истории человечества / И.Г. Гердер. – М., 1977. – 420 с.
2. Гавров, С.Н. Национальная культура и межкультурное взаимодействие: теоретические аспекты: дис. … канд. философ. наук: 24.00.01 / С.Н. Гавров. – М, 2001. – 130 с.
3. Косолапов, Н.А. Социальная психология и международные отношения / Н.А. Косолапов. – М.: Наука, 1983. – 272 с.
4. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
5. Watson, G. Social Psychology: Issues and Insights / G. Watson. – N.Y.: Lippincott, 1966. – 626 p.
6. Коул, М. Культура и мышление: Психологический очерк / М. Коул, С. Скрибнер. – М.: Прогресс, 1977. – 262 с.
7. Кочетков, В.В. Психология межкультурных различий / В.В. Кочетков. М. : ПЕРСЭ, 2002. – 416 с.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

С.Н. Куровская, П.А. Ковалевский
Республика Беларусь, Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»
(e-mail: kurovskaya_svetlana@mail.ru, Kavalevski @mail.ru)

Проблема нравственного развития личности человека была и остается актуальной во все периоды человеческой истории. В наше время формирование идей духовности и нравственности в основном завершилось, но они нуждаются в повседневной актуализации и развитии. Проблема формирования нравственных ценностей остается актуальной

и сегодня. В настоящее время для многих людей утратили свою актуальность такие нравственные категории как честь, совесть, личное достоинство, стали прогрессировать отчужденность, жестокость. Поэтому сейчас важно утвердить такие ценности и мировоззренческую систему координат, которая призвана обеспечить стратегию выживания человечества. Это возможно только при пересмотре ранее сложившихся идеалов, обосновании новых общезначимых ценностей, понимания перспектив человечества, а также воспитывая душевные качества у детей и молодежи, так как в человеке все связано с центром души, с ее внутренним миром.

На наш взгляд в указанной проблеме огромная роль ценностных ориентаций. Трудно представить себе нормальную жизнь людей, когда они свои действия, поступки и поведение преднамеренно, сознательно или недостаточно сознательно не подчиняли бы своим представлениям о ценностях и не ориентировались на них. “Ценностная ориентация – избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений, выраженная в поведении” [1, с. 1487]. Представления об основных нравственных ценностях личности во взаимоотношениях с окружающими изучали И.И. Прокопьев, Т.А. Репина, А.М. Виноградова, Л.Ф. Островская, Н.А. Кирилова и другие. Они доказали, что ценностные ориентации – сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, являющийся составной частью системы отношений личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Они составляют часть системы отношений личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Нравственные ценности играют важную роль в регуляции поведения личности. Это отчетливо проявляется в поведении людей. Нравственные ценности – это ориентиры в поведении. Они позволяют человеку оценивать явления, действия и поступки их оппонентов, а также представления о добре и зле с моральной стороны. Система ценностных ориентаций во многом определяет формирование личности человека. Они играют роль интегрированного, объединяющего разные психологические факторы, регулятора поведения личности. Нравственная сторона ценностных ориентаций раскрывает содержание норм и принципов взаимоотношений людей в процессе деятельности и общения.

С целью выявления представлений студенческой молодежи о нравственных ценностях, мы проводили опрос среди будущих педагогов в 2014–2015 учебном году на базе ГрГУ имени Янки Купалы. Выборка исследования включала студентов 2, 3, 4, 5 курсов педагогического факультета по специальностям «Дошкольное образование», «Социальная педагогика», «Начальное образование», «Олигофренопедагогика. Логопедия» (n = 386). Использовались методы незаконченных предложений, интервьюирование, беседа.

Анализ результатов исследования показал, что, студенты высшей школы ориентируются в своей жизни на нравственные ценности, в основу которых вкладывают понимание тех нравственных качеств, которыми обладает их носитель. Респонденты обозначили ряд нравственных качеств, благодаря которым можно себя считать нравственно развитой личностью. Так, 54,42% студенческой молодежи указали на такие качества, как: уважение доброта, любовь. 45,20% определили важным нравственным качеством такое качество как «верность». 41,1% студентов пояснили, что в ситуациях конфликта на его исход играет роль такое нравственное качество у человека как ответственность. 38,36% выдели качество трудолюбие; 35,62% искренность; 30,14% вежливость и патриотизм; 26,03% терпимость и справедливость; 20,55% тактичность и преданность; 19,18% совесть, веру и бережливость; 16,44% порядочность и сострадание; 24,66% бескорыстие; 15,07% милосердие, заботу, долг (чувство долга), доброжелательность; 13,7% надежду и гуманность; 12,33% взаимопомощь; 10,96% честность, мужество, че-

ловеколюбие, смелость; 9,59% правдивость; 8,22% благоразумие, культуру поведения, умение прощать; 6,84% отзывчивость, благодарность, взаимопонимание, дружбу, самостоятельность; 5,48% надежность, свободолюбие, доверие, достоинство, уверенность; 4,11% толерантность, терпеливость (выдержку), человечность, щедрость, аккуратность, воспитанность, дружелюбие, духовность (духовное развитие).

Кроме того, респондентами был обозначен перечень нравственных ценностей, формирование которых, по их мнению, необходимо начинать у детей с самого раннего детства, а именно: активность, аккуратность, альтруизм; благожелательность, благоразумие, благодарность; воспитанность, взаимопонимание, взаимопомощь; гармония с окружающим миром, готовность помочь, гражданственность, гуманность; деликатность, дисциплинированность, доброжелательность, добропорядочность, добросердечность, доверие, достоинство, дружба, дружелюбие, духовность (духовное развитие), душевность; жалость; забота; красота, культура поведения, милосердие, миролюбие, мужество; надежда, надежность, независимость; общительность, обязательность, одобрение, организованность, отвага, отзывчивость, открытость; поддержка, покорность, постоянство, правдивость, принципиальность; решительность; самообладание, самостоятельность, самоуважение, самоотверженность, свобода, себялюбие, свободолюбие, соблюдение правил морали, скромность, солидарность, сотрудничество, сочувствие, смелость, смирение, способность распознавать зло, способность чувствовать; толерантность, терпеливость; уверенность, ум, умение прощать, уступчивость, упорство, уравновешенность; храбрость; человечность, человеколюбие, честность, честь, чувство долга, чуткость, щедрость.

В процессе научного исследования мы пытались выяснить, кого студенческая молодежь считает ответственным за нравственное становление подрастающего поколения. Единого мнения среди студентов не существует, ответы были разнообразными. Более всего респондентов (64,87%) указали родителей, как самых важных и влиятельных в нравственном развитии детей. Кроме родителей существенный вклад в нравственное воспитание подрастающего поколения вносят педагоги (54,05% опрошенных студентов). Более того, респондентами определены специалисты, которые, по их мнению, влияют на нравственное развитие современных детей и учащейся молодежи – это воспитатели, психологи, музыкальные руководители, классные руководители, учителя физкультуры, а также первый учитель и весь педагогический коллектив. Более 50% опрошенных указывают именно на комплексную работу родителей, прародителей и педагогов. Среди респондентов есть мнение, что и сам ребенок должен принимать участие в своем самосовершенствовании. Студенты считают, что в формировании нравственных ценностей работы педагогов и семьи недостаточно, поэтому респонденты указывают на роль общественных организаций.

По мнению студенческой молодежи в решении проблемы нравственного развития школьников и учащейся молодежи, могут сыграть роль: люди, которые встречаются на жизненном пути человека; социальная среда, различные виды деятельности, общение; семья, школа, училище, друзья, церковь или костел; средства массовой информации – телевизор, интернет и др. Есть мнение, что кроме родителей и педагогов на нравственное развитие детей и учащейся молодежи оказывает влияние социальная среда, различные виды деятельности и общение. Респонденты считают, что на формирование нравственных ценностей у детей и учащейся молодежи оказывают влияние также сложные ситуации, возникающие на их жизненном пути. И их респонденты принимают во внимание в процессе воспитания личности. Кроме того, в решении проблемы формирования нравственных ценностей у детей и учащейся молодежи, будущие педагоги большое значение отводят и координации работы семьи, школы, училищ, друзья, церкви или костела, средств массовой информации (телевизора и интернета), а также влияние друзей.

Исследование показало, что, студенческая молодежь считает родителей и педагогов основными людьми, которые смогут сформировать необходимые ценностные ориентации на современном этапе развития общества. Кроме того, по мнению респондентов, именно на родителей и педагогов ложится ответственность по развитию нравственных качеств у детей и учащейся молодежи.

Анализ результатов исследования показал, что в семье на ценностные ориентиры указывают бабушка и мама, как «хранительницы домашнего очага и семейных традиций». Среди учреждений образования респонденты особо выделяют «дошкольные учреждения», так как именно с дошкольного возраста, по их мнению, должна проводиться систематическая, целенаправленная работа по нравственному воспитанию ребенка.

В результате эксперимента мы пришли к выводу о том, что ценностные ориентации студентов высшей школы ассоциируются с их личным опытом и с наличием у оппонента нравственных качеств – ориентиров на своем жизненном пути. Проявляется ориентация на такие нравственные качества как уважение, доброта, любовь. Наряду с нравственным развитием личности в семье, в настоящее время особо остро поднимается вопрос совершенствования учебно-воспитательного процесса, а в его рамках – формирования и развития нравственности.

Таким образом, формирование нравственных ценностей у школьников и учащейся молодежи является одной из важнейших задач, как в семье, так и в образовательных учреждениях, и нуждается в повседневной актуализации и решении.

Список использованных источников

1. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 1632 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ФОЛЬКЛОРНОГО МАТЕРИАЛА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Е.Л. Михайлова
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Этническая идентичность рассматривается, с одной стороны, как динамичное и многоплановое явление (К.М. Касьянова, Т.Г. Стефаненко, Ю.И. Фомина), с другой стороны, как результат сформировавшейся позиции по поводу соотнесения личностью себя с определенной этнической группой (Е.В. Беляева, А.Б. Панькин, В.Ю. Хотинец). Все названные точки зрения на понятие «этническая идентичность» являются правомерными, так как формирование личности человека происходит в течение всей его жизни, следовательно, этническая идентичность будет также формироваться в русле становления взглядов, оценок, жизненных позиций личности.

По мнению Т.Г. Стефаненко, внешние обстоятельства могут толкать человека любого возраста на переосмысление роли этнической принадлежности в его жизни, приводить к трансформации этнической идентичности и развивать общество, в котором осуществляет свою деятельность тот или иной индивид [4, 12]. Однако в конкретные периоды жизнедеятельности человека, сопряженные преимущественно с его возрастом, можно идентифицировать результат – сформированную этническую идентичность. К настоящему времени проведено большое количество исследований, в которых уточняются и конкретизируются возрастные границы этапов в развитии этнической идентичности. Первые «проблески» диффузной идентификации с этнической группой

большинство авторов обнаруживает у детей 3–4 лет. Но практически все исследователи согласны с Ж. Пиаже в том, что «реализованной» этнической идентичности ребенок достигает в младшем подростковом возрасте, когда рефлексия себя имеет для человека первостепенное значение. Этническая идентичность может поддаваться трансформации вследствие влияния обстоятельств индивидуальной человеческой жизни, различных факторов, обусловленных изменениями в жизни общества. Также в пользу последнего утверждения свидетельствует тот факт, что среда обитания индивида, поли- либо моноэтническая, влияет на осознание людьми своей этнической принадлежности. В частности, ситуация межэтнического общения дает индивиду больше возможностей для приобретения знаний об особенностях своей и других этнических групп, способствует развитию межэтнического понимания и формированию коммуникативных навыков.

Так, этническую идентичность возможно формировать, и самым сензитивным периодом для этого является, согласно исследованиям Ж. Пиаже, младший школьный возраст: ребенок в 6–7 лет приобретает первые фрагментарные знания о своей этнической принадлежности (информация приходит к ребенку из семьи и непосредственного социального окружения); младший школьник в 8–9 лет четко соотносит себя со своей этнической группой вследствие идентификации по национальности родителей, месту проживания, родному языку, в данном возрасте формируются национальные чувства (информация приходит к ребенку из учреждения образования, семьи, непосредственного социального окружения); младший подросток в 10–11 лет отмечает уникальность истории, специфику традиционной бытовой культуры как собственную этническую уникальность, этническая идентичность формируется в полном объеме (информация приходит к ребенку благодаря его личной заинтересованности в поиске сведений, из учреждения образования, семьи, непосредственного социального окружения) [цит. по 4, 243–244].

Учреждение образования, в котором учится младший школьник, является одним из значимых трансляторов информации о его национальности, этнической принадлежности, а педагоги – ваятелями его этнической идентичности в рамках учебной и воспитательной деятельности. Процесс формирования этнической идентичности начинается с вхождения в культуру своего народа. На уроках и внеклассных мероприятиях учащемуся начальных классов сообщается информация о различных элементах, относящихся к понятию «этническая идентичность»: материальная культура этнической группы (тип поселений, жилища, предметы быта, одежда, украшения, национальная кухня, транспортные средства, орудия труда, труд с учетом его специфики); духовная культура (народные обычаи, обряды, праздники, язык, народное творчество, искусство); нормативная культура (общечеловеческие нравственные качества, правила общения между людьми внутри этноса и вне его). Важно, чтобы в процессе формирования этнической идентичности были учтены и в равной степени отображены в деятельности педагогического коллектива следующие направления, определяемые принципами поликультурного воспитания:

– информационное насыщение (сообщение знаний о традициях, обычаях разных народов, специфике их культуры и ценностей);

– эмоциональное воздействие (в процессе реализации первого направления важно вызвать отклик в душе ребенка на уровне чувств);

– поведенческие нормы (знания, полученные ребенком о нормах взаимоотношений между народами, правилах этикета, должны быть обязательно закреплены в его собственном поведении).

Таким образом, система образования, обеспечивая национальное воспитание, формирует этническую идентичность ребенка путем обучения родному языку, ознакомления с обычаями, традициями, ценностями народа. Учреждению, в котором учится младший школьник, необходимо позаботиться, прежде всего, о сохранении целостности нации, эт-

нического самосознания, культурного генофонда, языковых отличий, но вместе с тем и толерантном отношении к другим этносам и национальным меньшинствам. Задача учебных заведений, прежде всего, обеспечить приобретение и присвоение на личностном уровне тех социально-значимых культурных, духовных и государственных качеств, которые отражают принадлежность к определенному этносу. Наиболее результативным средством формирования этнической идентичности является устное народной творчество, дающее реалистические знания о сложных явлениях общественной жизни, исторических событиях, общественном значении труда в обществе и коллективе, об исторически установленных нормах и правилах общества, о значимых личностных качествах. В связи с этим весь воспитательный процесс формирования национального самосознания школьников должен опираться на следующие условия: создание языковой национальной среды и комплексное использование ее педагогических возможностей; сочетание взаимосвязи национальной и общечеловеческой культур в целях развития мировоззренческих ориентации и национального самосознания детей школьного возраста; развитие творческих способностей и индивидуально-личностных возможностей школьников для самореализации в условиях конкретной социально-культурной среды.

Список использованных источников:

1. Беляева, Е.В. Психолого-педагогическое воздействие сказки на формирование этнической идентичности младших школьников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Курск, 2005. – 204 с.
2. Касьянова, К. М. Национальный характер и социальный архетип / К.М. Касьянова // Этнопсихологические проблемы вчера и сегодня. Хрестоматия / сост. К.В. Сельченок. – Мн.: Харвест, 2012. – С. 351–362.
3. Панькин, А.Б. Формирование этнокультурной личности / А.Б. Панькин. – М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2014. – 280 с
4. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М.: Норма, 2013. – 329 с.
5. Фомина, Ю.И. К вопросу о становлении этнических представлений / О.И. Фомина // Известия тульского государственного университета. Серия «Психология». Выпуск седьмой / Под ред. Е. Е. Сапоговой. – Тула: Издательство ТулГУ, 2012. – С. 234–244.
6. Хотинец, В.Ю. Этническое самосознание / В.Ю. Хотинец. – СПб.: Алетейя, 2014. – 240 с.

ФАЛЬКЛОР У ПАДРУЧНІКАХ ДЛЯ ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЫ З БЕЛАРУСКАЙ МОВАЙ НАВУЧАННЯ ЯК СРОДАК ФАРМІРАВАННЯ НАЦЫЯНАЛЬНАЙ ІДЭНТЫЧНАСЦІ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ

Ю.У. Бражнік, С.І. Міхайлаў
Расійская Федэрацыя, Смаленск, АУВА «Смаленскі гуманітарны ўніверсітэт»;
Рэспубліка Беларусь, Віцебск, ВДУ імя П.М. Машэрава

Фарміраванне нацыянальнай самасвядомасці падрастаючай асобы з’яўляецца адной з найважнейшых задач выхавання. У свой час вядомы беларускі педагог А.А. Грымаць зазначаў, што “суверэнітэт беларускай дзяржавы толькі тады стане рэальнай сілай, рухаючай грамадства наперад, калі ён напоўніцца духоўным зместам – нацыянальнай самасвядомасцю, калі этнічныя каштоўнасці будуць прыярытэтнай асновай развіцця кожнай асобы” [1, с. 4]. Акрамя таго, выхаванне падрастаючай асобы на нацыянальным падмурку з’яўляецца заканамерным і натуральным працэсам. Чалавек заўсёды выступае як частка сацыяльнага цэлага: нацыі, народа, этнічнай супольнасці; ён непарыўна звязаны з соцыумам як суб’ект адпаведнай культуры. К.Д. Ушынскі пісаў: “Рыса нацыянальнасці не толькі заўважна сама па сабе, але прымешваецца да ўсіх характарыстычных рыс чалавека і надае кожнай з іх сваё асаблівае адценне” [5, с. 116]. Яшчэ “Канцэпцыя выхавання дзяцей і навучэнскай моладзі ў Рэспубліцы Беларусь” у свой час слушна ў якасці адной з найважнейшых задач выхавання лічыла фарміраванне патрыятызму і грамадзянскасці асобы на базе нацыянальнай культуры, а

ў якасці першага крытэрыю іх развітасці называла нацыянальную свядомасць, без якой, па сутнасці, немагчыма і нацыянальная ідэнтычнасць.

Нацыянальная ідэнтычнасць як усведамленне сваёй прыналежнасці да беларускага народа з уласцівымі яму сацыяльна-псіхалагічнымі ўстаноўкамі, звычкамі свядомасці, адмысловым бачаннем і ацэнкай свету шмат у чым фарміруецца праз моўныя карціны свету, адлюстраваныя ў тым ліку і ў фальклорных тэкстах. А, мабыць, і найперш у фальклорных тэкстах, паколькі яны з'яўляюцца не індывідуальнымі ўстаноўкамі, а ўвасабленнем грамадскай свядомасці. Беларускі фальклор, як і любы іншы, увабраў у сябе выпрацаваныя традыцыйнай народнай культурай стэрэатыпныя спосабы і ацэнкі свету, той "ментальнасны інструментарый", якім карысталася асноўная маса нашых людзей на працягу стагоддзяў.

На гэтай падставе, лічу, будзе мэтазгодным прасачыць, які патэнцыял для фарміравання нацыянальнай ідэнтычнасці малодшых школьнікаў змяшчаюць сучасныя беларускія падручнікі для пачатковай школы з беларускай мовай навучання. У якасці аб'екта даследавання мы ўзялі падручнікі па беларускай і рускай мовах, літаратурным чытанні для 2-4 класаў, а таксама "Буквар", падручнік "Чалавек і свет" для 2 класса і прааналізавалі іх на прадмет фальклорнага напаўнення, жанравай разнастайнасці відаў фальклорных тэкстаў, іх паходжання і ідэйна-выхаваўчага зместу. Выявіліся наступныя тэндэнцыі:

1. Выразнае фальклорнае напаўненне з акцэнтам на фарміраванне нацыянальнай ідэнтычнасці вучняў мае толькі падручнік па беларускім літаратурным чытанні для 2 класа (Вольскі, А.В., Гімпель, І.А. Літаратурнае чытанне. Падручнік для 2 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай мовай навучання: У дзвюх частках. – Мн.: Нац. ін-т адукацыі, 2011), які змяшчае раздзелы, прысвечаныя пераважна малым жанрам фальклору – прыказкам, загадкам, калыханкам, народным песням, заклічкам, забаўлянкам, пацешкам, лічылкам, прыкметам, жартам, скорагаворкам, а таксама казкам. Акрамя гэтага, пры аналізе аўтарскага тэксту Васіля Віткі "Памяць зямлі" ў падручніку даюцца азначэнні такіх фальклорных жанраў, як паданне і легенда. Вышэйзгаданыя жанры фальклору паказваюць самабытнасць беларускага народа, ствараюць умовы для выхавання ў вучняў павагі да спадчыны свайго народа. У творах малога фальклорнага жанру дзеці ўлоўліваюць пяшчоту, мілагучнасць, музыкальнасць, рытмічнасць роднай мовы, яе трапнасць, выразнасць, багацце і напоўненасць жывымі вобразнымі характарыстыкамі, параўнаннямі. У дзяцей развіваюцца ўяўленні, узбагачаюцца эмоцыі, перад імі адкрываецца свет чалавечых пачуццяў і ўзаемаадносін. Фарміраванне нацыянальнай ідэнтычнасці шмат у чым адбываецца праз апасродкаваныя вобразы Радзімы – роднай зямлі, хлеба, сонца, крыніц-вытокаў, праз супрацьпастаўленне сваёй і чужой старонак: "Што нас корміць, а есці не просіць?" (с. 6), "Няма смачнейшай вадзіцы, як з роднай крыніцы", "Чалавек без Радзімы, што салавей без песні" (с. 7), "У чужой старонцы не так свеціць сонца" (с. 13), "Найлепшая вадзіца з роднай крыніцы" (с. 38), "Бяз хлеба і мёдам сыты не будзеш", "Калі хочаш хлеба мець, то трэба зямельку глядзець" (с. 73) і г.д. Лічу, што настаўнік можа не толькі выкарыстоўваць ужо ўжыты ў падручніку фальклорны матэрыял, але і развіваць яго змест нацыянальна-культурнай інфармацыяй. Напрыклад, аналізуючы сімволіку хлеба, настаўнік можа паведаміць вучням наступную нацыянальна-культурную інфармацыю пра хлеб: "Хлеб ніколі не быў лёгкім. Таму з даўніх часоў нашы продкі шанавалі хлеб. Хлебны бохан параўноўвалі з сонцам. Пра хлеб складалі песні. Хлебам заўсёды віталі дарагіх гасцей. Хлеб у традыцыйнай беларускай культуры – найбольш сакралізаваны сімвал дабрабыту, шчасця, дастатку. Як "Дар Божы" з'яўляецца ўвасабленнем чалавечай (калектыўнай і персанальнай) долі, карыстаецца асаблівай пашанай і выклікае амаль рэлігійнае стаўленне. Падымаючы ўпушчаны хлеб, яго цалуюць са словамі "Ах, Божанька ты мой!" ці "Даруй, Божухна!". Пакінутыя крошкі або кавалкі хлеба, кінутыя

падчас абеду сабаку, маглі прыводзіць да няўроду ці голаду. Увасабленне ў хлебе долі асабліва праяўляецца ў сямейнай абраднасці. На вяселлі бацькі маладога, як бы выконваючы функцыі Бога, давалі жаніху хлеб з соллю, гаворачы: “Дарую цябе шчасцем і долею, хлебам і солею!” [3, с. 498].

2. Назіраецца пэўная жанравая аднастайнасць фальклорных твораў. Так, напрыклад, у падручніках па беларускай мове і літаратурным чытанні для 4 класа (Паўлоўскі, І.І. Беларуская мова. Падручнік для 4 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай мовай навучання: У дзвюх частках. – Мн.: Нац. ін-т адукацыі, 2013; Вольскі, А.В., Гімпель, І.А. Літаратурнае чытанне. Падручнік для 4 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай мовай навучання: У дзвюх частках. – Мн.: Нац. ін-т адукацыі, 2013) намі зафіксавана 205 фальклорных адзінак. На прыказкі і прымаўкі з іх прыходзіцца амаль 74% (151 адзінка). З іншых фальклорных жанраў адзначаны толькі тры – загадкі (18,5%, або 38 адзінак), народныя прыметы (6,5%, або 13 адзінак), казкі (1,5%, або 3 адзінкі).

3. У тэматычным і ідэйна-выхаваўчым планах фальклорныя адзінкі, змешчаныя ў падручніках для пачатковай школы, надзвычай разнастайныя. Але ў цэлым, згодна са зместам, усе яны могуць быць аб’яднаны ў наступныя тэматычныя блокі: а) Радзіма (родная зямля, патрыятызм, памяць пра продкаў); б) праца (працавітасць, праца ў гурце, нялёгкасць працы на зямлі, карысныя вынікі працы); в) чалавечыя якасці (праўдзівасць, беражлівасць, павага да людзей, дабрыня, ветлівасць, узаемадапамога); г) прыродныя з’явы і жывёлы; д) веды (навука, адукацыя, значнасць і неабходнасць вучэння); е) сям’я (маці і дзіця, шанаванне бацькоў, выхаванне дзяцей).

4. Назіраецца выразная нацыянальная дыферэнцыяцыя ў падборы фальклорнага матэрыялу ў падручніках па беларускай мове і беларускім літаратурным чытанні, з аднаго боку, і рускай мове і рускім літаратурным чытанні – з другога. Гэта значыць, амаль цалкам адсутнічаюць прыклады перакладнога характару, а таксама выкарыстання фальклорных твораў этымалагічна суадносных з іншым народам. Так, напрыклад, у падручніках па рускай мове і літаратурным чытанні змяшчаюцца выключна рускія па паходжанні фальклорныя творы, у большасці з якіх выразна прасочваецца нацыянальна-культурная маркіраванасць рускага эпасу: быліна “Как Илья из Мурома богатырем стал”, казкі “Золотая рыбка”, “Каша из топора”, “Про Ленивую и Радивую”, прыказка “Нет в мире краше Родины нашей” і інш.

5. Для падручнікаў, якія не маюць моўна-літаратурнай скіраванасці, характэрна рэзкае змяншэнне (амаль да поўнага знікнення) колькасці фальклорных прыкладаў у змесце. Так, у падручніку “Мая Радзіма - Беларусь” (Паноў, С.В., Тарасаў С.В. Мая Радзіма – Беларусь. Падручнік для 4 класа з беларускай мовай навучання. – Мн.: Выд. цэнтр БДУ, 2013) фальклорны матэрыял прадстаўлены адзінкавымі прыкладамі: паданне “Аб крывічах, дрыгавічах, радзімічах” (с. 11–12), звесткі пра народныя абрадавыя святы “Радаўніца”, “Дзяды” (с. 26–27).

6. Поўная адсутнасць фальклорнага матэрыялу народаў іншых постсавецкіх краін (украінскага, казахскага, грузінскага і г.д.)

На працягу другой паловы XX стагоддзя і па сённяшні час у даследаваннях шматлікіх вучоных (К.П. Кабашнікава, А.С. Ліса, А.Л. Тапаркова, А.С. Фядосіка і інш.) праводзілася думка пра агульнасць сюжэтаў і матываў розных жанраў фальклору ўсходніх славян. Асаблівае месца ў рэалізацыі такіх падыходаў належыць калектыўнаму зборніку супрацоўнікаў Інстытута мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору НАН Беларусі “Узроўні агульнасці фальклору ўсходніх славян” [4], дзе на шырокім матэрыяле аналізуюцца вытокі агульнасці жанравай і вобразнай сістэм песень, сюжэтнага складу і ідэйнай скіраванасці казак і паданняў, характар працэсаў узаемадзеяння вусна-паэтычнай творсасці беларусаў, рускіх і ўкраінцаў. Разам з тым, у дадзеным зборніку фактычна ўпершыню выразна паказана і спецыфіка фальклору кожнага з

народаў, адметнасці праяў ментальнасці, што выяўляецца ў адмысловым успрыманні прасторы і часу, жыцця і смерці, ацэнцы грамадства і яго кампанентаў, разумення ўлады, панавання і падпарадкавання, інтэрпрэтацыі свабоды і т.п.

Фальклор з'яўляецца моцным сродкам этнафарміравання. Ён уздзейнічае найперш на раннім этапе развіцця асобы дзіцяці, калі "лягчэй за ўсё адбываецца фарміраванне чалавека і ўсё, што ён убірае ў сябе, захоўваецца трывала і ўстойліва" [2, с. 285–287]. Адпаведна, захоўваюцца і першасныя ўяўленні пра свой этнас і яго асаблівасці. У пачатковай школы шмат магчымасцей для гэтага: выкарыстанне народных казак, прыказак і прымавак, песень і музыкі, азнаямленне дзяцей з нацыянальнымі рамёсламі і прыкладным мастацтвам, абмеркаванне бягучых праблем жыцця этнасу. Пры гэтым, аднымі з істотных сродкаў фарміравання нацыянальнай ідэнтычнасці і нацыянальнай самасвядомасці школьнікаў выступаюць змест вучэбных прадметаў і падручнікаў (у тым ліку іх фальклорнае напаўненне), мэтанакіраваная і сістэматычная пазакласная выхаваўчая работа, а таксама развіццё адпаведнай патрэбнасна-матывацыйнай сферы школьнікаў.

Спіс выкарыстаных крыніц:

1. Грымаць, А.А. Нацыянальная педагогіка / А.А. Грымаць // Народная асвета. – 1995. – № 1. – С. 3–5.
2. Коменский, Я.А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я.А. Коменский. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 486 с.
3. Міфалогія беларусаў: Энцыкл. слоўн. / склад. І. Клімковіч, В. Аўтушка; навук. рэд. Т. Валодзіна, С. Санько. – Мн.: Беларусь, 2011. – 607 с.
4. Узроўні агульнасці фальклору ўсходніх славян / под ред. К.П. Кабашникова и А.С. Федосика. – Мн., 1993.
5. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 1. – 584 с.

ФОРМИРОВАНИЕ Я-ОБРАЗА КАК ПРЕДСТАВИТЕЛЯ СВОЕЙ КУЛЬТУРЫ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ НАРОДНЫХ СКАЗОК[1]

Н.В. Молчанова
Российская Федерация, Смоленск, СГУ
(e-mail: nat-mo39@yandex.ru)

Социально-экономические и культурные изменения в обществе способствуют тем или иным психологическим изменениям в сознании человека, в способах взаимовлияния и взаимодействия между людьми. Рассматривая аспект сближения различных культур в поликультурном социуме, целесообразно изучить особенности и механизмы формирования образа-Я как представителя своей культуры. Это особенно важно, когда речь заходит о формировании этнической идентичности младшего поколения. Большую роль в понимании себя как представителя той или иной культуры (этноса) играет изучение фольклора в контексте программы общеобразовательной школы.

Не умаляя преимуществ и особенностей влияния различных жанров фольклорного творчества (легенды, поговорки, былины, песни) на становление этнической идентичности, в нашем исследовании мы делаем акцент на многоаспектности фольклорного слова, которое в полной мере раскрывается в сказках. Именно через сказки с детства запечатлеваются образы их героев, каждому из которых присущи определенные черты, душевные качества и особенности поведения. В каждой сказке, включая самое фантастическое содержание, своими специфическими средствами выражается народное мировоззрение.

[1]Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-26-04001 «Русский и белорусский фольклор как фактор формирования этнической идентичности детей младшегошкольного возраста в поликультурном социуме»)

Следовательно, через запечатлевание и подражание сказочным героям усваиваются народные ценности, стереотипы «правильного» поведения и восприятия. Для ребенка младшего школьного возраста все это понятно потому, что ему понятен образ героя сказки, а именно в нем и сконцентрировано все лучшее (или худшее), что должно храниться в народном эпосе и формировать культурную идентичность человека.

Как утверждают исследователи данной тематики, «в памятниках культуры запечатлено все, что необходимо для реализации жизненных задач каждого этноса, каждого народа. Достижение культуры сохраняются в виде произведений изобразительного искусства, архитектуры, словесного и музыкального творчества, т.е. в виде образа. В слове «образ» корень «аз». «Азъ» в славянском языке является местоимением первого лица единственного числа, т.е. «Я», следовательно «обр-аз» есть обретение «Я», возвращение к себе» [3, с. 3]. Собирательный образ героя (героини) – это результат «духовного собирания многих поколений» конкретной национальной культуры. Отдельные исследователи полагают, что у всех народов есть любимый эпический герой – богатырь, который побеждает многочисленных врагов (для России это, например, Илья Муромец). Однако в сказках присутствуют и отрицательные герои. «Вселенная народных сказов имеет свои законы. Здесь есть ужасные и отвратительные действующие лица, потому что эпическая вселенная – это место битвы (духовной брани) сил света с силами тьмы» [3, с. 123]. Значит в контексте (сюжете) каждой сказки заложен способ постижения добра и зла.

Любое искусство, как известно, несет в себе 2 функции – функцию познания, и функцию совершенствования инструмента познания, т.е. функцию «специфической шлифовки» информационных (психических) процессов каждого человека – члена данной социокультурной системы [5, с. 286].

Обобщая вышесказанное, можно сказать, что ребенок не просто понимает сюжет и цели героя сказки, при этом у него формируется некая внутренняя психическая структура, закладка глубинных культурных (человеческих) ценностей посредством совершенствования организации работы психических процессов (восприятия, мышления, представления). И само произведение народного творчества как бы включает в себя потенциал для развития данных механизмов посредством своих средств выражения.

Начинается все с понимания смысла того, что воспринимается. «Любая социальная информация – это смысловая информация. Культура – это мир смыслов, облаченных в знаковую форму» [4, с. 72]. А смыслы в свою очередь «есть своего рода «точка сборки» как индивидуального, так и социального бытия. Они содержат в себе информацию о предназначении человека, его месте в целом и типе связи с социальным и космическим целым. … Человек нуждается в видении и понимании, поэтому стремится к обретению смысла. Поскольку смысл задан, но не дан, то требуется усилия для его обнаружения либо его наработки» [1, с. 269]. Подобные усилия – это и есть специфическая организация внутреннего психологического потенциала человека. С точки зрения психологии восприятия, сам акт восприятия – это процесс активный и преобразующий носителя этой активности. «В актах восприятия субъект не просто проявляется, но и развивается. Преобразования субъекта восприятия оказывается одним из постоянных каналов психического развития индивида в целом» [2, с. 130–131].

Какие же смыслы содержатся (отражаются) в сказках? Традиционно все сказки делятся на 3 группы: сказки о животных, волшебные сказки и социально-бытовые (сатирические) сказки. Самые первые сказки о животных представляли собой рассказы древних охотников и рыболовов о действительных событиях, которые с ними происходили, а в более поздних сказках героям-животным приписывались различные положительные и негативные психологические качества и поступки, характерные и для человека. В подобных сказках изобличаются слабости и изъяны классового общества. В каждом персонаже выделяется какая-либо одна главная черта (хитрость лисы), проявление которой имеет свои метаморфозы и приводит к определенной поучительной кон-

цовке. Часто в сказках о животных соблюдается принцип иерархии – наиболее сильного все признают и главным (медведь, лев), но показывается, что сила далеко не всегда приравнивается к справедливости (волк силен, но его поведение нельзя назвать справедливым). Однако эти сказки знакомят нас не только с особенностями поведения и повадками различных зверей (которые могут символизировать и человека), они учат взаимоотношениям в коллективе, умению решать проблемы (сказка о репке), дружбе и взаимовыручке в жизни человека и т.п. Все эти и другие смыслы переданы ярким, образным языком; в сказках преобладают диалоги над повествованием, они небольшие по объему, а сюжет имеет несложную композицию.

Другой вид сказки – волшебные, в которых постоянно происходят какие-то перевоплощения героев. Здесь на первый план выходит показ острейших конфликтов между положительным героем и враждебными ему силами. Их появление связано с трудовой деятельностью наших предков, которые мечтали об облегчении своего труда, о волшебных помощниках и представляли собой рассказы о том, чего желал и о чем мечтал человек далекого прошлого. В целом чудесами овладеть герою не просто, ему нужно преодолеть трудности и опасности, которые могут воплощаться в виде зависти, хитрости, коварства. Для этого существуют такие герои, как Баба-яга, Змей Горыныч, Чудо морское и т.д.

Еще одна разновидность сказок – социально-бытовая (сатирическая). Она близка к повседневному контексту. В ней оценка происходящего подается открыто, четко. Часто ее герои – это простые, бедные люди, которые одерживают вверх над богатыми и знаменитыми («Как мужик гусей делил»). В подобных сказках дается положительная оценка таких качеств и умений, как ловкость, ум, находчивость, трудолюбие, которые противопоставляются глупости, лени, жадности в контексте разных типов взаимодействия (семейных, бытовых, трудовых). Сюжеты здесь всегда динамичные, а концовка неожиданна и остроумна.

Краткость, яркость, простота и образность сказок помогают детям легко воспринимать ее основную мысль. Однако в самом произведении народного творчества присутствуют и свои специфические формы подачи материала, которые не всегда могут быть понятны дошкольнику и младшему школьнику. Здесь уместно сделать акцент на отдельных педагогических средствах воздействия. Эти средства воздействия в идеале способствуют лучшему усвоению и пониманию сказок. Согласно современным методикам чтения выделяют 3 этапа работы над сказкой: первичный синтез (первичное восприятие и подготовка), анализ и вторичный синтез [7, с. 28]. Проверка первичного восприятия базируется на эмоциональной реакции детей («Понравилась ли сказка?», «Когда было особенно радостно?»). На этом этапе работы уместен также проговор непонятных и трудных слов. Аналитический этап сопровождается совместным обсуждением происходящих в сказке событий и того, что это обозначает. Затрагиваются и художественно-экспрессивные элементы сказки, их значение. В целом художественно-экспрессивные моменты делятся на 2 группы: 1) особые языковые единицы, которые употребляются только в народной словесности. Часто эти выражения уже вышли из современного разговорного языка («белы рученьки», «красна девица»); 2) элементы коммуникации, которые включаются в особую систему связей, что сообщает им иную значимость и выразительность («Уж ты Маша раскрасива» – здесь приставка «рас» усиливает эмоциональный оттенок и заменяет превосходную степень прилагательного) [7, с. 9–10].

При подобном анализе раскрывается многоплановость фольклорного слова. Слова могут обозначать как вещный мир, так и выражать какой-то символ. Символику не всегда просто понять через анализ (использование слова «ручей», например, означает границу между своим и чужим миром), т.е. через определенный символ-слово может передаваться еще и скрытый, потаенный смысл. Однако, «Символы включают в себя совокупность идей, объединяющих не аналитически, а синтетически. … Учение о символах основано на соответствиях, существующих между различными ступенями реальности: низшее

свидетельствует о высшем, известное – о неизвестном. … На языке символов можно говорить о бесконечном» [3, с. 24]. И далее «Символы как образы особенно важны для понимания законов душевной жизни» [3, с. 28]. Таким образом, изучение сказок влияет на формирование внутренней реальности (образа Я как представителя своей культуры) и источником становления этой реальности является концентрация тех культурных базовых ценностей, заложенных в произведениях народного творчества, в частности – в сказках.

Список использованных источников:

1. Аксеновская, Л.Н. Ордерная концепция организационной культуры: вопросы методологии: в 3 кн. / Л. Н. Аксеновская. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2005. – Кн. II. – 348 с.
2. Барабанщиков, В.А., Носуленко, В.Н. Системность. Восприятие. Общение. / В. А. Барабанщиков, В. Н. Носуленко. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 480 с.
3. Воловикова, М., Трофимов, А. Возвращение к себе (психология, символ, культура). / М. Воловикова, А. Трофимов– М., Товарищество российских книгоиздателей, 1995. – 191 с.
4. Мельникова, А.А. Язык и социально-культурная реальность / А. А. Мельникова // Социальная психология сегодня: наука и практика: материалы VI Межвузовской научно-практической конференции. – СПб.: СПбГУП, 2011. С. 72–73
5. Петров, В.М. Количественные методы в искусствознании: учеб. пособие для студ. вузов / В.М. Петров. – М.: Фонд Мир, 2004 – 428 с.
6. Сердюк, М.А. Язык фольклора и учет его особенностей при изучении произведений устного народного творчества в начальной школе / М. А. Сердюк. – Ч.1. – Борисоглебск, 2004. – 47 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К ПЕРЕЖИВАНИЮ ЧУВСТВ ВИНЫ И СТЫДА С ЦЕННОСТЯМИ КУЛЬТУРЫ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

Т.Н. Смотрова, В.В. Гриценко
Российская Федерация, Балашов, ФГБОУ ВПО «БИ СГУ имени Н.Г. Чернышевского»;
Российская Федерация, Смоленск, ОУ ВО «Смоленский гуманитарный университет»
(e-mail: tat-smotrova@yandex.ru, gritsenko2006@yandex.ru)

Исследование осуществляется при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно- исследовательского проекта «Феномены вины и стыда как регуляторы социального поведения в контексте традиционных и современных ценностей (кросскультурное исследование)», № 13-06-00492

Социально-экономические преобразования в полиэтническом российском обществе привели к дестабилизации его ценностно-нормативной системы, размыванию морально-нравственных ориентиров в практике повседневности. Вместе с тем, определенный ценностно-нравственный потенциал преодоления духовного кризиса заключается вотношении личности к базирующимся на традиционных культурных ценностях социальным нормам и способности к переживанию чувств вины и стыда в случае их нарушения. Именно поэтому целью настоящего исследования стало выявление взаимосвязей способности к переживанию чувств вины и стыда с ценностями культуры у представителей разных этнических групп.

В исследовательскую выборку общим объемом 300 человек были включены представители пяти этнических групп, проживающих на территории Саратовской области: русские, татары и казахи, азербайджанцы и армяне. Этнические группы уравновешены по численности и основным социально-демографическим характеристикам.

Методический инструментарий исследования:

– шкалы вины и стыда из методики «Измерение чувства вины и стыда» (TestofSelf - ConsciousAffect (TOSCA) Дж. П. Тангней (1989)) [2];

– авторская анкета, позволяющая определить глубину переживания вины и стыда в отношениях близкой, средней и дальней дистанции в условиях анонимности или огласки [1];

– опросник Ш.Шварца для изучения ценностей культуры на уровне индивидуальных приоритетов [3].

Обработка эмпирических данных осуществлялась с помощью программы SPSS 11.5. Достоверность различий по средним величинам определялась по t-критерию Стьюдента. Взаимосвязи между переменными выявлялись методом ранговой корреляции Спирмена.

В ходе сравнительного анализа среднегрупповых значений по шкале вины из методики Дж. П. Тангней у представителей большинства исследуемых групп, а именно азербайджанского, армянского, казахского и русского этносов, выявлены показатели превышающие значение медианы в измерении данной характеристики. Это значит, что собственная склонность к переживанию вины оценивается ими выше среднего уровня. Данное обстоятельство свидетельствует о возникновении у них состояния дискомфорта как эмоциональной реакции на нарушение собственных интернализированных норм, негативной оценки своего поведения, которая сопровождается раскаянием и сожалением, а также мотивирует искупить или исправить содеянное. И лишь у татар среднегрупповая выраженность данной характеристики не только ниже медианного значения, но и достоверно ниже значений склонности к переживанию чувства вины, обнаруженных у представителей других этнических групп.

Сравнительный анализ среднегрупповых значений по шкале стыда обнаруживает показатели ниже медианного значения в измерении данной характеристики у лиц из числа всех исследуемых групп. Это значит, что собственная склонность к переживанию стыда оценивается ниже среднего уровня практически всеми респондентами. Вместе с тем в предрасположенности испытывать стыд выявлено гораздо больше статистически достоверных различий между исследуемыми этническими группами, чем в склонности испытывать чувство вины. Так, в способности к переживанию стыда у татар обнаружены самые низкие показатели. Обладателями наиболее выраженной способности переживать стыд являются армяне и казахи, чей уровень «стыдливости» достоверно превосходит аналогичные значения азербайджанцев, русских. Азербайджанцы и русские идентичны по степени «стыдливости», и обнаруженные у них значения по данной шкале настолько же достоверно превышают значения татар, насколько их склонность к переживанию чувства стыда значимо ниже, чем у армян и казахов.

Как видно из результатов исследования, значения склонности к переживанию вины превышают значения предрасположенности испытывать стыд у респондентов всех этнических групп. Таким образом, все респонденты в регуляции социального поведения более ориентированы на внутреннюю оценку своих поступков и готовность к совершению действий компенсирующего характера, нацеленных на восстановление репутации и отношений.

С помощью авторской анкеты изучалась способность представителей исследуемых этнических групп к переживанию чувств вины и стыда в отношениях разной социальной дистанции. Отношения близкой, средней и дальней дистанции соответственно представлены в анкете ситуациями семейных (с родными и близкими), профессиональных (с коллегами) и общественных (с незнакомыми людьми) взаимодействий. Причем каждый тип ситуаций, провоцирующих возникновение чувств вины и стыда, рассматривается как в условиях осведомленности о ней социального окружения, так и в условиях анонимности.

Сравнительный анализ результатов по данным авторской анкеты, как и по данным методики Дж. П. Тангней, позволил обнаружить достоверно более низкие значения выра-

женности вины и стыда во взаимодействиях разной социальной дистанции при условиях анонимности и огласки у татар по сравнению с респондентами из других групп.

Вместе с тем, необходимо отметить закономерные в переживании вины и стыда как регуляторов социального поведения тенденции, которые характерны для представителей всех исследуемых этносов. Так, переживание вины и стыда в отношениях средней дистанции (взаимодействия с коллегами по работе) более выражены по сравнению с отношениями дальней и близкой дистанции (взаимодействия с незнакомыми людьми и с членами семьи соответственно). И еще: в условиях огласки по сравнению с условиями анонимности вина и стыд переживаются несколько более интенсивно, а чувство стыда более глубоко, чем чувство вины.

Теперь обратимся к анализу ценностных иерархий исследуемых групп, проведенному на основании полученных с помощью опросника Ш. Шварца данных. Первое место в структуре ценностей азербайджанцев, армян, казахов и русских занимает Безопасность (потребность в предсказуемости мира и снижении неопределенности). И только у татар этой ценности присвоен ранг 2,5, в то время как под первым ранговым номером в их иерархии стоит ценность Универсализм (понимание, благодарность, терпимость и поддержание благополучия всех людей и природы). Второе место в структуре ценностей азербайджанцев, армян, казахов и русских занимает ценность Благожелательность (поддержание и повышение благополучия людей, с которыми человек находится в контакте), у татар этой ценности присвоен ранг 2,5. И наконец, третью позицию ценностной системы азербайджанцев и армян занимает ценность Конформность (ограничение действий и побуждений, причиняющих вред другим или нарушающих социальную гармонию), а у казахов и русских – ценность Универсализм, которая у татар, как было сказано выше, стоит на первом месте. У азербайджанцев и армян ценности Универсализм отведена четвертая ранговая позиция.

Выявленный приоритет ценностей Безопасность, Благожелательность и Универсализм согласуется с данными, полученными на выборке русских в исследовании Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко[4]. Указанные ценности были объединены авторами в новый блок, отличающийся от теоретической модели Шварца. Его суть заключается в том, что «…для достижения общего блага необходимо стремиться понимать других, ограничивать и смирять себя, и от этого будет хорошо всем – и ближним, и дальним. То есть, гармония и благополучие общества и любимых людей строится на нашем доброделании и самоограничении» [4, с. 143]. Как показывают результаты нашего исследования, данный тип мотивации является ведущим для казахов, русских и татар.

И наконец, обратимся к анализу взаимосвязей способности к переживанию вины и стыда с ценностями культуры у представителей исследуемых этнических групп.

У азербайджанцев склонность к переживанию чувства вины связана с ценностями самоизменения (Самостоятельности, Стимулирования) и Безопасности, а стыда – с ценностями самовозвышения (Гедонизма и Власти). Переживание вины и стыда в ситуациях социального взаимодействия средней дистанции, связано с ориентацией на ценность Универсализма.

Шкала вины у армян коррелирует с ценностями защиты порядка, стабильности, социальной гармонии (Безопасности, Конформности) и Универсализма, а шкала стыда – с ценностями Стимулирования и Власти. Переживание вины и стыда в различных ситуациях социального взаимодействия преимущественно связано с ориентацией на ценности Самостоятельности, Традиции и Универсализма.

У казахов обнаружена отрицательная корреляционная связь между способностью к переживанию вины и ценностями самовозвышения (Гедонизм, Достижения, Власть). Способность к переживанию стыда связана с ориентацией на Безопасность, Конформность, Традиции, Самостоятельность. Чувство вины в большинстве случаев, характеризующих различные ситуации социального взаимодействия, коррелирует с ценностями самопреодо-

ления (Универсализм и Благожелательность) и защиты социального порядка, стабильности и гармонии (Безопасность, Конформность), а чувство стыда – с теми же ценностями поддержания стабильности общества (Безопасность, Конформность) и Самостоятельностью.

У русских шкала вины коррелирует с низкой значимостью ценности Власть. В большинстве ситуаций социального взаимодействия способность испытывать вину и стыд связана с ценностями Конформность, Традиция и Благожелательность, подчеркивающими возможность сохранения стабильности за счет добровольного самоограничения, подчинения и поддержания благополучия других людей.

Склонность к переживанию вины татар связана с ценностями Безопасность, Конформность, Традиция и Власть, которые в совокупности предполагают поддержание стабильности и порядка в обществе путем добровольного самоограничения, подчинения и контроля.

Таким образом, несмотря на проявление некоторой этнокультурной специфики во взаимосвязи склонности к переживанию вины и стыда с ценностями культуры у представителей исследуемых этнических групп, можно отметить общие тенденции. Чувства вины и стыда, как правило, тесно связаны с ориентацией личности на ценности защиты порядка, поддержания благополучия других людей, социальной гармонии и сопряжены с ориентацией личности на ценности удовольствия, потворствования себе или господства над людьми, что лишний раз подчеркивает значение чувств вины и стыда в регуляции морально-нравственных поступков человека.

Список использованных источников:

1. Горнаева, С.В. Специфика переживания вины и стыда у лиц с различными социально-психологическими характеристиками / С.В. Горнаева, Т.Н. Смотрова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), № 3(11), 2012. – Режим доступа: http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/3/gornaeva.pdf
2. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений [Текст] / Е.П.Ильин – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
3. Культура как фактор общественного прогресса / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. – М.: ЗАО «Юстицинформ», 2009. – С. 377-380.
4. Лебедева, Н.М. Ценности культуры и развитие общества / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007.

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА

Н.В. Муращенкова, Н.Э. Шабанова
Российская Федерация, Смоленск, ОУВО «Смоленский гуманитарный университет»
(e-mail: muraschenkova.n@yandex.ru);
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Проблема трудового воспитания подрастающего поколения являлась приоритетной на всех этапах исторического развития общества. Подготовка к труду и участие в труде была предметом пристального внимания многих классиков зарубежной и отечественной педагогики: Д.И. Водинского, И.Ф. Гербарта, Я.А. Коменского, Дж. Локка, А.С. Макаренко, И.П. Песталоцци, Н.И. Пирогова, Ж.Ж. Руссо, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, И.Ф. Харламова и др. и рассматривалась как неотъемлемая часть формирования гармонично развитой личности.

А.П. Орлова отмечает: «…Труд способствует созданию трудовых традиций, играющих значительную роль в воспитании подрастающего поколения. В труде формируется нравственная основа человека: трудолюбие, патриотизм, дисциплинированность, товарищество…».

Основной задачей трудового воспитания выступает не только формирование ценностных отношений к труду и трудовой деятельности, но и решение проблем подготовки молодежи к будущей трудовой деятельности.

В современной образовательной политике национальной системы образования приоритетом является возрождение народных форм воспитания подрастающего поколения. Обращение к историческому наследию народа, к национальной культуре способствует трудовому и нравственному воспитанию подрастающего поколения, обогащает его жизненный потенциал, позволяет более остро почувствовать свою принадлежность к национальным истокам.

В настоящее время происходит возрождение традиций. Сложившиеся в прошлом некоторые традиции, выражающиеся в национальной форме, еще не исчерпали своих прогрессивных возможностей и с успехом могут быть использованы в современном образовании.

Согласно поручению руководства государства, Министерство образования Республики Беларусь предлагает проведение комплекса мероприятий по возрождению народной педагогики. Это делает значительным и своевременным обращение внимания на проблему реализации отдельных средств и методов народной педагогики в системе образования.

Народная педагогика с момента своего возникновения воплощала в себе, прежде всего опыт трудового воспитания подрастающего поколения. Основу народной педагогики составляют воспитательные традиции, которые выступают средством сохранения, воспроизводства, передачи и закрепления социального, трудового опыта и нравственных ценностей.

Вопросам народного воспитания посвящены диссертационные исследования М.Ж. Зангиевой (2010), З.Ж. Кучукова (2009), Ш.А. Мирзоева (1986), Е.И. Сявавко (1974), А.Х. Саракаевой (2013), Р.К. Санабасовой (1993), Э.И.Сокольникова (1998), О.П. Фетисова (2004), И.А. Шорова (1989) и др.

Отдельные аспекты народного воспитания, в которых исследуются традиции белорусской народной педагогики, представлены в исследованиях отечественных ученых В.С. Болбаса, Е.Э. Кривоносовой, Е.Л. Михаловой, С.Г. Туболец, В.В. Пашкевича, Л.В. Раковой, И.С. Сычевой и др.

В ряде исследований акцентируется внимание на трудовом воспитании подрастающего поколения в педагогических традициях разных народов (В.Ф. Абитова (2004), Л.Г. Андреева (2001), В.И. Баймурзина (1998), А.Х. Байрамкулова (2004), В.П. Боровых (2011), С. Исоев (1980), М.М. Кодзоева (2009), П.И. Леута (1991), А.М. Мурадова (1995), Л.В. Оршанский (1991) и др.).

Среди средств и методов народной педагогики, реализуемых в трудовом воспитании детей, ученые выделяют фольклор (М.В. Абдрахманова, 2004; Р.М. Алиев, 2003; А.Х. Дзамыхов, 2004; Г.Н. Пивнева, 2004).

В исследованиях белорусских авторов, посвященных формированию личности детей дошкольного возраста, также акцентируется внимание на народной педагогике и её важнейшем средстве – фольклоре в работах педагогов (О.Н. Анциперович, Л.Н. Воронецкая, А.А. Гримоть, А.П. Орлова) и фольклористов (О.М. Алехнович, Г.А. Барташевич).

Устное народное творчество – фольклор – занимает важное место среди духовных ценностей человечества, представляя собой эталон, непревзойденный образец содержания и норм всех видов народного искусства. В фольклоре отражаются нравственные требования к человеку, моральные нормы и правила, глубокое уважение к труду как главной ценности жизнедеятельности человека. Народ слагал песни, былины, сказки, пословицы и поговорки, при восприятии смысла содержания которых у детей возникают нравственно–этические переживания и не высказанные непосредственно в произведении ассоциации, через которые и достигаются воспитательные задачи.

С целью изучения реализации устного народного творчества, направленного на решение задач трудового воспитания, в учебниках для начальной школы был проведен анализ учебников 1–4 классов общеобразовательной школы с русским языком обучения. Объектом контент–анализа стали учебники по дисциплинам, где представляется возможным использование элементов устного народного творчества. Были изучены следующие учебники: Букварь: учеб. для 1 кл.; Литературное чтение: учеб. для 2 кл.; Литературное чтение: учеб. для 3 кл.; Литературное чтение: учеб. для 4 кл.; Русский язык: учеб. для 2 кл.; Русский язык: учеб. для 3 кл.; Русский язык: учеб. для 4 кл.; Беларуская мова: вучэб. дапам. для 2 кл.; Літаратурнае чытанне: падруч. для 2 кл.; Літаратурнае чытанне: падруч. для 3 кл.; Літаратурнае чытанне: падруч. для 4 кл.; Беларуская мова: падруч. для 3 кл.; Беларуская мова: падруч. для 4 кл.; Человек и мир: учеб. пособие для 1 кл.; Человек и мир: учеб. пособие для 3 кл.; Человек и мир: учеб. пособие для 4 кл.

По итогам контент-анализа можно сделать вывод, что на изучение устного народного творчества в каждом классе отводится достаточно много времени. В начальной школе формируются представления о жанровом многообразии фольклора. В учебниках для начальной школы представлены такие виды устного народного творчества как приметы, скороговорки, загадки, песни, потешки, небылицы, сказки, легенды, пословицы, поговорки. В учебниках предлагаются произведения устного народного творчества разных народов (украинского, сербского, немецкого, венгерского (Литературное чтение: учеб. для 2 класса), латышского (Литературное чтение: учеб. для 4 класса), но наибольшую представленность имеют белорусский и русский фольклор.

В учебниках большое внимание уделяется народным приметам, народному календарю, в которых заключен трудовой опыт многих поколений. Народный календарь отражает знания о ведении хозяйства, о земле, о самой жизни трудового народа: «Зимний снег глубокий – летом хлеб высокий» (Литературное чтение: учеб. для 2 кл.), «Как в мае дождь, так будет рожь» (Русский язык: учеб. для 4 кл.); «Божая кароўка, што заўтра будзе – дождж ці пагода? Пень ці калода? Пагода – ляці. Дожджык – сядзі», «Многа рабіны – восень жаждлівая, маля – сухая», «Ластаўкі нізка лётаюць – будзе дождж», «Калі рыбкі на паверхні вады плаваюць – будзе дождж», «Багата снегу – багата хлебу», «Поўня светлая і чыстая – на добрае надвдор'е», «Увосень – работ восем", «Багата вясна кветкамі, а восень палеткамі», «Студзень зямлю студзіць, ды надзею на вясну грэе», «Студзень – году пачатак, зіме – сярэдзіна», «Сакавік з вадой, красавік з травой, май – з кветкамі», «Лета збірае, а зіма праядае» (Беларуская мова: вучэб. дапам. для 2 кл.); «Калі бяроза жаўцее зверху, хутка маразы», «Шмат жалудоў на дубе на цёплую зіму», «Вялікія мурашкі ўвосень – на суровую зіму», «Вішня не апала – зіма не настала», «Снежань годканчае, зіму пачынае» (Літаратурнае чытанне: падруч. для 4 кл.); «Летний день год кормит» (Русский язык: учеб. для 2 кл.); «Лета прагуляеце – восенню не збераце» (Беларуская мова: вучэб. дапам. для 4 кл.), «Есть лес – береги, много леса – не губи, мало леса – посади», «Если с утра слышен резкий писк синицы – будет сильный мороз», «Кто спит весной – плачет зимой», «Жаворонок прилетает на проталину, журавль прилетает с теплом, а ласточка с листком», «Если есть хлеб и вода, то уже не беда», «Много снега, много хлеба» (Человек и мир: учеб. пособие для 1 кл.); «Ласточки летают низко – к дождю», «Ясная луна зимой – к морозу», «Одуванчик закрывает днём свои цветочные корзинки – будет дождь», «Гроза в сентябре – осень будет тёплая», «От осени к лету поворота нету», «Много снега – много хлеба». (Человек и мир: учеб. пособие для 4 кл.)

Основные цели и задачи трудового воспитания отражены в представленных пословицах и поговорках: *формирование у учащихся положительного отношения к труду как высшей ценности в жизни* («Труд кормит человека, а лень портит», «Землю красит солнце, а человека труд» (Литературное чтение: учеб. для 2 кл.), «Труд красит человека», «Без труда нет добра» (Русский язык: учеб. для 2 кл.), «Счастливым и краси-

вым делает человека работа» (Русский язык: учеб.для 3 кл.); *высоких социальных мотивов трудовой деятельности* («Добра працуеш – павагу маеш» (Літаратурнае чытанне: вучэб. дапам. для, 2 кл.), «Якую робіш справу, такую набудзеш і славу» (Беларуская мова: вучэб. дапам. для 2 кл.), «День работой весел» (Литературное чтение: учеб. для 2 кл.), «Маленькое дело лучше большого безделья» (Русский язык: учеб. для 3 кл.), «Адна ластаўка вясны не робіць», «Адной рукой і вузла не завяжаш» (Беларуская мова: вучэб. дапам. для 2 кл.), «Шчыра працуй у грамадзе, дык не будзеш у бядзе» (Беларуская мова: вучэб. дапам. для 3 кл.); *развитие познавательного интереса к знаниям* («Кто много читает, то много знает», «Ученье путь к уменью» (Литературное чтение: учеб. для 2 кл.), «Чтение – вот лучшее учение», «Не стыдно не знать, стыдно не учиться», «Не пером пишут, а умом» (Литературное чтение: учеб. для 4 кл.), «Книга твой друг, без неё как без рук» (Русский язык: учеб. для 2 кл.), «Без ученья нет уменья» (Русский язык: учеб. для 3кл.), «Ученье – путь к уменью» (Русский язык: учеб. для 4кл.), «Прыгожая птушка пер'ем, а чалавек вучэннем» (Беларуская мова: вучэб. дапам. для 2 кл.), «Кніга – маленькае акенца, ды праз яе ўвесь свет відзен» (Беларуская мова: вучэб. дапам. для 2 кл.); *потребности в творческом труде* («Рукам работа, душе праздник» (Литературное чтение: учеб.для 2 кл.); *стремление применять знания на практике* («Тяжело в ученье – легко в бою» (Русский язык: учеб. для 4 кл.); *воспитание высоких моральных качеств* («Работаешь добросовестно – в глаза людям смотреть не совестно», «Слаще всех плодов плод честного труда» (Русский язык: учеб. для 3 кл.); *трудолюбия* («Хочешь есть калачи – не сиди на печи» (Букварь: учеб. для 1 кл.), «Зіма на лета працуе, а лета на зіму», (Беларуская мова: вучэб. дапам. для 2 кл.), «Рано встанешь – больше сделаешь», «Умелые руки не знают скуки», «Не спеши языком, торопись делом» (Литературное чтение: учеб. для 2 кл.), «Терпение и труд все перетрут» (Литературное чтение: учеб. для 3 кл.), «Говори меньше, делай больше», «Встань пораньше, да шагни подальше», «Тише едешь, дальше будешь» (Русский язык: учеб. для 2 кл.), «Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается» (Русский язык: учеб. для 3 кл.), «Под лежачий камень вода не течёт» (Русский язык: учеб. для 4кл.), «Ляжачага хлеба нідзе няма", «Хто працуе, той і мае» (Літаратурнае чытанне: вучэб. дапам. для, 4 кл.), «Кто спит весной – плачет зимой», «Трудолюбивая как пчела» (Человек и мир: учеб. пособие для 1 кл.), «Мастерство тому даётся, кто весь делу отдаётся» (Человек и мир: учеб. пособие для 4 кл.); *долга* («Сделал дело – гуляй смело», «Делу время – потехе час» (Литературное чтение: учеб. для 2 кл.), «Сон на заўтра адлажы, а работу сёння зрабі» (Беларуская мова: вучэб. дапам. для 2 кл.); *ответственности* («Не бросай хлеб, чтоб он тебя не бросил» (Букварь: учеб. для 1 кл.), «Семь раз отмерь, один раз отрежь» (Литературное чтение: учеб. для 3 кл.), «Если взялся за дело – доведи его до конца» (Русский язык: учеб. для 2кл.), «Спарвы словам ен заменіш», «Адклад не ідзе на лад» (Беларуская мова: вучэб. дапам. для 2 кл.); *целеустремленности* («Была бы охота – заладится всякая работа» (Литературное чтение: учеб. для 2 кл.); *предприимчивости, деловитости* («Готовь сани зимой, а телегу летом» (Русский язык: учеб. для 2кл.) *и честности* («Слаще всех плодов плод честного труда» (Русский язык: учеб. для 3кл.), «Тот ничего не боится, кто честно умеет трудиться» (Русский язык: учеб. для 4 кл.); *вооружение учащихся разнообразными трудовыми умениями и навыками* («Век жыві, век вучыся (Літаратурнае чытанне: вучэб. дапам. для, 4 кл.); *формирование основ культуры умственного и физического труда* («Человек от лени болеет, а от труда здоровеет», «Как проживёшь, так и прослывёшь», «Не ошибается тот, кто ничего не делает», «Заметил чужую ошибку – умей увидеть и свою», «Хвались не тем, что начал делать, а тем, что уже кончил», «Дело мастера боится» (Русский язык: учеб. для 4 кл.), «Якая рука, такая і рукавіца», «Якая птушка, такое і гняздзечка», «Зямля – талерка– што пакладзеш, тое і возьмеш», «Спарвы словам ен заменіш» (Беларуская мова: вучэб. дапам. для 2 кл.), «Хто чужога не шануе, той свайго не мае», «Гультай з аработу – мазоль за руку»,

«Ад навукі дужэюць рукі», «Не за сваю справу не бярыся», «У няўмечкі не баляць ні ручкі, ні плечкі» (Беларуская мова: вучэб. дапам. для 4 кл.).

Анализ этнопедагогическихисследований современных ученых, а также учебников и учебных пособий, предназначенных для начальной школы с русским языком обучения, в которых представлены для изучения произведения устного народного творчества позволяет утверждать: устное народное творчество обладает неисчерпаемыми воспитательными возможностями; фольклор являет собой квинтэссенцию морального кодекса народа и, являя собой действенное средство трудового воспитания, способствует формированию высоконравственных качеств личности (честность, скромность, трудолюбие, коллективизм, уважительность, доброжелательность и др.).

Список использованных источников:

1. Абитова, Ф.В. Трудовое воспитание младших школьников средствами устного народного творчества (на материале Карачаево-Черкесии) / Ф.В. Абитова // автореф. дисс. … к.п.н. : 13.00.01.– Общая педагогика, история педагогики и образования – Пятигорск, 2004.
2. Кукушкин, В.С. Этнопедагогика : учебное пособие / В.С. Кукушкин ; РАО ; Московский психолого–соц. ин–т. – М.: Изд–во Московского психолого–социального института, 2002 ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 302 с.
3. Орлова, А.П. Этнопедагогика : теория нравственного воспитания: учеб. пособие для студ. пед. спец. вузов. / А.П. Орлова. – Витебск : Изд–во ВГУ, 2001. – 186 с.
4. Орлова, А.П. Этнопедагогика : преемственность народной и научной педагогики: учебное пособие. – Саранск : МордГПИ, 2013. – 190 с.
5. Электронная библиотека диссертаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://diss.rsl.ru/. – Дата доступа : 05.07.2015.

РОЛЬ НАРОДНОГО ФОЛЬКЛОРА В ФОРМИРОВАНИИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ*

Н.В. Муращенкова, Н.Э. Шабанова
Российская Федерация, Смоленск, ОУВО «Смоленский гуманитарный университет»
(e-mail: muraschenkova.n@yandex.ru);
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Тема формирования этнической идентичности как компонента социальной идентичности личности актуальна во все времена. Особенно значима в данном контексте проблема выявления факторов, способствующих формированию зрелой позитивной этнической идентичности личности. Одним из таких факторов является народный фольклор как хранилище опыта и культуры поколений. Устное народное творчество несет в себе потенциал доброты, совести, порядочности, традиций народа, и, становясь интериоризированной частью личности, может рассматриваться в числе других описываемых отечественными психологами (Бобнева, 1978; Воловикова, 2010) духовно-нравственных регуляторов социального поведения. Сформированная позитивная этническая идентичность способствует развитию патриотизма, толерантности и готовности к продуктивному межэтническому взаимодействию.

Этническая идентичность характеризуется этапностью своего формирования в процессе онтогенеза. Особо значимым является младший школьный возраст, в котором идет активный процесс идентификации, у ребенка проявляются чувства, связанные со своей этнической принадлежностью, происходит четкое отождествление с собственной этнической группой. Е.В. Беляева отмечает следующие эмпирически выявленные особенности становления этнической идентичности в младшем школьном возрасте: эмоционально-оценочное

* Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ (проект №15-26-04001 «Русский и белорусский фольклор как фактор формирования этнической идентичности детей младшего школьного возраста в поликультурном социуме»)

осознание своей этнической принадлежности; этническая осведомленность, включающая знания о собственной этнической группе; формирование навыков поведения, соответствующих национально-культурным нормам и стандартам (Беляева, 2005). Однако, психологи, изучающие особенности этноидентичности в младшем школьном возрасте отмечают необходимость целенаправленной, систематической работы по ее формированию в условиях школьного обучения (Беляева, 2005; Дагбаева, 2013).

Проведенный теоретический анализ позволил нам сделать вывод о том, что в психологии проблема выявления потенциала народного фольклора как фактора формирования этнической идентичности младших школьников изучена не достаточно. Тем не менее, существуют отдельные работы, как например, диссертационное исследование Е.В. Беляевой (Беляева, 2005), обосновывающие роль фольклора в формировании положительного отношения младших школьников к себе как представителям этноса.

Закономерным в данном исследовательском поле является интерес к школьным учебникам. В.Н. Павленко и С.А. Таглин подчеркивают, что школьный учебник может являться источником как позитивных, так и негативных этнических стереотипов (Павленко, Таглин, 2005), то есть как способствовать, так и препятствовать формированию позитивной этнической идентичности личности.

В связи с этим целью нашего исследования стало выявление с помощью контент-анализа специфики и степени представленности народного фольклора в учебниках по литературному чтению для школьников 1–3 классов, обучающихся по образовательным системам «Перспектива» и «Гармония».

В данной статье будут представлены результаты частотного контент-анализа. Объектом контент-анализа стали учебники О.В. Кубасовой (Литературное чтение: учебник для 1 класса общеобразовательных учреждений. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2014; Литературное чтение: учебник для 2 класса общеобразовательных учреждений. В 3 частях. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2012; Литературное чтение: учебник для 3 класса общеобразовательных учреждений. В 4 частях. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2013) и Л.Ф.Климановой, В.Г. Горецкого и Л.А. Виноградской (Литературное чтение. 1 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. – М.: Просвещение, 2013; Литературное чтение. 2 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. – М.: Просвещение, 2011; Литературное чтение. 3 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. – М.: Просвещение, 2014). Единицами счета выступали представленные в учебниках произведения устного народного творчества (сказки, пословицы и поговорки, загадки, побасенки, потешки, песенки), имеющие в тексте ссылки на принадлежность их к культуре того или иного народа.

Обратимся к анализу полученных результатов. Рассмотрим содержание учебников для первого класса. Выявлено, что в учебник О.В. Кубасовой включены народные сказки (2 русские, американская, армянская и ингушская), загадки (4 русские), потешки (2 русские), побасенки (6 русских). В учебнике же Л.Ф.Климановой, В.Г. Горецкого и Л.А. Виноградской наряду с народными сказками (2 русские, 2 татарские и ингушская), представлены песенки (4 английских, голландская, мордовская, русская, удмуртская, украинская, французская, чувашская, шведская), пословицы и поговорки (3 русских, калмыцкая, мордовская, татарская, чечено-ингушская). Таким образом, представленность элементов русского фольклора выше в учебнике системы «Гармония», однако элементы фольклора других народов многообразнее представлены в учебнике системы «Перспектива».

Анализ содержания учебников для 2-го класса свидетельствует о том, что народные сказки изучаются как на занятиях образовательной системы «Гармония» (белорусская, дагестанская, индийская и 6 русских сказок), так и на занятиях по системе «Перспектива» (белорусская, корякская, нанайская, ненецкая, 5 русских и хантыйская сказки). В учебнике О.В. Кубасовой есть также одна шотландская народная песенка. А в содержание учебника Л.Ф.Климановой, В.Г. Горецкого и Л.А. Виноградской включены народные пословицы и поговорки (армянская, 5 русских, таджикская и узбекская). Та-

ким образом, показатели представленности как русского народного фольклора, так и фольклора других народов выше в учебнике для 2-го класса образовательной системы «Перспектива», нежели в учебнике системы «Гармония».

В учебниках для третьего класса народный фольклор представлен сказками. При этом в данном случае показатели представленности русских сказок и сказок других народов выше в учебнике О.В. Кубасовой (адыгейская, английская, армянская, африканская, испанская, итальянская, 8 русских, узбекская, чешская, шведская сказки), нежели в учебнике Л.Ф.Климановой, В.Г. Горецкого и Л.А. Виноградской (5 русских сказок).

Общая тенденция изменения содержания народного фольклора в учебниках от первого к третьему классу сводится к переходу от изучения небольших произведений устного народного творчества (потешки, загадки и т.п.) к довольно объемным народным сказкам, преимущественно к бытовым и волшебным, главными героями которых становятся уже не животные, а люди или человекоподобные сказочные существа. При этом в содержании учебников 3-го класса представлены задания, связанные именно с формированием этнической идентичности. Так, например, после прочтения сказок в учебнике О.В. Кубасовой предлагается ответить на вопросы о том, какими лучшими чертами русского характера наделяет народ главного героя сказки, какие человеческие качества ценит или, напротив, высмеивает народ в сказке, какие человеческие качества одобряются народом, а какие осуждаются и т.д. Однако стоит отметить, что такого рода вопросы предъявляются не ко всем сказкам, выборочно и фрагментарно.

В целом, проведенный контент-анализ содержания учебников по литературному чтению для школьников 1-3 классов общеобразовательных учреждений, обучающихся по образовательным системам «Перспектива» и «Гармония», позволяет сказать, что в школьных учебниках содержатся произведения устного народного творчества, однако частота представленности и содержательная наполненность элементов фольклора разных народов в указанных учебниках различна. Это позволяет сформулировать гипотезу о существовании особенностей в формировании когнитивных и эмоциональных компонентов этнической идентичности, обусловленных подэтапами начального обучения и системой образования (используемыми учебными материалами), по которой обучаются младшие школьники. Данная гипотеза будет проверена в дальнейшем в рамках основного научного исследования, предполагающего проведение поперечных срезов, интервьюирования учителей, наблюдение за уроками, опрос школьников, проведение естественного эксперимента.

Список использованных источников:

1. Беляева, Е.В. Психолого-педагогическое воздействие сказки на формирование этнической идентичности младших школьников / Е.В. Беляева : Дисс. … канд. психол. наук. – Курск, 2005. – 204 с.

2. Бобнева, М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / М.И. Бобнева. – М. : Наука, 1978. – 312 с.

3. Воловикова, М.И. Духовно-нравственная регуляция социального поведения личности / .И. Воловикова // Психология нравственности / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М. : Издательство «Институт психологии РАН», 2010. – С. 29-51.

4. Дагбаева, С.Б. Этническая идентичность младших школьников в изменяющихся социокультурных условиях / С.Б. Дагбаева // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2013. – № 1(21). – С. 20–26.

5. Павленко В.Н. Общая и прикладная этнопсихология / В.Н. Павленко, С.А. Таглин. – М. : Т-во научных изданий КМК, 2005. – 483 с.

С Е К Ц И Я 4
МОЛОДЕЖЬ В РЕШЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

ДИАГНОСТИКА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ В СРЕДЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Е.И. Базылева
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – С.А. Воробьева, ст. преподаватель

Зависимое поведение характеризуется стремлением ухода от реальности посредством изменения своего психического состояния. Происходит такой процесс, когда человек не только отказывается решать важные для себя проблемы, но и останавливается в своем личностном развитии [1].

Следует отметить, что интернет-зависимость может сформировать различные психологические проблемы: конфликтное поведение, хронические депрессии, уход в виртуальную реальность, трудности адаптации в социуме, потеря контроля времени пребывания за компьютером, возникновение чувства дискомфорта при отсутствии возможности пользования Интернетом [2].

Целью нашей статьи является выявление зависимости от социальных сетей в среде студенческой молодежи при помощи анкеты «Диагностика киберзависимости».

Выявить интернет-зависимого студента нам могут помочь следующие признаки: увеличенное по времени формирование зависимости; представления о Сети носят выраженную эмоциональную окраску, возникает чувство эмоционального подъема, волнения, возбуждения или релаксации; потеря контроля времени при нахождении в Интернете; компульсивное желание выйти в интернет, состояние дискомфорта при невозможности этого; раздражение при необходимости включаться в социальные взаимодействия помимо Сети; проявление признаков авитальной активности: пренебрежение здоровьем, изменение образа жизни ради иллюзорных целей - игры, общения и т.д.; употребление в речи специфического жаргона [3].

Нами было проведено анкетирование. Было опрошено 50 студентов 4 курса ВГУ им. Машерова факультета социальной педагогики и психологии с использованием сети Интернет (социальной сети vk.com). Всего в анкетировании было 20 вопросов со следующими вариантами ответов: никогда или крайне редко (1 балл), иногда (2 балла), регулярно (3 балла), часто (4 балла), всегда (5 балла).

Были произведены расчеты по ответам на предложенные респондентам вопросы (табл.):

Таблица – Распределение ответов респондентов на вопросы анкеты

	Содержание вопроса	Никогда/ крайне редко	иногда	регулярно	часто	всегда
1.	Чувствуете ли Вы потребность выхода в Интернет при плохом и подавленном настроении?	14%	72%	14%	0%	0%
2.	Как часто Вы приуменьшаете время, проведенное в Интернете для своих знакомых?	8%	12%	40%	38%	2%

3.	Насколько часто вы выбираете вариант узнать что-то через Интернет, нежели в реальной жизни?	2%	8%	10%	14%	66%
4.	Как часто замечаете, что предпочитаете учебе Интернет?	0%	14%	36%	24%	26%
5.	Злитесь из-за комментариев знакомых по поводу Вас в Интернете?	8%	44%	14%	20%	14%
6.	Как часто Вы выбираете посидеть в Интернете вместо встречи с друзьями или знакомыми?	6%	50%	28%	14%	2%
7.	Как часто Вы мечтаете о выходе в Интернет, когда это невозможно?	34%	48%	8%	4%	6%
8.	Насколько часто, заходя в Интернет по учебным вопросам, Вы забываете о первоначальной цели?	2%	0%	4%	8%	86%
9.	Чувствуете себя комфортней в Интернете, нежели в реальной жизни?	76%	18%	6%	0%	0%
10.	Часто тратите время в Интернете на ненужную информацию?	8%	2%	32%	12%	46%
11.	Как часто заходите в Интернет без надобности, просто от скуки?	8%	4%	8%,	42%	38%
12.	Как часто Вы проводите в Интернете больше времени, чем планировали?	8%	16%	14%	36%	26%
13.	Вы думаете, что без Интернета жизнь была бы сложной и почти бессмысленной?	28%	52%	10%	10%	20%
14.	Из-за Интернета часто меняется Ваш режим дня?	6%,	16%	26%	28%	24%
15.	Как часто Вы чувствуете снижение настроения вне компьютера?	96%	4%	0%	0%	0%
16.	Как часто Вы жалеете о том, что вышли из Интернета ради других дел?	4%	86%	10%	2%	0%
17.	Как часто Вы ощущаете потерю самоконтроля, находясь в Интернете?	4%	2%	8%	18%	24%
18.	Часто ли Вы заводите Интернет-друзей или просто знакомитесь в Сети?	16%	84%	0%	0%	0%
19.	Ожидаете ли Вы следующего выхода в Интернет?	94%	4%	2%	4%	0%
20.	Как часто слышите комментарии и шутки по поводу Вас и Интернета, социальных сетей?	46%	38%	4%	4%	8%

Таким образом, анкетный опрос показал, что у 43% студентов интернет-зависимость отсутствует, 29% - находятся в группе риска, 28% студентам следует задуматься о том, какое место в их жизни занимает Интернет и, возможно, уменьшить количество времени, проводимого в социальных сетях.

Список использованных источников:

1. Шаталина, М.А. Анализ факторов, влияющих на формирование Интернет-аддикции / М.А. Шаталина // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – № 1. – Т. 15. – С. 188–192.

2. Андреева, О.С. Особенности представлений о коммуникации у студентов, зависимых от социальных сетей / О.С. Андреева, Е.С. Андреев // Вестник Тюменского государственного университета. – 2009. – № 5.

3. Чухрова, М.Г. Интернет-зависимость как вариант аддиктивного поведения / М.Г. Чухрова, А.В. Ермолаева // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 2. – С. 231–234.

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К БРАЧНО-СЕМЕЙНЫМ ОТНОШЕНИЯМ

А.С. Бервячонок
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Е.Л. Михайлова, канд. пед. наук, доцент

Институт семьи относится к разряду тех социальных явлений, значение которых уникально как для отдельного человека, так и для всего общества. В современных условиях семья претерпевает серьезные изменения, связанные с упрощением структуры семьи, изменением системы власти и подчинения, снижением значимости традиционных функций семьи – рождения и воспитания детей. Современная семья отличается нестабильностью и конфликтностью брачных отношений. Помимо того, что увеличивается количество разводов, изменяется и отношение к ним – в общественном сознании расторжение брака становится привычным явлением. Нередко молодые супруги считают развод вполне приемлемым выходом из конфликтной ситуации, не прилагают особых усилий для поддержания брака, думают о разводе прежде, чем попытаются изменить свое поведение и привычки ради сохранения семьи.

Отрицательным показателем современной семьи является и то, что усилилась социальная тенденция самоустранения многих родителей от решения вопросов воспитания и личностного развития ребенка, что связано с их трудовой занятостью, перегруженностью бытовыми проблемами, потерей нравственных ориентиров, а нередко неумением и нежеланием заниматься с собственными детьми. Молодые люди избегают ответственности, связанной с браком, не приспособлены к нему психологически и физиологически, не отвечают по своим морально-психологическим качествам высоким требованиям брачно-семейных отношений.

В настоящее время во многом изменились ценностные ориентации и сама система подготовки к семейной жизни. Подготовка подрастающего поколения к браку и будущему родительству происходит стихийно, под воздействием массовой культуры и взглядов ближайшего окружения, что связано с разрушением основ домашнего воспитания, где традиционно начиналось воспитание будущих родителей.

Сложившаяся ситуация требует поиска новых подходов в подготовке молодежи к семейной жизни. Важно, чтобы молодой человек смог не только противостоять проблемам социальной действительности, но и сформировать для себя приоритеты в системе «человек-семья-общество», что предполагает получение определенных знаний, формирования установок и умений все это применять в будущей семейной жизни.

Существуют исследования, в которых раскрываются вопросы подготовки учащихся общеобразовательных школ, средних специальных и высших учебных заведений к семейной жизни (В.И. Барский, Н.С. Верещагина, Е.И. Зритнева); изучаются особенности представлений молодежи о будущей семейной жизни (А.М. Прихожан, Т. И. Юферева, Н.И. Олиферович, П.М. Якобсон); анализируются факторы, оказывающие решающее влияние на формирование готовности к семейной жизни (И.Л. Арабов, И.В. Дубровина).

Подготовка к семейной жизни, по мнению таких педагогов, как Д.В. Колосов, А.С. Макаренко, Н.В. Сельверова связана с нравственным и половым воспитанием и просвещением. Немаловажным фактором готовности к семье и браку является правовая подготовленность молодежи, понимание социальной сущности брака и семьи, необходимость подчиняться определенным законам и требованиям в браке. Следует помнить, что брак основывается на добровольном согласии женщины и мужчины, причем супруги полностью равноправны в семейных отношениях.

Образовательный путь студенческой молодежи является важнейшим средством её социального развития, способом приобщения к социальному опыту. Не случайно, многие исследователи (А.А. Конокотин, Н.Л. Москвичева, В.И. Овчинникова) считают, что система высшего профессионального образования в решении данной проблемы должна занимать основное место. Ситуация обусловлена как образовательными возможностями высшего учебного заведения, так и специфическими особенностями периода студенчества в становлении молодого человека.

Для формирования готовности в рамках высших образовательных учреждений решающую роль играет повышение качества работы преподавателей, читающих курсы, сопряженные с семейной педагогикой, семейной психологией, психологией личности, возрастной психологией. Также наиболее эффективным будет создание программы, в рамках которой будут проводиться тренинги на тему межличностных и гендерных взаимоотношений.

Одним из определяющих факторов готовности является родительская семья. В процессе жизни дети перенимают от старших поколений немало знаний об отношениях к человеку другого пола, о браке, о семье, усваивают нормы поведения. Следовательно, во многом от родителей зависит семейное счастье их ребенка в его взрослом будущем. Немаловажными являются в определении своего отношения к браку и семье в целом личностные взгляды, мотивы, мировоззрения, установки человека, т.е. его готовность к браку и брачно-семейным отношениям.

По мнению Л.Б. Шнейдер, готовность к браку – это система социально-психологических установок личности, определяющая эмоционально-психологическое отношение к образу жизни, ценностям супружества и, одновременно, это интегральная категория, включающая ряд аспектов:

1) готовность личности принять на себя новую систему обязанностей по отношению к своему брачному партнеру, будущим детям;

2) подготовленность молодых людей к межличностному общению и сотрудничеству;

3) способность к самоотверженности по отношению к партнеру, оказавшемуся в сложной жизненной ситуации;

4) в связи с возрастанием роли психотерапевтической функции брака супруги должны обладать достаточным уровнем развития эмпатии – способности к сопереживанию, вчувствованию в эмоциональный мир партнера;

5) высокая эстетическая и нравственная культура чувств и поведения личности;

6) умение разрешать межличностные конфликты конструктивными способами, использование их для развития межличностных отношений, способность к саморегуляции эмоций и поведения. Следует заметить, что данное понимание готовности к браку отражает ее психологический компонент [2].

В.С. Торохтий вводит понятие «способности к браку», включающее в себя следующие составляющие:

– способность заботиться о другом человеке, самоотверженно ему служить, деятельно делать добро;

– способность сочувствовать, сопереживать, сострадать, т. е. «входить» в эмоциональный мир партнера, понимать его радости и горести, переживания и неудачи, поражения и победы, находить духовное единство с другим человеком;

– способность к кооперации, сотрудничеству, межличностному общению, наличие навыков и умений в осуществлении многих видов труда, организации домашнего потребления и распределения;

– высокая этическая и психологическая культура, предполагающая быть терпимым и снисходительным, великодушным и добрым, принимать другого человека со всеми недостатками, преодолевать собственный эгоизм [цит. по: 3, 34–35].

В.С. Торохтий выходит за рамки психологической готовности, указывая на необходимость овладения молодыми людьми, вступающими в брак, умениями и навыками планирования бюджета семьи и ведения домашнего хозяйства.

Не менее важным компонентом подготовки молодежи к семейной жизни является воспитание культуры половых отношений, формирование установки на сохранение супружеской верности в браке, сексуальное просвещение молодежи с целью формирования безопасного и ответственного сексуального поведения, сохранения и укрепления репродуктивного здоровья молодых людей.

Таким образом, анализ различных подходов к определению функций семьи и структуры готовности к браку позволил нам выделить психологический, правовой, социально-медицинский и хозяйственно-экономический компоненты готовности.

С целью определения социально-педагогических условий формирования готовности студенческой молодежи к семейно-брачным отношениям нами было проведено исследование, респондентами которого являются студенты высших учебных заведений в количестве 50 человек. Результаты исследования показали, что планируют создать семью 72% респондентов, 24% – только если встретят человека по душе, 4% на данном жизненном этапе не планируют создавать семью. Следовательно, студенческая молодежь в целом положительно относится к созданию семьи. Самым приемлемым возрастом для вступления в брак для 56% респондентов является 25–30 лет, для 40% –18–20 лет, для 4% – от 30 лет и старше. Такие данные свидетельствуют, что молодые люди недооценивают степень ответственности супругов, материально-бытовые вопросы создания и поддержания жизнедеятельности семьи. Готовность к созданию семьи демонстрируют 56% студентов, 36% пока не задумывались об этом и 8% опрошенных считают себя не готовыми к созданию семьи. По полученным результатам можно говорить, что у данных респондентов высокие показатели по уровню сформированности готовности к будущей семейной жизни.

Таким образом, семейная жизнь, открывая человеку возможности для личностного роста и счастья, одновременно предъявляет к нему множество требований. Среди основных факторов, определяющих стабильность и благополучие семьи, выделяют готовность супругов к брачно-семейным отношениям. Подготовка молодежи к вступлению в брак, к будущей семейной жизни является неотъемлемой частью общей системы воспитания подрастающего поколения. Совершенствование полового воспитания, формирование готовности молодых людей к брачно-семейным отношениям в условиях образовательных учреждений, центров планирования семьи и других организаций обеспечат в будущем успешность брачно-семейной адаптации супругов, и, соответственно, стабильность семьи и общества в целом.

Список использованных источников:

1. Холостова, Е.И. Семейное воспитание и социальная работа: учеб. пособие / Е.И. Холостова, Е.М. Черняк, Н.Н. Стрельникова. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2010. – 292 с.

2. Шнейдер, Л.Б. Семейная психология: учеб. пособие для вузов / Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический проект; Трикста, 2008. – 736 с.

3. Формирование готовности студенческой молодежи к семейной жизни: учеб.-метод. пособие / Н.И. Олифирович [и др.]. – Минск: БГПУ, 2008. – 175 с.

ВОЛОНТЕРЫ КАК ХРАНИТЕЛИ ПАМЯТИ О ТРАГЕДИИ МАЛОЛЕТНИХ УЗНИКОВ ФАШИЗМА

Г.И. Бодрицкая
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail: galihongkilinka@mail.ru)
Научный руководитель – И.А. Семкина, ст. преподаватель

На протяжении года факультетом социальной педагогики и психологии совместно с Витебской областной организацией общественного объединения «Белорусская ассоциация бывших несовершеннолетних узников фашизма» реализуется проект «Социальное партнерство в интересах бывших узников, пострадавших от национал-социализма». Администрация факультета, преподаватели, студенты – волонтеры, работая в рамках проекта, стараются не только организовывать работу с малолетними узниками, но и привлечь внимание подрастающего поколения к данной теме. Цель нашего исследования является изучение понятий «малолетние узники», «концентрационный», «трудовой» лагерь, нормативно-правовой базы, для информированности волонтеров в данной тематике и дальнейшем компетентностном подборе средств, методов и форм волонтерской деятельности.

В годы Второй мировой войны концлагеря, гетто, другие места принудительного содержания, созданные фашистами и их союзниками находились на территориях разных стран:

– Германия – Бухенвальд, Галле, Дрезден, Дюссельдорф, Катбус, Равенсбрюк, Шлибен, Шпремберг, Эссен;
– Австрия – Амштеттен, Маутхаузен;
– Польша – Красник, Майданек, Освенцим, Пшемысль, Радом;
– Франция – Мюлуз, Нанси, Реймс;
– Чехословакия – Глинско, Кунта-гора, Натра;
– Литва – Алитус, Димитравас, Каунас;
– Эстония – Клоога, Пиркуль, Пярну;
– Белоруссия – Барановичи, Минск, а также на территории Латвии и Норвегии.

В концлагерях, гетто, других местах принудительного содержания погибло более 13 миллионов советских людей, из них 1 миллион 200 тысяч детей. Всего же жертвами фашистской неволи было более 5 миллионов детей. Дожил до освобождения лишь 1 ребенок из десяти [5]. В Республике Беларусь на сегодня проживают 24,9 тыс. бывших узников. Из них 21,2 тыс. бывших несовершеннолетних узников иных мест принудительного содержания, созданных фашистами и их союзниками в годы Второй мировой войны; 530 бывших совершеннолетних узников фашистских концлагерей, тюрем, гетто; 3,2 тыс. бывших совершеннолетних узников иных мест принудительного содержания, получающих повышение к пенсии [6].

Терминологический анализ понятия «узничество» показывает, что данный термин является устаревшим, однако обозначает пребывание в заключении, в положении узника [7, с. 911].

«Несовершеннолетние узники» фашистских лагерей – это дети, угнанные в нацистскую неволю, которые содержались наравне с взрослыми, причем в условиях тюремного режима, в концентрационных и трудовых лагерях, находились под стражей со всеми характерными признаками ограничения свободы передвижения [3].

С целью определения степени тяжести положения узников разведем понятия «концентрационный», «трудовой» лагеря, гетто [1]:

1) концентрационные лагеря были созданы для кратковременного пребывания людей, с целью их истребления либо использования органов и проведения медицинских экспериментов. Самыми страшными считаются Дахау, Освенцим, Майданек, Бухенвальд, Маутхаузен и Саласпилс.

2) в трудовых лагерях содержалось угнанное с оккупированных территорий трудоспособное население – женщины, а также дети с 11 лет. Отсутствие жестоких телесных наказаний и размер продовольственного пайка позволял поддерживать рабочую силу.

3) гетто – часть города, выделявшаяся в средние века в странах Западной и Центральной Европы для изолированного проживания евреев; во время второй мировой войны еврейские гетто создавались в ряде городов Восточной Европы и превращались в «лагеря уничтожения» Представляли собой часть города с одноэтажными бараками, огороженную колючей проволокой [4, с. 117].

Современное белорусское государство с уважением и почтением относиться к малолетним узникам фашизма. Правовой статус и меры социальной защиты бывших узников установлены законом «О ветеранах» [2]. В качестве мер социальной защиты им предоставляются различные государственные социальные льготы, права и гарантии: повышение размеров пенсий и льготное налогообложение; безвозмездная передача в собственность (с учетом жилищной квоты, суммы квот) занимаемых ими жилых помещений в пределах 20 кв.м общей площади на льготника и каждого проживающего вместе с ним нетрудоспособного неработающего члена его семьи; пользование при выходе на пенсию организациями здравоохранения, к которым они были прикреплены в период работы (службы); первоочередное обслуживание в организациях здравоохранения, первоочередная госпитализация. Наряду с участниками Великой Отечественной войны бывшим узникам фашизма предоставлено право лечения в госпиталях для инвалидов ВОВ. В соответствии с Соглашением о взаимном признании прав на льготный проезд для инвалидов и участников Великой Отечественной войны, а также лиц, приравненных к ним, от 12 марта 1993 года бывшим несовершеннолетним узникам фашизма предоставляется право бесплатного проезда один раз в два года (туда и обратно) на воздушном, железнодорожном, водном или междугородном автомобильном транспорте либо по желанию бывшего узника проезд с 50-процентной скидкой по оплате стоимости проезда один раз в год (туда и обратно) на этих видах транспорта по талонам установленного образца, выдаваемым органами, осуществляющими их пенсионирование.

Как свидетельство памяти – 11 апреля ежегодно отмечается Международный день узников фашизма. Однако, кропотливая ежедневная работа в рамках проекта, помогает данной категории лиц понять и ощутить, что они нужны обществу, их помнят и их жизненный опыт бесценен. Работа с малолетними узниками помогает и волонтерам, в свою очередь, воспитать в себе такие качества как уважение, почитание и сострадание к людям несущим в себе историю.

Список использованных источников:

1. Бывшие узники и волонтеры: диалог во имя памяти / Авторы-составители А.П. Грахоцкий, И.И. Кекух, Т.П. Гаранина, Н.О. Сиротко. – Гомель: Барк, 2011. – 156 с.

2. Закон Республики Беларусь от 17 апреля 1992 г. №1594-XII «О ветеранах» [Электронный ресурс] URL: http://kodeksy-by.com/zakon_rb_o_veteranah.htm. – Дата обращения: 10.09.2015.

3. Заявление Украинского союза узников – жертв нацизма (УСУЖИ) // Судьба. – 1993. – № 4(68), июль, август. – С. 2.

4. Зенович, Е.С. Словарь иностранных слов и выражений / Е.С. Зенович. – М., 1998. – 117 с.

5. Малолетние заложники бесчеловечной в войны: живые свидетельства Беларуси / сост.: Г.И. Змушко, Л.И. Щеникова; под ред. К.И. Козака. – Минск: Ловинов И.П., 2011. – 220 с.

6. Министерство труда и социальной защиты Республики Беларусь [Электронный ресурс] URL: http://mintrud.gov.by/ru/conference_ru. – Дата обращения: 10.09.2015.

7. Ушаков, Д. Толковый словарь русского языка /Д.Ушаков. – М., 1996. – Т. 4. – С. 911

ПРОФИЛАКТИКА ПИВНОГО АЛКОГОЛИЗМА СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

О.В. Гаврилова
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail: andru-natalya@yandex.ru)
Научный руководитель – Н.Ю. Андрущенко, канд. пед. наук, доцент

Одним из возможных способов решения проблемы пивного алкоголизма является создание и реализация программы его профилактик. Профилактика пивного алкоголизма на уровне школы необходима. Несовершеннолетние проводят значительное количество времени в школе. Во многом в учебном заведении формируется мнение об окружающих людях сверстниках и взрослых. В школе необходимо создавать условия, поощряющие занятия спортом, физическими упражнениями. Педагогический состав школы должен обладать нужными качествами и быть примером для несовершеннолетних. Должны проводиться профилактические мероприятия, указывающие на пагубное воздействие пива Критериями оценки воспитательной работы должны служить нравственная атмосфера в учреждении, эффективность работы преподавательского состава и способность учащихся проявлять положительные черты характера в реальной жизни [1]. Проблема употребления пива актуальна не только для нашей страны, но и для мира в целом. От этого страдает все общество, но в первую очередь под угрозу ставится подрастающее поколение: дети, подростки, молодежь.

Исходя из вышесказанного, нами совместно с социальным педагогом была разработана программа, *цель* которойпрофилактика пивного алкоголизма среди подростков и формирование установки на здоровый образ жизни.

Задачи программы:

1. Предоставление информации о вредном влиянии пива на организм человека и показ влияния социальной среды (рекламы, сверстников, родителей и средств массовой информации) на «моду» употребления пива;
2. Развитие у подростков поведенческой саморегуляции, осознания личной ответственности за свое поведение;
3. Минимизация числа школьников, употребляющих пиво.

Программу профилактики целесообразно реализовывать на уроках, классных часах, внеклассных мероприятиях.

Ключевыми моментами программы являются: предоставление теоретической информации и проигрывание конкретных ситуаций и проведение исследовательских заданий по изучению проблем, связанных с употреблением пива.

Организация каждого мероприятия включает следующие стадии:

- планирование мероприятия и предварительная работа;
- подготовка мероприятия:
- проведение мероприятия;
- подведение итогов.

Направления работы:

1) диагностика отношения учащихся к употреблению пива;
2) пропаганда здорового образа жизни;
3) совместная деятельность педагогов, учащихся и родителей по осознанию проблемы пивного алкоголизма;
4) проведение мероприятий, направленных на формирование эмоционального неприятия употребления алкоголя;
5) индивидуальная работа с учащимися, склонными к употреблению пива.

Программа разработана для учащихся 7–9 классов и рассчитана на один учебный год.

Организаторы программы: социальный педагог, педагог–психолог, классный руководитель.

Для реализации данной программы предусмотрены следующие формы работы: лекции, беседы, классные часы, дискуссии, занятия с элементами тренинга. Они являются эффективными формами обучения, позволяющими самостоятельно исследовать, размышлять, приобретать опыт и отрабатывать умения.

Ожидаемые результаты реализации программы:

1. Повышение информированности школьников о вредном влиянии пива на организм человека;
2. Приобретение учащимися знаний и умений, которые помогут осознанно противостоять употреблению пива;
3. Увеличение количества учащихся, участвующих в спортивных кружках и секциях, соревнованиях;
4. Активное участие родителей в приобщении детей к здоровому образу жизни.

Результаты реализации программы:с учащимися ГУО «Средняя школа № 38 г. Витебска» был проведен ряд мероприятий: лекция с анкетированием «Моё отношение к «пивному алкоголизму», классные часы – «Влияние пива на организм подростка», «Ответственность за распитие пива и алкоголя в общественных местах и правонарушения, совершенные в состоянии опьянения»; занятие с элементами тренинга «Учусь сопротивляться давлению сверстников».

После реализации программы мы провели повторное анкетирование, показавшее положительную динамику.

10% респондентов полагают, что в употреблении пива есть положительные стороны, 90% – считают, что нет.

92% учащихся могут отказаться от предложения выпить, 6% – не могут, 2% – иногда могут отказаться от этого предложения.

Из всех опрошенных – 95% утверждают, что есть смысл борьбы с употреблением пива, 5% – полагают, что нет смысла.

8% опрошенных считают алкоголь желательным элементом времяпровождения, у 92% респондентов реакция была отрицательной

100% учащихся знают о вреде, наносимом организму пивом.

80% респондентов ответили, что в учреждениях образования необходима работа по предупреждению пивного алкоголизма, 20% – считают, что эта работа не обязательна.

Таким образом, повторный опрос показал положительную динамику. Уменьшилось количество учащихся, которые считают, что:

- в употреблении пива есть положительные стороны;
- алкоголь является желательным элементом времяпровождения.

Увеличилось количество подростков, которые:

- могут отказаться от предложения выпить;
- считают, что необходима работа по предупреждению пивного алкоголизма;
- утверждают, что есть смысл борьбы с употреблением пива в учреждениях образования.

100% учащихся ответили, что знают о вреде, наносимом организму пивом.

Список использованных источников:

1. Панина, Г. Профилактика вредных зависимостей у детей: психолого-педагогический подход / Г. Панина, К. Пимекян // Воспитание школьников. – 2001. – № 9. – С. 54–60.

ПРОФИЛАКТИКА УРГЕНТНОЙ АДДИКЦИИ

А.Ю. Галецкая
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Л.В. Королькова, ст. преподаватель

В наше время работа является не только способом заработка, но и способом ухода от проблем. Это стало одним из распространённых в повседневной жизни приёмов ухода от сложившихся ситуаций, что в свою очередь не решает их, а всего лишь позволяет «сбежать». Вследствие чего может привести к развитию различных негативных последствий, которые в своё очередь могут отразиться не только на вас самих, но и на вашей семье, друзьях, коллегах и т.д.

Н. Тасси подразумевает под ургентной аддикцией, главным образом, зависимость от состояния постоянной нехватки времени. Состояние обусловлено сверхзанятостью, необходимостью принимать участие во многих видах деятельности, ускорением темпа жизни, общей гиперстимуляцией.

В современной культуре ургентная аддикция формируется у большого количества лиц самых разнообразных профессий: бизнесменов, сотрудников различных фирм, студентов, преподавателей, ученых и др. Все они испытывают давление времени, оказываются во временной ловушке, не осознавая полностью серьёзности ситуаций и её неизбежных последствий [1, с. 147].

Ургентная аддикция развивается исподволь, незаметно. Время в определенном смысле «невидимо». Человек подвергается влиянию внутренних и внешних факторов. В случае благоприятного стечения обстоятельств возникает ощущение возможности справиться с увеличивающимся количеством задач и обязанностей. Он чувствует себя полным сил и энтузиазма - всё выглядит обещающе привлекательно: перспективы увеличения зарплаты, успешной карьеры, больших возможностей выбора. Со временем ситуация постепенно меняется: обязанностей становится больше, свободное время сжимается как шагреневая кожа, времени на выполнение поставленных задач начинает не хватать. Всё чаще возникает в сознании или вербализуется фраза: «у меня нет времени». Это относится, прежде всего, не к работе, а к сфере межличностных, особенно внутрисемейных отношений. Отсутствие времени ограничивает возможности продуктивных неформальных контактов с близкими людьми [2, с. 205].

Как правило, большинство работоголиков, склонны к приобретению одного из спутников деструктивного работоголизма – ургентной зависимости.

Мы провели диагностику Е.Л. Шибко на склонность к приобретению ургентной аддикции, в которой приняли участие 30 респондентов.

Исходя из результатов проведения методики можно сделать вывод, что у 43% респондентов наблюдается деструктивный работоголизм, у 24% – явная склонность к приобретению ургентной зависимости, у 14% – проблемы с межличностными отношениями, у 19% – нарушение привычного темпа жизни.

Чтобы избежать этого, нужно осуществлять ряд профилактических мер, подумать о личном режиме труда, а также о том, какой режим создан руководством в учреждении. Займитесь переоценкой ценностей. Когда вы сможете честно признаться самому себе, что страсть к работе – лишь средство заполнить вакуум, считайте, что половина пути к нормальной жизни вами уже пройдена. Дело за малым - найти нечто столь же важное, сколь важной казалась вам до сих пор карьера. А что это будет – семья, религия, искусство, спорт, - решать только вам. Возьмите отпуск, оторвите себя от работы, полностью выключитесь из привычной обстановки на какое-то время. Найдите себе хобби: вышивайте крестиком, разводите экзотических рыбок или запишитесь на танцы. Главно, чтобы занятие увлекало вас так же, как работа. Это поможет отключиться от

трудоголизма, а смена деятельности, как известно, уже отдых. Займитесь командными видами спорта, если уход в работу обусловлен одиночеством. Например, баскетболом, волейболом, а не плаванием или бегом в одиночку. Не избегайте людей, не отказывайтесь от предложений других прогуляться или сходить в кафе. Научитесь получать удовольствие от безделья. Начните с созерцания: понаблюдайте, как чужой ребенок во дворе делает свои первые шаги, как солнце уходит за горизонт, потискайте собаку, проведите за вкусным обедом раза в два больше времени, чем обычно, ит.д. Но учтите: телевизионные зрелища целебного эффекта не дадут. Главное – забудьте о том, что время необходимо проводить с пользой.

Хотя бы иногда балуйте себя. Закончили проект – купите себе новую вещь, заработали премию – потратьте часть денег на обед с друзьями. Старайтесь чувствовать удовлетворенность не только от труда, но и от отдыха. Уясните для себя, что иногда безделье – совершенно нормальное для человека состояние. Старайтесь не отдыхать с людьми, которые взваливают на вас свои проблемы и эмоции. Стройте свой отдых так, чтобы это было действительно переключение на что-то другое, незнакомое, новое. Заставляйте себя думать о чем-нибудь приятном в выходные и нерабочие дни, ваши мысли не должны быть связаны с работой, насильно гоните их. Запретите себе испытывать чувство вины, если вы не заняты работой – но это в принципе невозможно, ведь чувство вины командам сознания не подчиняется. Избавление от подобного выраженного чувства – дело не такое тривиальное и подчас требует общения даже не просто с психотерапевтом, а с психоаналитиком.

Таким образом, ургентная зависимость и трудоголизм являются основными причинами возникновения проблем в семье, на работе, в общественной жизни, так как превращают свободного человека в зависимого от посторонних. Человек, внимание которого постоянно сосредоточенно на одном явлении или процессе не развивается, из чего можно сделать вывод, что с зависимостями необходимо полномасштабно бороться.

Список использованных источников:

1. Горобец, Т.Н. Социально-психологические и биологические факторы развития явления массового аутодеструктивного поведения / Т.Н. Горобец. – М.: Психология, 2006. – 151 с.

2. Хайгл-Эверс, А. Базисное руководство по психотерапии / А. Хайгл-Эверс. – СПб.: Арманд, 2004. – 262 с.

СУБКУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Е.А. Глушневский
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – С.Д. Матюшкова, ст. преподаватель

В современном обществе тема молодежной субкультуры весьма актуальна, так как среди всевозможных явлений, влияющих на развитие подростка, неформальным молодежным объединениям отводиться весьма значимая роль в современном обществе. Неоспоримо, но непосредственно молодежь является более «революционным» пластом общества и оказывает наиболее существенное влияние на культуру, изменяя ее. Само возникновение субкультур связано с неопределенностью социальных ролей молодежи, неуверенностью в собственном социальном статусе. Ее сущность − поиск социального статуса. Посредством нее молодежь упражняется в исполнении ролей, которые в дальнейшем должен будет играть в мире.

Понятие «субкультура» (лат.sub – под icultura − культура;подкультура) подразумевает особую сферу культуры, а также суверенное целостное образование внутри господствующей культуры, отличающиеся собственными ценностями, строем, обычаями,

нормами. Субкультура может отличаться отдоминирующей культуры собственной системой ценностей,языком, манерой поведения, одеждой и другими аспектами. Развиваясь, субкультуры вырабатывают единый стиль одежды (имидж), язык (жаргон, сленг), атрибутику (символику), также общее мировозрение для своих членов. Характерный имидж и манера поведения является маркером, отделяющих «своих» (представителей субкультуры) от посторонних людей. В этом проявляется сходство новых субкультур 21-го века и традиционных народных культур.

Среди отечественных авторов, занимавшихся изучением данного исследования можно выделить А.В. Мудрика, О.Г. Заярную, И.А. Колесникова, А.И. Мазурову, Т.В. Сенько, С.А. Сергеев, В.Я. Суртаев, Е.Н. Шапинская и другие, среди зарубежных ученых можно выделить таких, как А. Коэн, У. Миллер. Ш. Айзенштадт, Т. Парсонс, Э. Эриксон, М. Брейк, Д. Райзмен, М. Мафессоли и др.

Типология субкультур:

Музыкальные субкультуры. Имидж данной субкультур формируется во многом в подражании сценическому имиджу популярных в данной субкультуре исполнителей. Одной из первых музыкально-молодёжных субкультур современности были хиппи, молодёжное движение пацифистов и поклонников рок-музыки. Многое из их имиджа (в частности, мода на длинные волосы) и мировоззрения перекочевало в другие субкультуры. С появлением жеготик-рока, появиласьготическая субкультурах Характерные её черты – мрачность, культ меланхолии, эстетика фильмов ужасов и готических романов [1].

Арт-субкультуры. Большинство молодёжных субкультур, не связанных с музыкальными жанрами, произошли из увлечений определенным видом искусства или хобби, как например граффити. Примером может служить зародившиеся в середине 20-го века ролевое движение, в значительной степени связанное с фантастикой и фэнтези. Увлечение японской анимацией породило фэндом аниме, который в итоге перерос в субкультуру анимешники. Для неё характерно увлечение японской поп и рок музыкой, аниме, мангой, дорамами и косплеем. Также в последнее время появилось такое явление, как фурри, увлечение антропозооморфными персонажами анимации, а также арт-дизайн антропозооморфных персонажей.

Интернет сообщества и интернет-культуры. Данная субкультура включает в себяподачи информации и культуру общения пользователей в Интернете. Как глобальный феномен интернет-культура (киберкультурапользователей Интернета) возникла благодаря Интернету и приобрела признаки обособленного общественного явления в рамках человеческой цивилизации. Интернет-культура породила такие явления, как «блоги» и «литературав интернете». Атрибутом интернет-культуры является, среди прочего, использование «смайликов» иакронимованглийских выражений, таких как IMHO (In My Humble/Honest Opinion − «по моему скромному мнению»).

Индустриальные и спортивные субультуры. В начале 20-го века с романтизацией городского образа жизни и неспособности части молодёжи жить вне города возникаютиндустриальные (городские) субкультуры. Часть индустриальных субкультур вышли из фанатов музыки индастриал, но наибольшее влияние на эти субкультуры оказали компьютерные игры (к примеру, Ведьмак, Fallout и S.T.A.L.K.E.R). К спортивным субкультурам можно отнести футбольных фанатов (лица,нарушающие общественный порядок, связывая свои действия сфутбольнымипристрастиями и обосновывая их ими.), люберов (представители данной субкультуры занималиськультуризмом в подвалах, рукопашным боем, боксом, бегом, прыжками и другими видами спорта) и фрирранеров (представителейдисциплины фриран, которая сходна по своей деятельности спаркуром, созданнаяСебастьяном Фуканом).

Контркультура. С точки зрениякультурологии, контркультура – это течение, которое отрицает ценностидоминирующей культуры. Старейшей является контркультурапреступного мира. Её появление было вызвано естественным обособлением лиц,

нарушающих закон (ссылки в отдалённые места, тюремное заключение, «сходки») от основной культуры. В результате этого образовалась очень жёсткая субкультура с чёткой иерархической лестницей и своими законами. В разных странах эта субкультура имеет свои отличительные особенности.

Мильё. Одним из видов субкультур можно считать мильё (фр. milieu – окружение, обстановка) – совокупность условий жизни человека и бытовая социальная среда определенной социальной группы или социального слоя.Социологияописывают мильё как группы людей, характеризующихся особыми признаками поведения, культуры, одежды и прочее. Образ жизни, ценности и поведенческие нормы в мильё складываются в процессе социализации человека.

В ходе данного исследования был проведен анкетный вопрос, для выяснения принадлежности к субкультурам среди учеников 8–11 классов ГУО «СШ № 2 г. Быхова». Общее количество участников составило 50 человек. Среди опрошенных были выявлены следующие представители субкультур: «рокеры» – 14%, «реперы» – 12%, « геймеры» – 10%, «анимешники» – 8%, «готы» – 4%, «футбольные фанаты» – 4%, «эмо» – 2%. Оставшиеся 46% не относят себя к какой-либо из субкультур.

Таким образом, в результате полученных данных можно прийти к тому, что субкультура молодежи, являясь одним из факторов социализации, играет противоречивую роль и оказывает неоднозначное влияние на подростков. Также как и любое социальное явление, нахождение подростка в субкультуре носит как положительные, так и отрицательные черты.

Положительные черты:

- Способствует адаптации молодых людей в обществе.
- Предоставляет молодому человеку право выбрать свой первичный статус.
- Передаёт специфическое для определенного социального слоя ценностные представления.
- Работает как важнейший социальный подготовительный институт.

Отрицательные черты:

- Формирует заражение и подражание как положительных, так и отрицательных черт.
- Создает условия, для завышения притязаний.
- Создаётся эффект стадного инстинкта.
- Воздействие агрессивного неприятия конкурентов и потеря своего личностного «Я».

Список использованных источников:

1. Понятие субкультуры [Электрон. ресурсы].− 2013. − Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/. − Дата доступа: 11.10.2015.

ТЕАТРАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ

А.М. Гулидова
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Л.В. Королькова, ст. преподаватель

Несмотря на модернизацию современной системы образования, возникают трудности в решении проблем социокультурной адаптации подростков в педагогическом процессе, который ориентирован в большей степени на обучение, а не на воспитание. Возникает противоречие между потребностью общества видеть в своих рядах мыслящих, творческих, активных, всесторонне развитых личностей, с одной стороны, и узо-

стью образовательной политики, выражающейся в позиции сокращения предметов гуманитарного цикла, – с другой.

Образовательная система недостаточно поддерживает художественные дисциплины, ориентируясь на развитие когнитивной сферы школьника. Это приводит к тому, что в большинстве образовательных школ учеба не становится дляшкольниковдеятельностью, формирующей личность [2].

Выбор театральных технологий для решения поставленной проблемы не случаен. Почувствовать, понять, попробовать жизнь и законы человеческогообщенияможно, только погрузившись в ситуацию игры.

В эмпирическом исследовании приняло участие 42 респондентов. Исследование проводилось на базе УО «ГОСШ № 31»

Исследование показало, что учащиеся 8 «А» и 8 «Б» классов на начальной стадии социокультурной адаптации имеют одинаковые задатки и уровни развития креативности.

Подростковый период – очень сложный, долгий и многоплановый процесс, который не завершен и по сей день. До сих пор нет однозначного понимания психологами всех особенностей подросткового возраста. Но, несмотря на это мы можем выделить основные моменты, определяющие подростковый период развития, отметить его главные характеристики [3]. Поскольку в подростковом возрасте много острых личных проблем, воображение в это время становится на службу бурной эмоциональной жизни. Игра воображения не только доставляет удовольствие и приносит успокоение. В своих фантазиях подросток лучше осознает собственные влечения и эмоции, впервые начинает представлять свой будущий жизненный путь. Смутные побуждения предстают перед ним в яркой образной форме. Поэтому, фантазируя, ребенок тоже познает себя.

Основными видами театрально-педагогических технологий используемых как средство социокультурной адаптации подростков являются: психодрама, социодрама и маскотерапия.

В ходе нашего эксперимента по применению театрально-педагогических технологий стоит обратить внимание на расширение границ и возможностей в творческом плане одной из референтных групп. Так современные театральные технологии комплексно подходят к тренировке всего спектра сенсорных способностей подростков, одновременно идет наработка компетентности в создании творческого развития, расширяется сфера самостоятельной творческо-мыслительной деятельности, что создает комфортные и, что важно, естественные условия для процесса учения-общения.

Актуальность данного исследования подтверждается тем, что большая часть того, что нас окружает – продукты креативности. Социально-экономические преобразования в обществе диктуют необходимость формирования креативно активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать новые жизненные проблемы. Многие задачи и функции области социальных знаний и драматического искусства находятся в одной гуманитарной плоскости, а непосредственная взаимосвязь театра и социальных технологий очевидна. Это сходство включает в себя эмоциональное воздействие на личность, используемое как в театре, так и в социальной терапии и реабилитации людей. Приемы театрального искусства при определенной их трансформации могут представлять собой основу для создания новых реабилитационных, лечебно-реабилитационных, психологических и психотерапевтических методов, которые найдут свое применение, как в социальной работе, так и социально-культурной деятельности [1].

Список использованных источников:

1. Лобанов, И.В. Психология средствами театра – новый предмет в школьном расписании / И.В. Лобанов // Педагогические технологии: профессиональный журнал для технологов образования. – 2011. – № 2. – С. 88–95.

2. Матвеева, О.А. Развивающая и коррекционная работа с детьми / О.А. Матвеева. – М.: Оимру, 2001. – 189 с.
3. Строганов, А.Е. Психотерапия на базе театральных систем / А.Е. Строганов. – СПб.: Наука и техника, 2008. – 496 с.

ОБРАЗ «Я-ПРОФЕССИОНАЛ» В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В.В. Деревяго, Е.А. Веринская
Республика Беларусь, Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»
(e-mail: vika88135@gmail.com; Verinskaja93@mail.ru)
Научный руководитель – Е.К. Погодина, ст. преподаватель

Студент за время обучения в вузе является не только объектом, но и субъектом образовательного процесса. Успешность этого процесса напрямую зависит от сформированности его субъектной позиции. В свою очередь, данная субъектная позиция находится в непосредственной взаимосвязи с формированием образа профессионального психолога у молодого человека, получающего образование по данному профилю.

Исходя из утверждения Е.А. Климова о том, что «образ в психологическом смысле – это субъективная модель чего-либо» [1, с. 128], можно сделать вывод, что образ профессионала – это своего рода субъективная модель профессионала, тесно связанная с представлениями о профессиональной деятельности и профессионально важных качествах.

Именно поэтому очень важно владеть информацией о том, как представляют себе профессионала-психолога студенты, обучающиеся по специальности «практическая психология», будущие молодые специалисты. Ведь от сформированности их образа профессионала сегодня зависит их будущая профессиональная позиция.

Формирование образа профессии – процесс, который предполагает идентификацию с образом-идеалом. Образ будущей профессии и образ Я формируют профессиональное самосознание и определяют его характеристики. При этом своеобразным эталоном в профессиональном самосознании выступает обобщенный образ профессионала. Образ профессии во многом связан с образом конкретных людей и их профессиональной биографией, определенными профессиональными ценностями.

Другими словами выбор профессии личностью является показателем того, что процесс профессионального самоопределения переходит в новую фазу своего развития. Как считает Т.В. Кудрявцев, профессиональное становление личности проходит в своем развитии четыре стадии:

1) формирование профессиональных намерений;
2) профессиональное обучение;
3) профессиональная адаптация;
4) частичная или полная реализация личности в профессиональном труде [2].

Выборочную совокупность исследования составили студенты факультета социально-педагогических технологий БГПУ им. М. Танка. Всего в исследовании приняли участие 60 студентов второго курса, в возрасте 18–21 года.

Изучение образа «Я-профессионал» в представлении студентов проводилось при помощи методики межличностных отношений Т. Лири. Первичные тестовые результаты преобразовывались в стены согласно нормировочной таблице. Полученные данные представлены на диаграмме.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что для подавляющего большинства испытуемых на первый план в образе психолога-профессионала выступают такие черты как: деликатность, отзывчивость, заботливость, доброта, способность вселять уверенность, способность к сотрудничеству, доброжелательность, общительность, любезность в обхождении. Нежелательными для психолога студенты отмечают такие черты как: недоверие, скептицизм, обидчивость, озлобленность, ревнивость, а также легкая подчиняемость, уступчивость, покладистость, неуверенность в себе.

Таким образом, получены некоторые ориентиры, которые необходимо учитывать психологу в процессе своей профессиональной деятельности: это, прежде всего, деликатность в обхождении, ободряющий тон, терпимость в оценке клиента, а также дружелюбие, внимательность и любезность. Однако при этом следует уметь при необходимости настоять на своем и пользоваться уважением у пришедшего к нему человека.

Изучение ценностей студентов проводилось с помощью методики «Ценностные ориентации» М. Рокича. Первичные тестовые результаты преобразовывались согласно нормировочной таблице.

Результаты исследования показали, что лидирующими терминальными ценностями в образе «Я-профессионал» у студентов являются: здоровье, любовь и счастливая семейная жизнь. На последние места студенты ставили такие ценности как счастье других, творчество, красота природы и искусства. Важнейшими инструментальными ценностями в образе «Я-профессионал» у студентов являются: аккуратность, исполнительность, воспитанность, образованность, ответственность, самоконтроль. К наименее важным ценностям относятся: широта взглядов, высокие запросы и непримиримость к недостаткам в себе и других.

Изучение Я-образов и образов профессионала, формирующихся у студентов-психологов за период обучения в ВУЗе, обусловлено необходимостью формирования профессиональной позиции и профессиональных представлений, а также для дальнейшего повышения эффективности системы подготовки будущих специалистов. Профессиональные представления, возникающие на начальных этапах профессионального са-

моопределения, в дальнейшем определяют особенности продвижения человека в профессии и возможности его личностной и профессиональной самореализации.

Список использованных источников:

1. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Издательство «Институт практической психологии», 2005. – 400 с.
2. Кудрявцев, Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51–59.

ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ

В.В. Деревяго
Республика Беларусь, Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»
(e-mail: vika88135@gmail.com)
Научный руководитель – Е.К. Погодина, ст. преподаватель

В наши дни большую актуальность приобретает вопрос профессиональной готовности студентов к будущей профессиональной деятельности, так как повышаются требования обеспечения конкурентоспособности специалистов на рынке труда. Совершенно новые требования на сегодняшний день предъявляет общество к работе профессионалов и, следовательно, к работе высших учебных заведений, которые заняты их подготовкой. После окончания университета молодому специалисту зачастую необходимо некоторое время для адаптации к условиям профессиональной деятельности. Одну из ведущих ролей играет наличие у молодого специалиста готовности к профессиональной деятельности, даже несмотря на то, что адаптация к условиям работы происходит на базе основного багажа знаний и умений, приобретаемых в вузе [1].

Методологические основы психологического подхода к проблемесамоопределениябылизаложены С.Л. Рубинштейном. Ученый огромное внимание уделял идее активности субъекта самоопределения. Также в своих работах он указывал на то, что самоопределение – это свободное избрание человеком своей судьбы, осуществленная самодетерминация, представляющая собой механизм социальной детерминации, которая не может действовать иначе, как будучи активно преломленной самим субъектом [2]. Исследования, намеченные С.Л. Рубинштейном, в современности продолжает К.А. Абульханова-Славская. В ее работах профессиональное самоопределение рассматривается в неразрывной связи с выбором жизненного пути, жизненным самоопределением. Также большой вклад в исследование проблемы самоопределения личности внесли зарубежные ученые психоаналитического направления (А. Адлер, Э. Фромм, Э. Эриксон), топологического (К. Левин), гуманистического (А. Маслоу, К. Роджерс).

Согласно мнению Э.Ф. Зеера, весьма важными факторами развития личности профессионала являются его личностная направленность, включающая в себя мотивы, цели, ценностные ориентации, профессиональную позицию и профессиональное самоопределение. При этом на разных этапах становления все компоненты имеют различное психологическое содержание, обусловленное характером ведущей деятельности и уровнем профессионального развития личности [3].

Анализ литературы (А.К. Маркова, Т.А. Матис, Н.Б. Нестерова, А.Б. Орлов) позволил определить последовательность этапов формирования мотивации к профессионально-педагогической деятельности.

На начальном этапе происходит адаптация студентов к социальному окружению и к будущей специальности. Данный этап охватывает почти весь 1-й курс обучения. На

данном этапе происходит осознание необходимости изменений в отношениях со средой. Так у студента первокурсника приобретаются новые способы поведения, которые направленны на гармонизацию отношений и взаимодействие с окружающими, а также осуществляется смена мотивов учебно-познавательной деятельности.

На первом этапе основной задачей студента является самостоятельное осуществление определенных действий и алгоритмов в рамках различных видов деятельности, а также погружение студента в новую социальную ситуацию, которая сопровождается новым уровнем активности и самостоятельности, как в учебной, так и во внеаудиторной деятельности. На практике это реализуется благодаря комплексу информационно-презентационных мероприятий и ежедневному взаимодействию студентов первого курса с преподавателями и кураторами учебных групп.

Следующим этапом является актуализация мотивов, которая происходит на 2-ом курсе путем формирования у студентов осознанной потребности в постоянном самопознании, рефлексии и профессиональном развитии. Здесь происходит выявление ранее сложившихся установок и мотивов осознания необходимости усвоения компетенций для успешного освоения профессии, усиление их смысла и значимости для студента. Появляется необходимость развивать аналитический взгляд на собственную активность и активность других, предопределять результаты и сложности, планировать и проектировать комплекс необходимых действий. Основное содержание второго этапа – это расширение опыта самостоятельности студента благодаря выдвижению к нему требований как к организатору собственной деятельности.

На третьем этапе происходит развитие и усиление мотивации (3-й курс). Преподаватель, опираясь намотивы студентов, развивает у них стремление к освоению трудовыхопераций и сопоставляет познавательные и профессиональные мотивы, а также их стремление к осуществлению разных форм сотрудничества с другими студентами и работы в группе. Для осуществления данного этапа необходимо чередование различных видов учебно-производственной деятельности.

Следующий этап формирования мотивации подразумевает под собой оценку и самооценку профессиональных способностей студентов, предопределенных требованиями квалификационной характеристики. Это происходит на 4–5-м курсах. На данном этапе создается положительная установка на дальнейшее обучение, на освоение компетенций, формируемых при изучении дисциплин специализации. В процессе прохождения данного этапа формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов важную роль играет рефлексия предыдущих этапов. С одной стороны, она позволяет обеспечить осознание мотивов участия личности во внешней деятельности, с другой стороны, найти собственные формы деятельности. Поэтому на основе этого актуализируется процесс целеполагания [1].

Таким образом, освоение определенной профессии возможно только при заинтересованности в ее познании и желании пройти путь профессионального становления. Во время обучения в ВУЗе у студентов закладывается основа трудовой деятельности, происходит формирование мотивационной готовности к будущей профессиональной деятельности.

Список использованных источников:

1. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.

2. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.

3. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ВОВЛЕЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕСТРУКТИВНЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ СЕКТ

И.И. Ерошкин
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Л.В. Королькова, ст. преподаватель

В настоящее время наблюдается повышенный интерес подростков к вопросам религии, обращенность к религиозным традициям и верованиям. Вера для молодых людей приобретает многозначный смысл: это и групповая принадлежность, и эстетическое занятие, и высшая духовная потребность. В то же время подростки – это наиболее уязвимая часть общества. Факторами риска для них являются напряженная эмоциональность, романтизм, максимализм, непродуманность решений, потребность во внешнем одобрении. Подверженность этим факторам способствует переориентации молодых людей с традиционных религий на новые религиозные объединения (НРО), многие из которых имеют явно деструктивный характер.

Человек имеет право выбора своего жизненного пути, но каждый должен знать, что могут представлять собой люди, которые привлекают его рекламой своей организации. Доведение до подростков информации о деструктивных религиозных организациях является мощным средством профилактики вовлечения в эти организации. Подросткам необходимо знать, что может являться целью обращения и как суметь распознать деструктивную организацию уже при разговоре с вербовщиком на улице.

Исходя из степени вовлеченности в религиозное сектантство, педагогическая работа с учащимися подразделяется:

1) на общую воспитательную работу с детьми;

2) на воспитательно-коррекционную работу с учащимися группы риска;

3) на реабилитационную работу с учащимися, находящимися под воздействием религиозных сект.

По отношению к молодым людям, уже ставшими адептами какого-либо НРО, социальному педагогу совместно с психологом следует организовать реабилитационную работу с культистом, одной из основных форм которой является консультация по выходу их из секты с привлечением членов семьи.

Особенностями консультирования о выходе являются:

1) значительная роль предварительного сбора информации;

2) активное участие семьи и близких;

3) «командная» работа консультантов;

4) длительность и интенсивность;

5) акцент на предоставление информации как на единственную цель консультирования, т. е. на информирование вместо психотехники;

6) участие бывших адептов.

Правильное понимание мышления культиста и расстановка приоритетов в его сознании – основа успеха по выводу человека из НРО.

Чтобы обеспечить духовную безопасность общества и, прежде всего, молодежи, необходимы серьезные меры по ликвидации религиозной безграмотности, как административных работников, педагогов, психологов, так и населения (и, в первую очередь, молодежи). Особая роль в решении данной проблемы отводится педагогической профилактике.

Педагогическая профилактика – это способ организации социальной среды ребенка, препятствующий приобщению к ее негативным явлениям (наркомании, алкоголизму, табакокурению, проституции, религиозным сектам и др.), предотвращающий

формирование зависимого поведения и отрицательное влияние на гармоничное развитие личности.

Педагогическая профилактика вовлечения молодежи в деструктивные религиозные секты – комплекс социальных, образовательных и психологических мероприятий, направленных на выявление и устранение причин и факторов вовлечения молодежи в религиозные секты, на предупреждение развития и нейтрализация негативных личностных, педагогических и социальных последствий вовлечения в религиозные секты деструктивного характера.

Система предупреждения вовлечения молодежи в религиозные секты включает следующие виды профилактической работы:

1) первичную профилактику, целью которой является предупреждение вовлечения молодежи в секты;

2) вторичную профилактику, предотвращающую развитие негативных последствий психологических методов воздействия на личность молодых людей, имеющих опыт общения с сектантами;

3) третичную профилактику, являющуюся социально-педагогической реабилитацией адептов со сформированной зависимостью от сектантской среды.

Педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность процесса предупреждения вовлечения молодежи в религиозные секты, являются:

1) выявление молодых людей, подверженных риску вовлечения в религиозные секты;

2) проведение систематических целенаправленных антисектантских мероприятий с молодежью и их родителями;

3) повышение уровня профессиональной компетентности педагогов и научно-методическое обеспечение профилактической деятельности;

4) повышение психолого-педагогической культуры родителей с целью их вовлечения в антисектантское воспитание;

5) реализация педагогической модели предупреждения вовлечения молодежи в религиозные секты.

Таким образом, эффективность профилактических мероприятий по предупреждению вовлечения подростков в деструктивные религиозные секты может быть обеспечена только при условии обязательного включения следующих составляющих института гражданского общества: социального института государства, средств массовой информации, семьи.

Список использованных источников:

1. Осипов, А.И. Тоталитарные секты. Технология обмана / А.И. Осипов. – М.: Издательство Белорусского Экзархата – Белорусской Православной Церкви, 2013. – 224 с.

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Е.А. Зимницкая
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Г.А. Качан, канд. пед. наук, доцент

Профессиональная деятельность военнослужащих характеризуется рядом особенностей, позволяющих отнести ее к группе риска возникновения и развития синдрома выгорания. Это высокий динамизм, нехватка времени, рабочие перегрузки, сложность возникающих рабочих ситуаций, ролевая неопределенность, социальная оценка, необходимость осуществления частых и интенсивных контактов, взаимодействие с различными социаль-

ными группами и т.д. Выгорание способно оказывать значительное негативное воздействие на психосоматическое здоровье военнослужащего на эффективность его деятельности. У многих офицеров со временем появляются психосоматические нарушения: появляется хроническая усталость, возрастает уровень тревоги, появляется склонность к употреблению алкоголя, что приводит к асоциальному поведению [1].

«Синдром эмоционального выгорания» характерен для представителей коммуникативных профессий, или, как еще принято их называть, профессий типа «человек–человек». В.В. Бойко под эмоциональным выгоранием понимает «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия». В.В. Бойко выделяет три фазы формирования выгорания: фаза напряжения, фаза резистенции и фаза истощения [2].

Однако одних внутренних предпосылок бывает недостаточно, чтобы вызвать эмоциональное выгорание. К ним должны подключиться внешние факторы, связанные с организацией работы и социально–культурными условиями общества. Н.Е. Водопьянова выделяет три внешних фактора эмоционального выгорания связанные с организацией работы: личностный фактор, ролевой фактор и организационный фактор.[3]

С целью изучения факторов, оказывающих наибольшее влияние на развитие синдрома эмоционального «выгорания» военнослужащих нами было проведено исследование на базе воинской части 52500, в котором приняли участие 40 военнослужащих постоянного состава.

В проведенном исследовании были выделены параметры испытуемых.

Гендерный состав: испытуемых женского пола – 8 человек (20%), мужского – 32 человека (80%).

Возрастной состав: военнослужащие в возрасте от 21 до 36 лет.

Воинское звание. Состав военнослужащих представлен воинскими званиями от ефрейтора до майора.

Общий воинский стаж службы в данной выборке в диапазоне от 1 до 16 лет.

Воинский стаж в данной воинской части составляет от 1 до 15 лет.

Для выявления факторов, оказывающих влияние на формирование синдрома эмоционального выгорания военнослужащих, нами проводилась статистическая обработка полученных данных методом корреляционного анализа. При проведении анализа нами осуществлялась последовательная оценка тесноты взаимосвязи изменения уровня целевого параметра от изменения каждого фактора. В качестве целевого показателя (признака-результата) рассматривался уровень эмоционального выгорания. Признаками-факторами выступали такие характеристики, как воинское звание, возраст, общий воинский стаж службы, а также стаж службы в в/ч 52500.

Проведение анализа по необработанным данным не позволило выявить сколько-нибудь значимой взаимосвязи уровня эмоционального выгорания ни с одним из рассматриваемых факторов. Это вызвано, прежде всего, малым объемом совокупности, в результате чего статистическая закономерность взаимосвязи показателей не проявляется достаточно явно. Поэтому предварительно нами была проведена группировка выборочной совокупности по каждому признаку-фактору с вычислением среднего значения признака-результата для каждой группы.

Коэффициент корреляции взаимосвязи между рассматриваемым признаком-фактором «Воинское звание» и уровнем эмоционального выгорания по методике А.А. Рукавишникова составил r = -0,58, по методике К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой, r = 0,59, по методике В.В. Бойко, равен r = 0,4. По полученным данным можно говорить о том, что между переменной «Воинское звание» и показателями уровня эмоционального выгорания числовые показатели показывают наличие

слабой и средней степени зависимости. Оценка уровня достоверности полученных значений свидетельствует о том, что данные показатели достоверны на уровне статистической значимости $p \leq 0,05$. Однако противоречивость полученных результатов не позволяет сделать сколько-нибудь значимые практические выводы в отношении взаимосвязи рассматриваемого признака-фактора и уровня эмоционального выгорания военнослужащих.

Коэффициент корреляции между фактором «Возраст» и уровнем эмоционального выгорания по методике А.А. Рукавишникова составил $r = 0,11$, по методикам К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой ($r = 0,85$) и В.В. Бойко ($r = 0,84$) показывают наличие сильной прямой связи между переменными. При этом полученные коэффициенты достоверны на уровне статистической значимости $p \leq 0,05$. Данные результаты свидетельствуют о том, что с увеличением возраста вероятность повышения уровня эмоционального выгорания возрастает. Таким образом, возраст можно рассматривать как один из факторов, оказывающих влияние на изменение уровня эмоционального выгорания педагогов.

Полученный коэффициент между фактором «Общий воинский стаж службы» и уровнем эмоционального выгорания по «Методике определения психического выгорания» А.А. Рукавишникова $r = 0,34$; коэффициент корреляции по «Методике диагностики профессионального «выгорания» К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой $r = 0,75$; а коэффициент корреляции – $r = 0,67$ по «Методике диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко. По полученным данным можно сделать вывод о том, что связь между переменной «Общий воинский стаж службы» и показателями уровня эмоционального выгорания присутствует; данные показатели достоверны на уровне статистической значимости $p \leq 0,05$.

Далее мы определяли наличие или отсутствие взаимосвязи между переменной «Воинский стаж в в/ч 52500» и показателями уровня эмоционального выгорания испытуемых. Полученный коэффициент по «Методике определения психического выгорания» А.А. Рукавишникова $r = 0,02$; коэффициент корреляции по «Методике диагностики профессионального «выгорания» К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой $r = 0,78$ и коэффициент корреляции $r = 0,77$ по «Методике диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко свидетельствуют о сильной прямой связи между переменной «Воинский стаж в в/ч 52500» и показателями уровня эмоционального выгорания.

Сравнение полученных значений коэффициентов корреляции показывает, что изменение уровня эмоционального выгорания наиболее тесно взаимосвязано с изменением возраста. Учитывая, что данный фактор имеет прямую связь с общим воинским стажем службы и стажем службы в в/ч 52500, что подтверждается высокими значениями парной корреляции, именно возрастные параметры могут рассматриваться в качестве основного критерия выделения контингента, требующего проведения коррекционной работы.

Сопоставление средних уровней эмоционального выгорания, полученных для различных возрастных групп, показывает, что все три примененные методики дают схожие результаты: наибольшего внимания требует группа 27-29-летних военнослужащих, так как именно по ней средние значения существенно выше, чем в других возрастных группах. Причины этого могут быть связаны как с профессиональной деятельностью, так и с психологическими особенностями, характерными для данного возраста.

Таким образом, в контексте синдрома эмоционального выгорания, неизбежно возникает такой вопрос как профилактика и коррекция данного явления. Надо отметить, что эмоциональное выгорание – процесс довольно коварный, поскольку человек, подверженный этому синдрому часто мало осознает его симптомы. Скорее должны быть предприняты профилактические шаги, которые могут предотвратить, ослабить или исключить его возникновение. Она подчеркивает, что многие из причин эмоцио-

нального выгорания содержатся не только в личностных особенностях людей, но и так же, в определенных социальных и ситуативных факторах [1]. На сегодняшний день используются разнообразные подходы в разрешении обозначенных выше трудностей. Наиболее распространенным средством является непрерывное психолого–педагогическое образование военнослужащего, повышение его квалификации, со стороны администрации нужна система поощрений, должны использоваться методы психологической разгрузки, релаксация прямо на работе, акцент должен быть сделан на том, каким образом руководители могут структурировать работу и организовать рабочие места, чтобы дело стало более значимым для исполнителей. Важным аспектом в профессиональной деятельности военнослужащего является саморегуляция. Психологические основы саморегуляции включают в себя управление, как познавательными процессами, так и личностью: поведением, эмоциями и действиями.

Изучаемая в работе проблема, на наш взгляд, представляется очень важной, так как эмоциональное выгорание оказывает негативное влияние не только на самих военнослужащих, на их деятельность и самочувствие, но и на тех, кто находится рядом с ними. Это и близкие родственники, и друзья, а также солдаты, которые попросту вынуждены находиться рядом, и поэтому становятся заложниками синдрома. Поэтому, очень важно, на наш взгляд, в каждом коллективе военнослужащих проводить диагностику синдрома эмоционального выгорания и коррекцию негативных последствий данного явления.

Список использованных источников:

1. Маклаков, Г.А. Психология и педагогика. Военная психология: учебник для вузов / под ред. Г.А. Маклакова. – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.

2. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – М.: Наука, 1996. – 154 с.

3. Водопьянова, Н.Е. Психическое выгорание / Стоматолог. – М.: Медицина, 2002. – № 7. – С. 12.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ

С.В. Кибиткин
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – С.Д. Матюшкова, ст. преподаватель

Внедрение информационных технологий в социальной сфере для развития и ее эффективного функционировании играет большую роль. Без использования информационных технологий невозможно принятие обоснованных, взвешенных решений, касающихся оценки состояния отрасли, возможных направлений реформирования и модернизации социальной сферы.

Работы в области автоматизации и применения новых информационных технологий в сфере социальной защиты населения ведутся по следующим основным направлениям:

1. Организация разработки, внедрение и сопровождение программно-технических комплексов локальных сетей телекоммуникаций, связанных с ведением информационных баз данных в сфере социальной защиты населения автономного округа;

2. Внедрение прогрессивных форм и методов обработки отраслевой информации, участие в формировании единой информационной системы автономного округа;

3. Осуществление методического, информационного, программного и технического обеспечения органов управления социальной защиты населения автономного округа по вопросам информатизации.

К числу приоритетных направлений автоматизации и применения новых информационных технологий в сфере социальной защиты населения относятся:

– разработка информационной модели управления процессами социальной защиты на уровне округа;

– внедрение программных средств обработки данных, обеспечивающих получение информации о социально-незащищенных группах населения;

– создание сетевой компьютерной системы сбора, хранения и обмена информацией на уровне район (поселок) – округ в виде функциональных подсистем системы обработки информации;

– создание единого интегрированного банка информации по социальной защите населения округа.

В качестве программной оболочки для создания такого банка была выбрана автоматизированная система обработки информации «Государственная информационная система социальной защиты» (далее – ГИССЗ).

Работы по созданию ГИССЗ начаты Министерством в 2007 году. ГИССЗ − это масштабная по внедрению (центральный аппарат Министерства труда и социальной защиты, комитеты по труду, занятости и социальной защите облисполкомов и Минского горисполкома, 148 управлений по труду, занятости и социальной защите рай(гор)исполкомов, 150 территориальных центров социального обслуживания населения), техническому оснащению (более 2,6 тысяч автоматизированных рабочих мест, более 300 локальных вычислительных сетей, объединенных в единую корпоративную сеть; более 280 серверов баз данных) и функциональному назначению (автоматизация процессов назначения и выплаты пенсий, государственных пособий, адресной социальной помощи, учета льгот и гарантий, социального обслуживания, создание централизованного банка данных социальной защиты, охватывающего практически все население республики, пользующееся дополнительными льготами и гарантиями) единая республиканская автоматизированная информационная система по автоматизации процесса деятельности органов по труду, занятости и социальной защите республиканского, областного и районного уровней.

Цель исследования: выявить готовность социальных работников к использованию информационных технологий в социальной сфере.

В анкетировании участвовало 30 человек. Анализ результатов показал, что, по мнению большинства (70%) Центр достаточно хорошо оснащен компьютерными технологиями и современным программным обеспечениям. Поэтому ТЦСОН готов к внедрению современных информационных технологий. Однако в современной социальной системе существует неготовность социальных работников использовать в своей работе информационные системы (компьютеры, видео, средства массовой информации или их сочетание, а также работа в специализированных программах).

Оценивая свой уровень компьютерной грамотности, большинство (50%) отметили как уверенный, 20% − профессиональный, и 30% начальный.

Все осведомлены о возможностях установленного в центре современного программного обеспечения. Однако большинство респондентов (70%) считают, что современные информационные технологи используются в Центре, но не достаточно, 20% − достаточно, 10% − затруднились ответить. Это может быть связано с тем, что большинство сотрудником не прошли специализированного обучения, консервативностью, так и от отсутствия понимания эффективности использования данных средств, а также низкой компьютерной грамотности работников социальной сферы.

Большинство респондентов признают, что для полноценной работы с современным программным обеспечением и технологиями им необходимы дополнительные знания.

Таким образом, можно сделать вывод, что основными проблемами, выявленными в ходе исследования, являются:

1. Недостаточная грамотность работников социальной сферы.
2. Для технологического насыщения социальной работы компьютерными технологиями требуется иная, чем при традиционных технологиях, логика мышления.
3. Изменение коммуникационной сферы социальной работы, что выражается в уменьшении непосредственных контактов с клиентами и коллегами (для специалиста, работающего преимущественно с базами данных, происходит «обезличивание» клиента).
4. Необходимость в частичной реорганизация структуры и деятельности центров.
5. Внесение изменений в существующие технологии планирования, управления и контроля производственными процессами.

ПРОБЛЕМА ПОДРОСТКОВОГО МОББИНГА В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

А.А. Костальцова
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Е.Л. Михайлова, канд. пед. наук, доцент

В настоящее время часто можно услышать о таком социально-психологическом явлении в образовательной среде как моббинг. Если рассматривать перевод данного термина с английского, то он биологического происхождения и означает «нападение стада травоядных на хищника» (феномен описан биологом Конрадом Лоренцом). Впоследствие психолог и ученый-медик доктор Ханц Лейман впервые для общества людей провел исследование такого явления на рабочих местах в Швеции в начале 1980-х годов. Он назвал такое поведение моббингом и охарактеризовал его как «психологический террор», включающий «систематически повторяющееся враждебное и неэтичное отношение одного или нескольких людей, направленное против другого человека, в основном одного». Х. Лейманом были определены 45 вариаций поведения, типичных для моббинга, среди которых утаивание необходимой информации, социальная изоляция, клевета, непрекращающаяся критика, распространение необоснованных слухов, высмеивание.

По мнению ряда исследователей в области педагогики, психологии, социологии моббинг в последнее десятилетие получил значительное распространение в связи с развитием информационного общества (это и развитие техники, это и проблема расслоения общества, это и социальные проблемы подростковой среды). Для школьной среды моббинг – это долговременные издевательства словесного или словесно-психологического характера, исходящие от группы детей по отношению к однокласснику [1], [2]. Исследователь В.Г. Казанская одними из типичных причин в контексте моббинга считает следующие:

– попустительство проявлениям издевательского и недостойного отношения к школьникам, резко отличающимся от других;

– неразвитые эмпатия и сострадание к трудностям и адаптации вновь прибывших в класс;

– неадекватные уровень притязаний и достижений лидеров, издевающихся над сверстниками;

– неправильное взаимодействие педагогов с подростками, чаще всего манипулирование;

– плохая психологическая атмосфера в классе, когда преобладает какой-то один из компонентов взаимодействия, чаще всего – эмоциональный, а не гармоничное сочетание интеллектуального, поведенческого и эмоционального компонентов;

– отсутствие контакта с родителями подростков, которые редко посещают школу, не участвую вместе со школьниками во внешкольным мероприятиях;

– симпатизирование учителя одним школьникам и явное или скрытое игнорирование успехов других;

– субъективизм педагогов [3, с. 136–147].

Так, моббинг предполагает заведомо неравную расстановку сил (жертва не в силах защитить себя ни морально, ни физически); носит долговременный и систематический характер (единичное посягательство, по мнению агрессора, может лишь напугать, а постоянная травля заставляет жертву чувствовать, что так будет всегда); совершается либо группой лиц, либо одним человеком и имеет различную динамику. Школьная среда является комфортной для агрессора не только в поиске жертвы и сбору группы союзников, но и в осуществлении долговременного моббинга. В зависимости от гендерных особенностей школьников норвежский психолог, ученый Э. Руллан определяет следующие типы моббинга:

– физические проявления травли: толчки, пинки, удары, подножки. Эта форма не самая мучительная, но имеет гендерные различия: мальчики чаще, чем девочки, прибегают к средствам физического воздействия;

– вербальное воздействие: издевки, насмешки, оскорбления, клевета. Используется как мальчиками, так и девочками;

– изоляция – одна из более распространенных форм среди девочек. Жертва входит в компанию, ей дают повод думать, что своя, после выбивают почву из-под ног, используя косые взгляд, усмешки, устраивают бойкот. Таким образом, человека против его воли вытесняют из группы и обрекают на одиночество;

– угрозы – усиливают давление на жертву. Часто очередной эпизод травли заканчивается тем, что преследователи обещают вернуться или нанести какой-либо материальный или физический вред человеку. Чаще всего встречается среди мальчиков [4, с. 13–15].

Во всех вышеперечисленных видах моббинга используются разные приемы, однако втягивание в роль жертвы происходит путем провокации. Началом может быть обвинение в «неправильности» поведения посредством недовольных высказываний, указывающих на недостатки в суждениях, внешности или одежде. Вызванная реакция недовольства жертвы позже используется для последующих обвинений. Ловкий провокатор найдет способ интерпретировать негативную любую реакцию. Если жертва становится пассивной, то подвергается издевкам за нежелание отвечать, если ответит – то смысл ее ответа будет исковеркан и рассматривается как хамство. Создается новый повод для травли. В следующий раз провокатор используется ответную реакцию жертвы как повод для очередного обвинения. Объект издевательств снова оказывается в ловушке механизм втягивания в конфликт, если используется вербальное воздействие или физическая расправа, вынуждает жертву к изоляции.

Подростковые драки в школе – явление нередкое. Так, Всемирная Организация Здравоохранения отмечает, что агрессивное поведение в школах мира является острой проблемой. Исследование проблемы моббинга, состоявшегося в школах 35 стран Европы на 163 тысяч подростков, показало, что причинение обид слабым, издевательство и драки становятся разными формами психологического и физического насилия в подростковом возрасте. Можно полагать, что причинение обид слабым происходит потому, что власть над другими утверждаться через унижения, оскорбления, давление. Многократное причинение обид закрепляет отношения подчинения. Тот же, кто постоянно задирается, оказывается сильнее не по физическим данным, а психологическим, потому что наглее, грубее, беспринципнее. Дети, которых обижают, в дальнейшем становятся зависимыми, неспособными постоять за себя. Оказывается, обиды, нанесенные кому-то, причиняют вред тем, кто или был наблюдателем, или косвенно подвергается

насилию как сторонний свидетель силы-слабости подростков. Следовательно, причинение обид слабым включает в себя физические или словесные действия с враждебным умыслом, вызывает у жертв страдания, повторяется неоднократно и подразумевается неравенство, кабалу, и не свободу между обидчиками и их жертвами.

В зависимости от статуса, возраста, особенностей общения в школе и т.п. моббинг может быть вертикальным и горизонтальным. Вертикальный моббинг возникает между учащимися и педагогами. Зависимость учащихся от учителя объясняется их различными функциями. Функции учителя состоят в обучении и воспитании учащихся-подростков. Функции ученика – прилежно учиться, уважать старших, овладевать знаниями, умениями и навыками. В.Г. Казанская к числу мотивов возникновения вертикального моббинга со стороны учителя причисляет власть вознаграждения, власть наказания, нормативную власть, власть эталона, власть эксперта, информационную власть. Однако вертикальный моббинг может рассматриваться также как «травля» учителя учениками, включающая неуважительное обращение, фамильярность, грубость.

Таким образом, моббинг в школе – это долговременные издевательства одноклассника или группы детей по отношению к однокласснику либо к учителю. Издевательства носят не только физический характер, но и психологический, проявляющийся в форме насмешек, издевок, клеветы, оскорблений, угроз. В современном мире, основанном на конкуренции, демонстрировании превосходства, моббинг становится острой проблемой, поэтому необходимо у подрастающего поколения нивелировать попытки издевательств над другими, проводить различные мероприятия, которые будут способствовать развитию сплоченности в классных коллективах и формированию главного качества личности – человеколюбия.

Список использованных источников:

1. Алтухова, Г.А. Моббинг как этическая проблема / Г.А. Алтухова // Библиотековедение. – 1998. – № 2. – С. 63–70.
2. Дружилов, С.А. Индивидуальные ресурсы профессионального развития человека / С.А. Дружилов // Человек и образование. – 2006. – № 6. – С. 56–60.
3. Казанская, В.Г. Подросток: социальная адаптация. Книга для психологов, педагогов, родителей / В.Г. Казанская. – СПб.: Издательский дом «Питер», 2011. – 288 с. – С. 130–139.
4. Руллан, Эрлинг. Как остановить травлю в школе. Психология моббинга / Эрлинг Руллан. Пер с норв. – М.: Генезис, 2012. – 264 с.

ПРОФИЛАКТИКА АЛКОГОЛИЗМА СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Л.В. Кошелева
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Н.Ю. Андрущенко, канд. пед. наук, доцент

Проблема профилактики и борьбы с алкоголизмом актуальна для большинства стран. По оценкам экспертов потребление алкоголя на душу населения составляет от 14 до 18 литров в год. В последнее время отмечается рост молодых людей, страдающих алкоголизмом, и возраст больных с каждым годом уменьшается. Согласно статистическим данным, употребление алкоголя среди молодёжи 13–17 лет за последние пять лет возросло в 2 раза. Первую каплю алкоголя они получают в 11–14 лет, а затем употребление колеблется от 1 раза в неделю до 3 раз в месяц.

Проблема подросткового алкоголизма, как и большинство социальных проблем, носит системный характер, затрагивающий все стороны жизни молодого человека. Пристрастие к алкоголю усугубляет положение молодежи и может выражаться в тревоге, отчаянии, возмущении, вандализме, асоциальном и антисоциальном поведении, что

в свою очередь, ведет к отчуждению от общества. В этой связи остро стоит вопрос профилактики употребления спиртных напитков в подростковой среде.

Нами в рамках изучения обозначенной проблемы в одной из общеобразовательных школ Витебска был проведен анкетный опрос среди учащихся 7–8 классов (30 респондентов) с целью выявления ряда вопросов: возраста, когда респонденты впервые попробовали алкоголь, причин употребления, мероприятий, которые проводит школа в рамках профилактики алкоголизма среди школьников.

Результаты исследования показали, что 60% подростков употребляют либо уже пробовали алкоголь. Причем они положительно относятся к сверстникам, которые так же потребляют алкогольные напитки. 25% учащихся впервые попробовали алкоголь, когда им не было 12 лет. Самый ранний возраст, в котором школьники начинают знакомиться со спиртными напитками – 9 лет (2% опрошенных). Большинство респондентов отметили, что «выпивают не более двух раз в месяц, или реже».

Среди причин употребления горячительных напитков 40% респондентов ответили, что их привлекает ритуал выпивки, 30% – повышают свое настроение, 18% – пьют за компанию, а 12% – забывают, таким образом, свои проблемы.

На вопрос, «Какие спиртные напитки Вы употребляете», 65% подростков ответили пиво, 35% – вино, джины, коктейли и др.

Также опрошенным был задан вопрос, «Какие чувства вызывает человек, отказавшийся во время застолья от алкоголя». У 45% учащихся – это вызывает удивление, у 10% – недовольство, у 10% – обиду, оставшаяся часть респондентов ответила – «никаких чувств».

Эффективными мерами борьбы с данным явлением, по мнению респондентов, являются административные взыскания, штраф и беседы с администрацией.

95% школьников отметили, что наиболее часто мероприятия по профилактике алкогольной зависимости проводит классный руководитель, 5% – социальный педагог и педагог-психолог.

Профилактика алкоголизма – это комплекс мер по формированию у учащихся отрицательного отношения к алкоголю. Выделяют три этапа профилактики алкоголизма. Первичная профилактика – это спектр мероприятий, направленных на предупреждение причин алкоголизма задолго до того, как они могут появиться у человека. Младший и средний возраст – это самый оптимальный период с точки зрения формирования антиалкогольных установок. Принимая во внимание психологические особенности данной возрастной категории, пояснительная работа должна быть непосредственно направлена на демифологизацию алкоголя как символа престижа. На данном этапе необходимо в доступной форме рассказать о пагубных свойствах алкоголя и возможных последствиях его употребления. В подростковом возрасте необходимо делать упор на формирование сознательной позиции отрицательного отношения к алкоголизму. Школьникам необходимо показать, что существуют альтернативы стилю жизни, который включает потребление алкоголя.

Вторичная профилактика направлена непосредственно на тех людей, которые уже употребляют алкоголь. Она предполагает раннюю диагностику по выявлению неблагополучия личности, которое непосредственно связанно с причинами алкоголизации и предложение широкой социально-педагогической и психологической помощи.

Третичная профилактика оказывает квалифицированную помощь больным, выздоравливающим от алкоголизма.

Следует отметить, что важным звеном в системе профилактики алкоголизма является СППС учреждения образования, поскольку эффективность данной деятельности, во многом зависит, от слаженной работы специалистов данной службы. Поэтому по результатам исследования нами совместно с социальным педагогом и педагогом-

психологом была разработана программа, которая включает мероприятия первичной и вторичной профилактики алкоголизма среди подростков. Программа рассчитана на один учебный год и состоит из четырех разделов: теоретическое и организационно-методическое обеспечение программы, работа с родителями, культурно-просветительная работа, физкультурно-оздоровительные и спортивные мероприятия.

ОПЫТ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НА ДОМУ ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В ТЕРРИТОРИАЛЬНОМ ЦЕНТРЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ ПЕРВОМАЙСКОГО РАЙОНА **г.** ВИТЕБСКА

Н.В. Кузнецова
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Т.Д. Вакушенко, ст. преподаватель

Современная социально-демографическая ситуация в Республике Беларусь характеризуется постоянным возрастанием численности граждан, нуждающихся в социальной поддержке – одиноких и одиноко проживающих граждан пожилого возраста. Спектр социальных услуг, востребованных гражданами пожилого возраста, постоянно расширяется.

В настоящее время востребованной остается надомная форма социального обслуживания, позволяющая пожилому человеку оставаться в привычной, домашней обстановке максимально длительное время.

В Первомайском районе г. Витебска проживает более 45 000 граждан пожилого возраста. Ежегодно Центром проводится материально-бытовое обследование условий проживания пенсионеров. По результатам обследования анализируется нуждаемость ветеранов войны, одиноких и одиноко проживающих граждан в ремонте жилых помещений, сантехники, печей, электропроводок, установки пожарных извещателей и др. Следует отметить, что в 2013 году помощь оказана 26 730 пенсионерам.

Отделением социальной помощи на дому при ГУ ТЦСОН Первомайского района г. Витебска производится зачисление одиноких и одиноко проживающих пожилых граждан на надомное обслуживание. Данным отделением на 01.10.2014 г. обслуживается 617 человек.

Основными целями работы отделения являются разработка и внедрение мер, направленных на продление жизненной активности граждан пожилого возраста и инвалидов, частично утративших способность к самообслуживанию и нуждающихся в посторонней помощи в привычной для них обстановке.

Обслуживание на дому граждан пожилого возраста и инвалидов осуществляется социальными работниками отделения социальной помощи на дому путем предоставления им, в зависимости от степени и характера нуждаемости, социально-бытовых, консультативных и иных услуг, из комплекса услуг, входящих в перечень бесплатных и общедоступных социальных услуг государственных учреждений социального обслуживания с нормами и нормативами обеспеченности граждан этими услугами (постановление Совета Министров Республики Беларусь от 27 декабря 2012 г. № 1218), а также на основании инструкции о порядке и условиях оказания социальных услуг государственными учреждениями социального обслуживания (постановление Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь от 26.01.2013 г. № 11).

С целью изучения качества социального обслуживания граждан пожилого возраста нами проведено анкетирование среди социальных работников Центра. 52% респондентов имеют среднее образование, 42% – среднее специальное, 4% – незаконченное высшее, 2% – высшее.

Проведенное исследование позволило составить социальный портрет работника в сфере надомного обслуживания – это человек в возрасте от 20 до 55 лет со стажем работы от 0 до 20 лет, удовлетворенный выполняемой деятельностью и считающий ее привлекательной, осуществляющий преимущественно покупку и доставку продуктов питания, медикаментов (90%); содействующий в уборке жилых помещений (68%); вынос мусора (62%); оплату коммунальных услуг (48%); мытье окон (42%); сдачу вещей в стирку, химчистку (36%); оказанию психологической помощи (36%); содействующий в заготовке овощей на зиму (28%); доставку воды (20%); сопровождение в поликлинику (20%).

Результаты исследования показали, что выбор данной профессии определяется внепрофессиональными мотивами: удобный график работы (52%); особенно значима работа с людьми (42%); 24% респондентов выбрали данную профессию, т. к. отсутствует другая более подходящая работа; 10% – нравится содержание работы; 10 % – нет.

По мнению социальных работников, установлено, что, работа – это, прежде всего: долг человека перед обществом (44%); вынужденная необходимость (32%); интерес, рождающийся в процессе ее выполнения (20%); основа смысла жизни, иногда требующая жертв (12%).

Результаты анкетирования определили личностные качествами социального работника: ответственность (50%); добросовестность (48%); сострадание (44%); умение слушать (44%); доброта (38%); честность (36%); бескорыстие (22%). Рассматривая профессиональную деятельность социального работника можно выделить субъекта этой деятельности – человека, глубоко разбирающегося в социальных и ситуативных трудностях жизнедеятельности пожилых людей, способного прийти на помощь, обладающего определенными способностями.

На взгляд социальных работников, для улучшения качества социального обслуживания пожилых людей важным является: организация досуга пожилых людей (64%); обучение навыкам ухода за пожилыми людьми (36%); организация экскурсий, путешествий (20%); 2% считают необходимым увеличение время посещений.

Социальные работники отмечают важность повышения квалификации: необходимость консультаций специалистов (40%); повышение квалификации (40%); обучение, переподготовка (30%); однодневные семинары, тренинги (10%); необходима стажировка (10%); курсы (4%).

Особенно значимыми вопросами в ходе переподготовки, повышении квалификации респонденты считают: возрастные особенности психологии пожилых людей (40%); особенности общения с престарелыми людьми (38%); теории социальной работы (24%); медицинских знаний (18%); оказание первой медицинской помощи (14%); меры социальной поддержки населения (14%); законодательство о социальном обслуживании (14%); новые методы и формы социального обслуживания (12%); возрастные особенности состояния здоровья пожилых людей, понятие о геронтологии и гериатрии (10%); знания гигиенического ухода (2%). Как видно, что для социальных работников необходимо не только повышение компетентности по основным направлениям социальной работы, но и освоение основ социальной работы.

Как показало исследование, в ряду предложений по повышению эффективности социального обслуживания пожилых людей социальные работники отмечают: качественно и доступно оказывать населению услуги (38%); повышать профессионализм кадров (36%); информировать граждан об услугах, оказываемых ТЦСОН (26%); предусмотреть новые формы и методы работы (24%).

Респонденты отмечают трудности, с которыми приходится сталкиваться в работе: тяжелый физический труд (46%); частые психологические нагрузки (42%); недостаток знаний (20%); частые обращения клиентов во внерабочее время (16%); частая смена

обслуживаемых (16%); высокие требования (14%); сложности общения и конфликты с клиентами (12%); необеспеченность канцелярскими принадлежностями (8%).

Таким образом, анализ практики работы отделения социального обслуживания на дому показал, что на качество услуг и эффективность надомного социального обслуживания пожилых людей оказывает влияние ряд факторов. Среди факторов, способствующих более успешному осуществлению надомного социального обслуживания, выделены ответственность, добросовестность, умение слушать, осознание значимости выполняемой работы, профессиональные знания. К факторам, снижающим эффективность результатов надомного социального обслуживания, отнесены: низкая оплата труда социальных работников, перегруженность работой, недостатки в законодательно-нормативной базе социального обслуживания. Особо выделены факторы, мешающие эффективному выполнению работы по надомному социальному обслуживанию, среди которых – сложности общения с пожилыми людьми. Это обстоятельство свидетельствует о необходимости повышения квалификации социальных работников в области геронтопсихологии, проблем общения, законодательстве о социальном обслуживании.

УЧРЕЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ ПРЕСТАРЕЛЫХ И ИНВАЛИДОВ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ (на примере ГУСО «Луначарский психоневрологический дом-интернат для престарелых и инвалидов»)

О.Г. Людская
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – С.Д. Матюшкова, ст. преподаватель

Государственное учреждение социального обслуживания «Луначарский психоневрологический дом-интернат для престарелых и инвалидов» является учреждением, деятельность которого осуществляется в форме стационарного социального обслуживания и направлена на организацию и оказание социальных услуг гражданам, находящимся в трудной жизненной ситуации (в том числе малолетним узникам фашизма), которым в соответствии с законодательством специальные жилые помещения государственного жилищного фонда предоставляются в психоневрологическом доме-интернате для постоянного или временного, в том числе краткосрочного, проживания.

ГУСО «Луначарский психоневрологический дом-интернат для престарелых и инвалидов» имеет существенные особенности: стабильный состав больных, пожизненное пребывание, преобладание лиц с выраженной умственной отсталостью, необходимость создания «домашней обстановки» в связи с многолетним пребыванием больных в однообразных условиях и ограниченным выбором видов занятий и досуга. В связи с этим существенная роль отводится их бытовому устройству, созданию комфортных условий проживания, обеспечению возможностей межличностных контактов на основе общности интересов.

Граждане, проживающие в психоневрологическом учреждении – это пожилые люди и молодые инвалиды I и II групп, страдающие психическими заболеваниями различного генеза, особенностью которых является отдаленный этап течения, хронические стадии и необратимость болезненных явлений; нуждающиеся в постоянной или временной посторонней помощи в связи с частичной или полной утратой возможности самостоятельно удовлетворять свои основные жизненные потребности вследствие ограничения способности к самообслуживанию или передвижению. Они имеют право на социальное обслуживание, осуществляемое в государственном секторе системы социального обслуживания. У таких людей часто происходит огрубление личности с ка-

призностью, недоверчивостью, скупостью, циничностью, возникает неприязнь к родным, соседям, равнодушие к своему здоровью, одежде, слабодушие, слезливость.

Среди всех этих людей нет практически здоровых. Преобладают заболевания сердечно-сосудистые, на втором месте − заболевания органов дыхания, желудочно-кишечного тракта, эндокринной и мочевыводящей системы.

Состояние здоровья включает ещё две качественные характеристики: двигательную активность и способность к самообслуживанию. На данный момент количество немобильных клиентов составляет 20 человек (5%), количество маломобильных – 164 человека (39%), количество инвалидов-колясочников – 14 человек (3%). Количество полностью обездвиженных и передвигающихся в пределах комнаты составляет около половины всех проживающих клиентов дома-интерната.

В Луначарском психоневрологическом доме-интернате выделяют три категории больных:

1. Больные шизофренией с выраженным дефектом психики − больные, утратившие в результате болезни коммуникативные функции, социальные связи и профессиональные навыки. Участие в трудовых процессах для этой категории имеет целью реадаптацию, восстановление утраченных функций и адаптацию в новых условиях психоневрологического интерната; важное значение имеет дифференцированный подход с учётом степени нарушенных и сохранившихся функций, уровня сохранности профессиональных и трудовых навыков инвалидов. В связи с этим возрастает роль индивидуальных программ реабилитации, ИПР должна стать стержнем реабилитационной работы.

2. Умственно отсталые лица – их клинико-психологические особенности требуют, совершено иного реабилитационного подхода по сравнению с больными шизофренией.

3. Больные эпилепсией, органической и сенильной деменцией – несмотря на различия нозологической принадлежности этих заболеваний, общим для них, являются интеллектуально-мнестические расстройства, которые определяются грубым органическим процессом головного мозга. Реабилитационная работа с такими больными строится таким образом, чтобы имеющийся дефект не отражался на результатах деятельности клиентов. Для них необходимо предусмотреть такие виды труда, которые не ориентированы на память, внимание. Выполнение работ стереотипного характера, в которых участвует моторика, а действия совершаются в рамках привычных в жизни больного движений, поможет решить реабилитационную задачу.

В психоневрологических интернатах группу, подлежащую реабилитации, составляют больные олигофренией в степени дебильности и имбецильности и больные шизофренией.

Самой представительной, среди проживающих Луначарского дома-интерната является группа больных шизофренией, она насчитывает 40,% клиентов. Чуть меньше по численности группа больных олигофренией, это примерно 38% клиентов. И самой маленькой является группа больных сосудистой деменцией, это примерно 22% клиентов. Из них больные эпилепсией составляют 6%, 17% сосудистая деменция, а долю других видов деменции травматического, инфекционного, интоксикационного генеза приходится 9%. Среди больных олигофренией 8,5% составляют лица с умственной отсталостью в степени выраженной дебильности, 72,6% − в степени имбецильности и 18,9% − в степени идиотии. В общем контингенте больных олигофренией преобладают женщины (55,7%)

Наиболее многочисленные группы в контингенте больных шизофренией составляют лица в возрасте от 46 до 59 лет (49,2%) и от 60 до 74 лет (28,6%). Лиц молодого возраста насчитывается 19,3%, а старческого, т.е. старше 75 лет, − 2,9% . Такая возрастная характеристика становится понятной, если учесть, что прежде чем оказаться в психоневрологических интернатах, больные шизофренией проделывают «длинный путь» в болезни, пребывая в течение многих лет в психиатрических стационарах при рано начавшемся заболевании Социальные услуги предоставляются всем гражданам

пожилого возраста и инвалидам I и II группы независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям и других обстоятельств.

В рамках программы социализации инвалидов и проведенного медико-психологического отбора граждан, обладающих высоким реабилитационным потенциалом, было принято решение об открытии отделения сопровождаемого проживания блочного типа (ОСПБТ), представляющего собой блок, в котором проживают 4 человека, имеющих достаточный уровень бытовых знаний, обученных таким навыкам, как растениеводство и животноводство. Проживание в ОСПБТ по бытовому оснащению максимально приближено к домашним условиям с максимально-независимым проживанием в пределах учреждения.

Для реализации программы физической реабилитации в доме-интернате созданы все условия и имеется необходимая элементная база, в которую входит: кабинет ЛФК оснащённый тренажёрами и спортивным инвентарём; спортивно-физкультурная площадка с дорожками для колясочников, мини-площадками для игры в футбол, волейбол, баскетбол, а так же дорожками для оздоровительного бега и «скандинавской» ходьбы.

Для осуществления трудовой терапии проживающих, а также для улучшения и удешевления питания проживающих, организованно подсобное хозяйство, на балансе которого находится 105 га земли, 23 единицы крупнорогатого скота, 20 штук овец и 1 лошадь.

Основными направлениями деятельности ГУСО «Луначарский психоневрологический дом-интернат для престарелых и инвалидов» являются: медико-социальное обслуживание граждан пожилого возраста (мужчин старше 60 лет и женщин старше 55 лет) и инвалидов (1 и 2 группы старше 18 лет); обеспечение постоянного или временного (сроком до 6 месяцев) проживания, частично или полностью утративших способность к самообслуживанию и нуждающихся в постоянном постороннем уходе людей; создание соответствующих их возрасту и состоянию здоровья условий жизнедеятельности; проведение мероприятий медицинского, психологического, социального характера; питание и уход; организация посильной трудовой деятельности, отдыха и досуга.

Таким образом, психоневрологический интернат это государственное специализированное медико-социальное учреждение, предназначенное для постоянного проживания и обслуживания граждан пожилого и инвалидов, страдающих психическими хроническими заболеваниями и нуждающихся в постоянном уходе. В состав интерната могут входить структурные подразделения, обеспечивающие основную задачу по приёму и размещению клиентов, предоставлению им всех видов социальных услуг, лечебно-производственные (трудовые) мастерские, подсобные сельские хозяйства, необходимые для осуществления лечебно-трудовой и активирующей терапии.

РОЛЬ ДРАМАТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ПОДРОСТКОВ С ОПФР

Л.А. Маханькова
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – И.А. Семкина, ст. преподаватель

На сегодняшний день одной из актуальных проблем является инклюзия людей с особенностями психофизического развития в общество. В связи с этим, специалистам и близким людям подростков, имеющим ОПФР, необходимо как можно раньше обратить внимание для оказания профессиональной помощи. Применение грамотной психолого-медицинской помощи с использованием различных методов и средств в развитии ком-

муникативных навыков данной группы лиц, поможет осуществить наиболее успешную социализацию в современном обществе. Целью данной работы являетсявыявление изменения уровня сформированности коммуникативных навыков у подростков с ОПФР после внедрения программы занятий по драматерапии.

Драматерапия − это метод, использующий техники действия. Он может быть использован не только для устранения симптомов и «поврежденных» моделей поведения, но и для ускорения личностного роста и развития [1, с. 100].

Для подтверждения результативности использования драматерапии в развитии коммуникативных навыков подростков с ОПФР нами проведено трехэтапное исследование. Базой проведение эмпирического исследования выбран ГУДО «Дворец творчества детей и молодежи г. Витебска» клуб «Остров надежды».

Первым этапом исследования стало наблюдение, проведенное в форме констатирующего эксперимента. Наблюдение показало, что в соответствии с разработанной нами шкалой оценки коммуникативных навыков, развитие коммуникативных навыков у подростков данной группы представлено низким и средним уровнем. По большинству показателей высокий уровень отсутствует у изучаемых подростков.

На основании выявленных проблем нами была разработана и внедрена авторская программа. Срок реализации программы рассчитан на 3 года. Методологическую часть нашей программы разработали на основе принципов драматерапии, в содержательной помимо драматерапии, использовали упражнения игрового театра.

Завершающим этапом исследовательской деятельности стал контрольный эксперимент. Проведенный в форме стандартизированного наблюдения, идентичного наблюдению первого этапа эксперимента. Результаты наблюдений сравнивались. Сравнительный анализ показал возросший уровень подростков по критериям развития коммуникативных навыков: значительно улучшились показатели речевой активности, инициативности, коммуникации со сверстниками. Благодаря внедрению программы удалось: развить речевые способности подростков; повысить инициативность; снизить тревожность; дать социально-приемлемый выход агрессивности и другим негативным чувствам детей; сформировать понятие о доступных нормах и правилах поведения в обществе людей; раскрыть потенциальные, ресурсные возможности; наладить отношения с окружающими их людьми; повысить уровень умения работать в команде; сформировать прикладные, трудовые, творческие умения. Ниже приведена сравнительная таблица данных до работы по программе и после:

Таблица 1 – Результаты исследовательской работы по развитию коммуникативных навыков подростков с ОПФР

Показатели	До начала эксперимента	После начала эксперимента
Речевая активность		
низкая	65%	23,50%
средняя	35%	23,50%
высокая	0%	52,90%
Инициативность		
низкая	76,5%	11,8%
средняя	17,6%	41,2%
высокая	0,0%	47,0%
Чувствительность (реакция) на предложение сверстника		
слабая	47,1%	5,9%
средняя	47,1%	29,4%
высокая	5,9%	64,7%
Потребность в эмоциональном общении с людьми		
легко вступает в контакт	0,0%	58,8%

допускает близкую дистанцию в общении	0,0%	23,5%
нетребователен к качеству общения	58,8%	11,8%
других может легко преодолевать трудности, но может под влиянием других и легко отказаться от принятого решения	17,6%	5,9%
испытывает потребность в восхищении или сопереживании со стороны всех других людей	23,5%	0,0%
Контакты		
Занимается один	41,2%	11,8%
Занимается в паре	41,2%	29,4%
Занимается в группе	17,6%	58,8%
Эмоциональный контроль взаимодействия		
проявляет высокую активность в контакте	0,0%	52,9%
проявляет низкую активность в контакте	11,8%	0,0%
стремится к привычному кругу общения	5,9%	17,6%
особо раним во взаимоотношениях даже с близкими людьми	11,8%	0,0%
испытывает постоянную потребность в положительной оценке, во внимании	17,6%	11,8%
постоянно обращается за помощью к взрослым, несамостоятелен	5,9%	5,9%
имеет чрезмерную симбиотическую связь с матерью (чаще всего)	23,5%	5,9%
ощущает тревогу, страх	29,4%	5,9%

Таким образом, мы можем говорить о результативности внедрения авторской программы на основе драматерапии в воспитание и обучение подростков с особенностями психофизического развития. Кроме реализации поставленной цели, мы можем отметить, что процесс взаимодействия данных подростков также важен для их развития в целом. Создания чего-то нового, познания простых вещей через непривычные формы, раскрытие внутренних способностей подростка, помогают ему в более успешной социализации, а родителям в осознании, что их ребенок также уникален и важен обществу. Важным в процессе реализации программы стало и то, что в качестве основного элемента драматерапии мы использовали общение, которого зачастую подросткам с особенностями в развитии не хватает. Его организация происходила в триаде: «подростки-родители-специалисты». В таком творческом общении стираются физические, языковые и другие барьеры, что позволяет взаимодействовать и общаться людям без границ.

Список использованных источников:

1. Уваровская, Н. И. Модель развития эстетических способностей детей с ограниченными возможностями средствами театрального искусства («Арт-фантазия») / Н. И. Уваровская, М. А. Магик // Работник социальной службы. − 2004. − № 3. − С. 99 - 103.

ЛИЦА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИХ ИНТЕГРАЦИЯ В ОБЩЕСТВО

В.А. Миронович
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Е.А. Малашенкова, канд. пед. наук, доцент

В современных условиях социальной системы в Республике Беларусь рост лиц с ограниченными возможностями здоровья, ухудшение здоровья населения стали рассматриваться как общенациональная проблема, требующая комплексного решения. Поддержка полноценного образа жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в Республике Беларусь, как и во всем мире, представляет собой глобальный социальный процесс, требующий проведения различных реабилитационных мероприятий.

Немаловажную роль в этом процессе играют центры социального обслуживания населения.

Цель нашего исследования: изучить сущность и содержание социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья; разработать и апробировать комплексную программу их социальной интеграции на базе территориального центра социального обслуживания населения.

Источниками исследования являются психолого-педагогические и методические работы в рамках определенной проблемы (исследования российских авторов – В.А. Лапшина, В.В. Лебединского, А.В. Мартыненко, Н.М. Назаровой, Б.П. Пузанова, Е.И. Холостовой, Л.П. Храпылиной, и др.; работы белорусских авторов – Л.В. Абрамовой, Н.В. Антаковой, В.А. Бабахиной, Ю.И, Венгер, Т.В. Давидович, Л.И. Козловской и др.).

Лица с ограниченными возможностями здоровья – это лица с физическими и (или) психическими недостатками, имеющие ограничение жизнедеятельности, обусловленное врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм, подтвержденными в установленном порядке [1, с. 46].

Наряду с термином «лица с ограниченными возможностями» в психолого-педагогической науке существует термин «лица с нарушениями в развитии». Лица с нарушениями в развитии – лица, отстающие в физическом и психическом развитии вследствие органического поражения центральной нервной системы и вследствие нарушения деятельности различных анализаторов (слухового, зрительного, двигательного, речевого) [2, с. 77].

К детям с нарушениями в развитии относятся дети, у которых физические и психические отклонения приводят к нарушению общего развития [3, с. 112].

На наш взгляд, термин « лица с нарушениями в развитии» является содержательным компонентом понятия «лица с ограниченными возможностями здоровья»: не любое нарушение развития человека свидетельствует об ограниченных возможностях его здоровья. С другой стороны, у лиц с ограниченными возможностями здоровья, имеются физические и (или) психические недостатки (дефекты), которые приводят к отклонению в их общем развитии. В зависимости от характера дефекта, времени его наступления одни недостатки могут преодолеваться полностью, другие – лишь корректироваться, а некоторые – компенсироваться.

Раннее психолого-педагогическое вмешательство позволяет в значительной мере нейтрализовать отрицательное влияние первичного дефекта. Данное вмешательство предполагает, прежде всего, диагностику лиц с ограниченными возможностями здоровья и на этой основе – организацию их полноценной социальной жизни и интеграцию в общество.

Особого внимания при этом требуют инвалиды, нарушения здоровья которых проявляются в наибольшей степени. Задача специалиста по социальной работе – подготовить инвалида к «выходу в общество», помочь человеку с ОВЗ в организации полноценной жизнедеятельности соответственно его запросам и возможностям.

Социальная интеграция лиц с ОВЗ непосредственным образом связана с социальной реабилитацией. Технология социальной реабилитации нацелена на последующую интеграцию инвалидов и больных людей в общество. Социальную интеграцию можно назвать конечным результатом реабилитации, наиболее полным осуществлением ее целей и задач.

Данный результат предполагает активное участие граждан с ОВЗ в основных направлениях жизни и деятельности общества, включенность их в социальные структуры, предназначенные и для здоровых людей, как указывает на это А.В. Мартыненко [4, с. 107]. При этом сказанное касается как взрослых членов семей, так и детей с данными особенностями.

На пути к социальной интеграции лиц с ОВЗ большое значение приобретает окружение – ближайшее (семья, родственники) и отдаленное (социальная сеть: друзья,

сослуживцы). Важна не столько физическая помощь – «сделать за больного человека», сколько обучающая – «сделать вместе», а затем предоставить человеку возможность сделать самому.

Чувство малоценности, ненужности, ощущение себя «человеком второго сорта», неадекватное восприятие окружающих рождают нежелание (или неверие в возможность) социальной интеграции. Так, проведенное нами на базе ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения г. Орша» анкетирование лиц с ограниченными возможностями здоровья (Рис.1) показало, что, по мнению 38% респондентов люди без особенностей в развитии относятся к инвалидам и больным людямс неприязнью, 20% опрошенных отметили вариант ответа «с жалостью, сочувствием», а 15 % опрошенных считают, что лица без ограниченных возможностей здоровья относятся к ним «с отвращением и брезгливостью». 13% опрошенных считают, что к ним люди без особенностей в развитии относятся «надменно». 14 % респондентов отметили, что люди без особенностей в развитии к ним относятся доброжелательно.

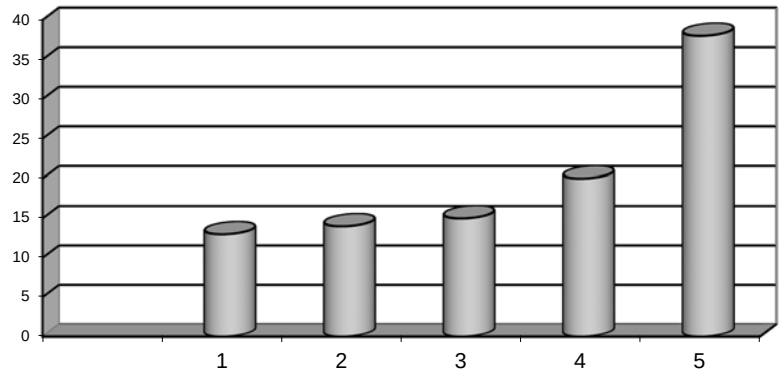

Рисунок 1 – Мнение респондентов об отношении к ним окружающих людей

Таким образом, анкетирование показало, что большинство опрошенных склонны думать, что люди без особенностей в развитии к ним относятся отрицательно, с неприязнью и не проявляют сочувствие. В связи с этим ясно вырисовывается роль специалиста по социальной работе в ориентации лица с ОВЗ на полноценный образ жизни. В отношении деятельности работника данной сферы может быть прослежен определенный алгоритм:

– оказание помощи в получении знаний, информации в связи с новым для человека социальным статусом – «инвалид», «больной человек», содействие в области социально-бытовой и социально-средовой ориентации;

– информирование о правах и льготах, гарантированных государством в области социально-бытового устройств, получения образования, профессии, адекватного трудоустройства;

– содействие переходу лица с ОВЗ к самообслуживанию посредством обучения санитарно-гигиеническим и хозяйственно-бытовым навыкам, оптимизация процесса самообслуживания в быту;

– помощь в восстановлении (формировании) досуговых, культурных, спортивных интересов;

– обучение пользованию техническими средствами реабилитации, оборудованием в жилом помещении;

– обучение общению с окружающими;

– проведение психокоррекционной работы, направленной на снятие эмоциональной напряженности, преодоление пониженной самооценки [5, с. 114].

В рамках научной работы мы разработали примерную программу работы с лицами с ОВЗ для ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения». Данная программа основывается на принципах, задачах, направлениях деятельности ТЦСОН г. Орша, а также на результатах проведенного нами анкетирования. Содержание программы положено в основу экспериментально-опытной работы с клиентами ТЦСОН г. Орша.

Цель программы: повышение эффективности работы ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения» г. Орша с лицами с ОВЗ.

Задачи программы:

– выявление и дифференцированный учет лиц с ОВЗ, нуждающихся в социальной помощи, определение ее необходимых видов;

– создание банка данных, включающего информацию об условиях проживания лиц с ОВЗ и услугах, в которых они нуждаются;

– реализация на практике законодательства, касающегося организации поддержки лиц с ОВЗ;

– предоставление культурно-бытовых, юридических, медицинских и психолого-педагогических услуг, организация питания и трудовой деятельности (для желающих) лиц с ОВЗ;

– социальный патронаж лиц с ОВЗ, нуждающихся в социальной помощи и реабилитации;

– привлечение государственных и негосударственных структур к организации гуманитарной и срочной социальной помощи.

Как показали данные контрольного эксперимента, мероприятия программы являются важной составной частью социальной интеграции лица с ограниченными возможностями здоровья и дают возможность ему войти в новое социальное окружение, расширить круг общения со сверстниками и избавиться от комплекса неполноценности, включиться в творческую деятельность, обнаружить и развивать свои способности; расширить кругозор и обогатить свой нравственный опыт, проявлять инициативу и учиться культуре поведения в обществе, в конечном счете, почувствовать себя необходимым членом общества и, тем самым, вступить на путь независимой жизни.

Список цитированных источников:

1. Бабахина, В.А. Клуб для лиц с особенностями психофизического развития и их родителей / В.А. Бабахина // Сацыяльна-педагагічная работа. Серыя «У дапамогу педагогу». – 2010. – № 8. – С. 46–48.

2. Назарова, Н.М. Специальная педагогика: учебник / Н.М. Назарова. – М.:Академия, 2009. – 314 с.

3. Храпылина, Л.П. Основы реабилитации инвалидов / Л.П. Храпылина. – М.: Мысль, 2006. – 255 с.

4. Мартыненко, А.В. Медико-социальная работа: теория, технология, образование / А.В. Мартыненко. – М.: Наука, 1999. – 300 с.

5. Холостова, Е.И. Социальная работа с инвалидами: учеб. пособие / Е.И. Холостова. – М.: Дашков и К, 2007. – 240 с.

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В СТАНОВЛЕНИИ СПЕЦИАЛИСТА

К.О. Мишукова
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – С.Д. Матюшкова, ст. преподаватель

Современный мир сегодня это повсеместное использование Интернета. Это касается и профессиональной деятельности. Ежедневно тысячи специалистов различных областей и профилей зачастую прибегают к использованию так называемых профессиональных социальных сетей. Социальная сеть – платформа, онлайн-сервис или вебсайт, предназначенные для построения, отражения и организации социальных взаимо-

отношений, визуализацией которых являются социальные графы. Разновидностью социальной сети является профессиональная социальная сеть. Профессиональные социальные сети создаются для общения на профессиональные темы, обмена опытом и информацией, поиска и предложения вакансий, развития деловых связей. В настоящее время в Интернете можно найти множество профессиональных сетей, и их развитие и популярность среди пользователей, будь-то врачи, социальные педагоги или учителя, говорит о том, что они оказывают влияние на становление специалиста.

Цель нашего исследования – выявление роли профессиональных сетей в становлении специалиста.

Исследование показало, что в сети Интернет существует около 1 млн. ссылок на запрос «профессиональная сеть», что говорит о безусловной значимости данного понятия. Специалисты различных сфер и направлений создают сети, предназначенные для делового общения, обмена опытом и информацией, развития деловых связей со специалистами из разных стран. Существуют следующие профессиональные социальные сети: HeadHunter Live (livehh.ru) - сайт для формирования и укрепления деловой репутации, расширения круга профессиональных знакомств, быстрого обмена информацией; Профессионалы.ru (professionali.ru) - российская социальная сеть, объединяющая специалистов и бизнесменов по отраслевым, профессиональным и географическим признакам; LinkedIn (linkedin.com) – социальная сеть для профессионального присутствия в Интернете, поиска нужных людей, обмена информацией, идеями и возможностями, чтобы быть в курсе событий и профессиональной жизни контактов; Деловой мир (delovoymir.biz) – деловая социальная сеть: бизнес-консультации, финансовая и хозяйственная деятельность, предпринимательство, инвестиции, работа; общение с коллегами, владельцами бизнеса, инвесторами, представителями организаций, обмен опытом, поиск партнеров, обсуждение бизнес-идей и др. Среди узко специализирующихся профессиональных сайтов можно назвать следующие: Медицинский информационно-образовательный портал (www.evrika.ru/), Профессиональная ассоциация врачей (http://profasdoctor.ru/), Профессиональное сообщество педагогов (metodisty.ru/), Профессиональная сеть строителей (usirf.ru), Персональный сайт социальных работников (http://social-teacher.ucoz.ru/). По данным поисковой системы Google наибольшее количество профессиональных сайтов принадлежит специалистам медицинского профиля (4980 результатов поиска). Это говорит о том, что сфера медицины наиболее развита, постоянно создаются профессиональные сайты врачей различной направленности, происходит обучение как на основе общения, так и на основе профессиональных видеокурсов. Существуют профессиональные сайты врачей кардиологов, гинекологов, хирургов и др. Состояние сайтов показывает высокий уровень организации и успешности в виде организованных форумов, чатов, колонок с содержанием нормативно-правовой базы. Что касается сайтов сферы образования (социальных педагогов, педагогов), они занимают почетное второе место и не многим уступают профессиональным сайтам медицинского содержания.

На данных сайтах можно найти разделы, характерной особенностью которых являются специфические отделения для каждой ветви профессий. Например, на сайтах врачей существую такие разделы как «Справочник лекарств» и «Словарь сокращений», что актуально для области медицины. На мой взгляд, это в определенной степени влияет на становление личности. Для профессиональных сетей педагогов характерны такие разделы, помимо базовых, как «Медиатека», где каждый специалист может найти для себя интересующую его информацию по проведению плановых мероприятий, а также раздел «Календарь», включающий информацию о проведении дистанционных обсуждений, олимпиад, советов и т.д.

Все профессиональные сети объединяет, на мой взгляд, очень важная особенность 21 века, это общение между специалистами разного уровня, практически не отходя от

рабочего места. Возможность получения квалифицированной помощи, просмотр необходимых документов, собранных в одном из разделов профессиональной сети, видеоконференции, форумы, безусловно, говорит о том, что коэффициент полезного действия специалиста, его квалификация и профессиональное становление будут постоянно повышаться. Это доказывает тот факт, что роль профессиональных сетей не только существует, но и является положительной для становления личности специалиста.

Сегодня мы имеем возможность общаться с докторами и доцентами, профессорами и сотрудниками разного уровня в режиме «on-line», и это бесценно. Возможность формального и неформального общения, видео-конференций, просмотра баз с документацией по своему профилю, а также возможность человека, интересующегося каким-либо вопросом в неизвестной для себя области, получить ответ, говорит о том, что технологии 21 века, а в первую очередь, профессиональные социальные сети, являются значимым открытием и оказывают колоссальное влияние на становление специалиста.

В быстроизменяющемся мире, где сегодня на пике стоят информационные технологии, мы используем вспомогательные методы, такие как профессиональные социальные сети, для успешного осуществления нашей профессиональной деятельности. Роль профессиональных сетей ярко выражена и является положительной. Этот факт следует из высокого уровня информативности, вспомогательности, интерактивности их содержания для специалистов. Множественная информацию, будь-то документация, советы специалистов онлайн, форумы, обсуждения, вносят неоценимый вклад в развитие современного специалиста любой отрасли и значительно повышает уровень его квалификации в профессиональных вопросах деятельности.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГА КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

С.А. Воробьева, А.Э. Николаев
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail:vorobjova_s@bk.ru)

Современное общество динамично и характеризуется постоянными преобразованиями в политической, экономической, культурной и социальной сферах. Глобальная компьютеризация сделала общество информационным и стремительно развивающимся и важная роль в этом принадлежит высококлассному специалисту. В подготовке профессиональных кадров главная роль отводится преподавателю учреждения образования, где будущий специалист получает знания, умения и навыки в избранной профессии [1]. Казалось бы, что это четко сформулированный алгоритм, которому легко следовать и получать действенные результаты. Однако важной проблемой здесь является то, что наблюдается дефицит опытных учителей, преподавателей, т.к. многие уходят из системы из-за чрезмерной «бумажной» работы, низкой заработной платы, дополнительной занятости после работы (проверка домашних заданий и т.д.), круглосуточной ответственности за жизнь учеников, и в целом, из-за невысокого статуса педагогического работника в современном обществе. Все это порождает так называемую «текучку педагогических кадров». Тем не менее, в колледжах и вузах продолжается подготовка учителей и на места ушедших из системы педагогов приходят новые, молодые специалисты. Основной проблемой, которой подвергается большинство специалистов, работающих в системе «человек-человек», является «Синдром эмоционального выгорания», который присущ, как опытным, так и молодым работникам [2].

Целью статьи является определение синдрома эмоционального выгорания у педагогов по трем фазам: напряжение, резистенция, истощение.

Эмоциональное выгорание – это ответная реакция на продолжительные стрессы в сфере межличностного общения. Погоня за прибылью, не всегда правильно организованная работа с коллективом и клиентами, организационные и профессиональные стрессы и многие другие факторы оказывают влияние на развитие данного синдрома. Само понятие введено в научный оборот американским психиатром Гербертом Фрейденбергом в 1974 году и характеризуется нарастающим эмоциональным истощением. Всё это может повлечь за собой личностные изменения в сфере общения с людьми (вплоть до развития глубоких когнитивных искажений). В последующем это определение было доработано и стало характеризоваться следующими признаками: проявляющимся нарастающим безразличием к своим обязанностям и происходящему на работе, дегуманизацией в форме негативизма по отношению как к пациентам (клиентам), так и к сотрудникам, ощущением собственной профессиональной несостоятельности, неудовлетворенности работой, явлениями деперсонализации, а в конечном итоге и резким ухудшением качества жизни. В итоге могут развиваться невротические расстройства и психосоматические заболевания.

По определению Н.Е. Водопьяновой, это долговременная стрессовая реакция, возникающая вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. Ее можно рассматривать в аспекте личностной деформации, происходящей под влиянием профессиональных стрессов.

В работе использованы теоретико-методологические подходы к исследованию синдрома эмоционального выгорания педагогических работников. Методами исследования выступают анализ литературы по изучаемой проблеме, а также Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко. В опросе приняли участие 20 педагогических работников (преподаватели ВГУ имени П.М. Машерова, а также студенты заочной формы обучения факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова, имеющие среднее специальное педагогическое образование и работающие в учреждениях образования).

По мнению автора использованной методики, эмоциональное выгорание - это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. «Выгорание» отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время, могут возникать его дисфункциональные следствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами.

Методика позволяет выделить следующие 3 фазы развития стресса: «напряжение», «резистенция», «истощение». Напряжение представляет собой совокупность неспецифических адаптационных (нормальных) реакций организма на воздействие различных неблагоприятных факторов–стрессоров (физических или психологических); резистенцияпредполагает способность организма сопротивляться или не сопротивляться всем внешним вредным для него влияниям; истощение - это состояние специалиста в профессиональной деятельности, является результатом того, что педагог не выходит на новую ступень профессионализма.

В результате проведенного исследования нами получены следующие результаты (рис. 1).

Изначально мы предполагали, что существует прямая зависимость между проявлением синдрома эмоционального выгорания и педагогическим стажем.

	напряжение					резистенция					истощение					общий по фазам
СИМП	1	2	3	4	СР	1	2	3	4	СР	1	2	3	4	СР	
СТАЖ																
0.5	17	8	8	5	38	15	10	5	15	45	12	12	17	7	48	131
0.9	24	13	11	16	64	20	22	18	12	72	5	16	15	18	54	190
1	17	11	1	5	34	21	7	8	10	46	8	12	5	3	28	108
1	9	10	6	16	41	23	15	13	23	74	23	13	8	5	49	164
2	10	13	6	5	34	17	12	7	13	49	21	20	8	0	49	132
2.5	17	8	0	5	30	24	12	5	17	58	8	8	5	8	29	117
2.5	2	0	0	8	10	18	5	5	7	35	0	5	0	3	8	53
5	27	11	13	13	64	12	10	15	15	52	0	0	13	13	26	142
6.5	17	3	6	8	34	2	8	12	7	29	0	13	3	10	26	89
7	14	5	1	10	30	23	27	8	10	68	7	8	3	8	26	124
7.5	20	3	5	18	46	20	7	6	23	56	14	5	8	8	35	137
10	15	8	11	13	47	15	5	22	17	59	13	13	10	13	49	155
14	7	0	5	5	17	10	14	8	22	54	13	5	0	10	28	99
15	8	13	6	12	39	5	5	13	10	33	13	13	0	9	35	107
20	13	8	6	5	32	20	8	8	22	58	7	13	0	5	25	115
20	2	3	10	10	25	25	12	0	22	59	18	15	10	6	49	133
20	17	10	2	5	34	27	7	22	4	60	20	3	13	23	58	152
23	22	8	11	13	54	13	13	23	18	67	14	3	13	15	60	181
40	25	15	2	7	49	17	7	5	19	72	5	3	3	12	23	144

Рисунок 1 – Распределение ответов респондентов по фазам и симптомам

Однако исходя из данных таблицы можно увидеть, что наше предположение не подтвердилось. Доминирующими симптомами у большинства респондентов являются: 1) переживание психотравмирующих обстоятельств; 2) неадекватное избирательное эмоциональное реагирование. У опрашиваемых наблюдается высокий уровень резистенции, вне зависимости от стажа работы, тем не менее, как показало исследование, это не препятствует развитию у них эмоционального выгорания. Исходя из среднего уровня фазы истощения, было выявлено, что уровень профессионального истощения в зависимости от стажа работы изменяется следующим образом: в начале профессиональной деятельности уровень истощения высокий, однако, после 2,5 лет работы уровень снижается, но в ходе длительной профессиональной деятельности (после 10 лет) снова повышается. Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что синдрому эмоционального выгорания подвержены педагоги на протяжении всей профессиональной деятельности.

Заключение. Кадры решают всё. А педагоги занимаются подготовкой кадров для различных производственных и непроизводственных отраслей. И чем меньше негативных факторов влияет на педагога, тем выше степень их работоспособности, качества преподавания и др. Эмоциональное выгорание – это неминуемое последствие неадекватного разрешения стресса на рабочем месте и профессионального кризиса. Непрекращающееся воздействие на преподавателя стрессовых ситуаций приводит к интеллектуальному, душевному и физическому переутомлению. Предупреждение эмоционального выгорания педагога требует разработки ряда мер, прежде всего, по оптимизации рабочей среды учреждения, а именно мер организационно-управленческого характера: профессиональный отбор педагогического персонала, создание системы супервизорства для передачи молодым специалистам опыта педагогической деятельности; установление оптимального графика работы, создание позитивного психологического климата в коллективе, разработка плана карьерного роста.

Список использованных источников:

1. Касьянова, Л.И. Профилактика эмоционального выгорания у педагогов / Л.И. Касьянова, Е.В. Яношук // Адукацыя і выхаванне. – 2008. – № 8. – С. 32–36.

2. Соколова, И. Синдром эмоционального выгорания у учителя / И. Соколова // Психология и здоровье. – 2008. – № 3. – С. 57–61.

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЖИМА ДНЯ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ В ВУЗЕ

М.С. Овчарова
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – С.А. Воробьева, ст. преподаватель

Социализация – это процесс развития человека во взаимодействии с окружающим миром. На сегодняшний день проблему социализации или её отдельные аспекты изучают философы, этнологи, социологи, психологи, педагоги, криминологи, представители других наук. Необходимо отметить, что до 60-х гг. XX в., говоря о социализации, все учёные имели в виду развитие человека в детстве, отрочестве и юности. Лишь в последнее десятилетие детство перестало быть фокусом интереса исследователей, а изучение социализации распространилось на взрослость и даже на старость. Недавнее обращение к изучению социализации на этих возрастных этапах не позволило накопить обширный эмпирический материал и внести соответствующие коррективы во многие концепции, построенные применительно к социализации в детстве, отрочестве и юности.

Социализация исследуется рядом отраслей человеко- и обществознания. Социология рассматривает процессы социализации в макросистеме общества; их соотношение с его социальной структурой, способом производства материальных благ, системой общественных отношений, политическим устройством, а также исследует общественные и государственные институты социализации.

Социальная психология выявляет социализирующие функции непосредственного окружения человека: особенности различных общностей и их субкультур, межличностные отношения сверстников одного пола и разных полов, представителей разных поколений и этнических групп, внутригрупповые и межличностные взаимодействия и отношения.

Психология развития даёт большой материал для изучения социализации, исследуя когнитивные процессы, восприятие, эмоциональные реакции, коммуникативные качества, защитные механизмы и т.д. на различных этапах жизненного цикла человека.

Междисциплинарный характер проблемы социализации человека позволяет считать, что её изучение полезно и даже необходимо всем специалистам, которые так или иначе заняты познанием социальных процессов и становлением человека на протяжении всей его жизни, а так же тем, кто собирается посвятить себя работе с людьми [1, с. 4–5].

Задача социализации – сформировать у вступающей в общество молодёжи как минимум чувство лояльности и как максимум чувство преданности по отношению к системе. Успешная социализация обеспечивается за счёт эффективного построения учебного процесса.

У всех людей процесс социализации проходит по-разному из-за влияния психофизиологических особенностей, которые тесно связаны с темпераментом. Темперамент отражает динамические аспекты поведения, преимущественно врождённого характера, поэтому свойства темперамента наиболее устойчивы и постоянны по сравнению с другими психическими особенностями человека. К основным свойствам темперамента можно отнести: сетитивность (повышенная чувствительность, тревожность, боязнь нового); реактивность (степень непроизвольности реакции на внешние или внутренние воздействия одинаковой силы); активность (степень энергичности, которой человек воздействует на внешний мир и преодолевает препятствия на пути к своей цели); пластичность (лёгкость, гибкость и быстрота приспособления человека к меняющимся внешним условиям); ригидность (инертность); экстраверсия (направленность вовне); интроверсия (человек обращён внутрь себя); эмоциональная возбудимость (скорость возникновения реакций). От соотношения свойств темперамента зависят скорость протекания различных психологических реакций и процессов: скорости движений, темпу речи, находчивости, скорости запоминания, быстроте ума.

Э. Кречмер обратил внимание на четыре группы психических качеств, связанных, по его мнению, с темпераментом: психастезия – чрезмерная чувствительность или нечувствительность по отношению к психическим раздражениям;фон настроения – оттенок удовольствия или неудовольствия в психических переживаниях (веселый – печальный); психический темп – ускорение или задержка психических процессов или их специального ритма; психомоторная сфера(общий двигательный темп) – подвижность или заторможенность; специальный характер движений (быстрый, мягкий, закругленный и т.п.).

У. Шелдон также считал, что от внешнего вида зависит психологический облик, а внешний вид определяется преобладанием развития в организме одной из трех тканей зародышевой клетки: эндодермы (из нее развиваются внутренние органы, органы пищеварения), мезодермы (из нее развиваются скелет и мускулатура), эктодермы (из нее развиваются нервная система, эпителиальные ткани, волосы, ногти). Эндоморфный тип телосложения-висцеротоник: имеет большой живот, маленькие конечности, он добродушный и покладистый, дружелюбный и приветливый, легко выражает чувства, у него проявляется тяга к людям в тяжелую минуту; мезоморфный тип телосложения-соматотоник:имеет могучее телосложение, уверен в осанке и движениях, любовь к приключениям, скрытность в чувствах и эмоциях, тяга к действиям в тяжелую минуту; эктоморфный тип телосложения-церебротоник: худой, высокий, осанка скована, социально заторможенный, интроверт, необщительный, скрытный, тяга к одиночеству в тяжелую минуту, чувствительный, творческий.

И.П. Павловв основу деления на типы положил врожденные свойства нервных процессов возбуждения и торможения. Он выделил такие свойства нервной системы, как: сила возбудительных и тормозных процессов, которая определяет работоспособность нервной клетки, уравновешенность или неуравновешенность процессов возбуждения и торможения, подвижность – скорость смены процессов возбуждения торможением и наоборот (время реакции).

Немаловажным условием для построения успешной учебной деятельности является организация режима дня. Физиолог И.П. Павлов считал, что определённый распорядок дня облегчает работу нервных клеток головного мозга. Режим дня – это распределение деятельности человека в течение каждого дня. Основное назначение режима – обеспечение оптимальной активности деятельности организма человека, основных его функций и систем. Основой регуляции режима дня является чередование видов деятельности. При правильном режиме вырабатывается слаженный ритм деятельности организма. К основным компонентам режима дня относятся: полноценный сон, рациональное питание, физическая активность, общая гигиена организма, закаливание, отказ от вредных привычек.

Правильно организованный и строго соблюдаемый режим является залогом укрепления здоровья, обеспечивает выработку определенного ритма работы организма. Отсутствие постоянного режима или частое изменение сложившегося стереотипа ухудшает работоспособность и отрицательно сказывается на здоровье.

При составлении режим дня нужно учитывать физиологические и психологические особенности конкретного человека, стремящегося улучшить свое состояние. Здоровый образ жизни не предполагает какую-то специальную физическую подготовку, его принципы рассчитаны на использование их обычным человеком с целью поддержания работоспособности и нормализации.

Таким образом, режим дня является одним из важнейших факторов социализации, так как правильное распределение временных ресурсов в течении дня даёт возможность участвовать в жизни общества, успешно осуществлять учебную деятельность. Так же при организации режима дня студентов должны учитываться психофизиологические особенности.

Список использованных источников:

1. Мудрик, А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М.: АСАОЄМ'А, 2004. – С. 4–5

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ГРАЖДАНАМИ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

И.А. Омельчук
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – З.Н. Соболь, канд. биол. наук, доцент

В нынешних условиях Республика Беларусь уделяет особое внимание социальной работе с людьми пожилого возраста. Социальная работа – деятельность по обеспечению материально – вещественного и духовного благополучия людей, создание условий для их самореализации на протяжении всей жизни с помощью развития и совершенствования взаимоотношений с обществом [1, с. 12]. В социальной работе с пожилыми людьми решается целый ряд задач: предупреждение причин, порождающих проблемы пожилых людей, содействие практической реализации прав и законных интересов, обеспечение возможностей самореализации и самовыражения пожилых людей и предупреждения социальной изоляции, отстранения от активной жизни, соблюдение равенства и учета возможностей пожилых людей при получении социальной помощи и услуг, адресность при предоставлении социальных услуг, обеспечение информированности пожилых граждан о возможностях социальной помощи и услуг, использование новых технологий социальной работы, которая направлена на удовлетворение потребностей пожилых людей.

Социальная работа с пожилыми людьми осуществляется, исходя из особенностей этого возраста. Пожилые люди не могут реализовать свои потребности и запросы. У них появляются ряд проблем: социальные, экономические, психологические, медицинские проблемы, проблемы в проведении досуга. Вопросы социальной работы со старыми людьми в настоящее время находятся в центре внимания многих социальных институтов, социальных и исследовательских программ, направленных на обеспечение приемлемого уровня жизни пожилых и старых людей. Социальные службы обеспечивают эмоциональное благополучие стареющего человека и оказывают помощь в формировании положительной стратегии эмоционального старения. Современная модель социальной защиты людей пожилого возраста и инвалидов включает, прежде всего, оказание им социальных услуг в нестационарных условиях. Для этого повсеместно созданы территориальные центры социального обслуживания населения. Центры предоставляют гражданам пожилого возраста возможность получать необходимую им помощь на дому при сохранении социальных связей, круга повседневного общения, привычного образа жизни.

С целью изучения организации социальной работы с лицами старших возрастных групп нами было проведено исследование на базе ТЦСОН Столинского района. Деятельность Государственного учреждения «Столинский территориальный центр социального обслуживания населения» направлена на предоставление помощи людям, которые оказались в тяжелой жизненной ситуации. Трудная жизненная ситуация – ситуация, объективно нарушающая нормальную жизнедеятельность гражданина и сложная для его самостоятельного разрешения [1, с. 13]. В центре работают пять отделений. На учете в отделении первичного приема, информации, анализа и прогнозирования состоит 856 одиноких граждан, 2226 одиноко проживающих граждан. Надомным обслуживанием охвачено 83 населенных пункта района. В анкетировании приняли участие респонденты в возрасте от 60 до 88 лет. Из них 55,6% составили женщины,44,4% – мужчины. Результаты исследования показали, что 72,2% респондентов испытывают недостаток материальных средств, и большая часть из них экономно расходует свой бюджет. В материальном плане 33,4% людям пожилого возраста помогают дети, родственники, самостоятельно справляются с трудностями 27,8% респондентов. Большинство респондентов (51,9%) не считают себя одинокими, занимаются любимым делом

(22,3%), в свободное время 11,2% респондентов посещают церковь, 35,3% пожилых людей смотрят телевизор, 7,4% – читают книги и газеты и только 26% пожилых людей участвуют в работе клубов по интересам. При оценке своего здоровья 22,3% респондентов считают плохим, 9,2% пожилых людей отмечают, что их здоровье очень плохое.

В ТЦСОН работает телефон «Горячая линия» для консультационно-информационных услуг по которому за прошедший период 2014 года получили консультацию 74 человека. По вопросам оказания материальной помощи в Центр обратились 35,3% респондентов, услугой «социального такси» воспользовались 14,8% граждан, за юридической и психологической помощью – 20,7% лиц старших возрастных групп.

В целях развития сельских населенных пунктов, обеспечения в них более высокого уровня и доступности социальных услуг, в 14 агрогородках осуществляется выездная форма работы центра. Для граждан, проживающих в малонаселенных и отдаленных пунктах, которые не имеют возможности ежедневно получать те или иные услуги, в центре с июля 2014 года введена новая форма социального обслуживания бригада социального обслуживания на мобильной основе. Для поддержания энергичного образа жизни пожилых людей, создания удобных условий для общения друг с другом функционируют клубы «Спатканне» и «Вторая молодость». Цель клуба «Вторая молодость» – оказание помощи в социальной адаптации и реабилитации личности пожилого человека, налаживание утраченных человеком связей, общение и взаимоотношение с людьми своего возраста, социально-психологическая поддержка пожилых людей, развитие знаний по вопросам здорового образа жизни, организация досуга граждан пожилого возраста. В д. Узляжье открылся частный дом-интернат «Салон милосердия». Для улучшения качества жизни пожилых людей и более эффективного предоставления социальных услуг в Центре вводятся новые формы социального обслуживания – приемные семьи, где семья забирает к себе одиноких людей пожилого возраста и ухаживает за ними, такая семья имеется в д. Городная.

В 2015 году Центр внедрил новую форму работы с гражданами пожилого возраста «Дом зимовки», при которой несколько нетрудоспособных граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации, объединяются, чтобы пережить зиму в одном жилье. Пенсионеры сами распоряжаются своей пенсией, обслуживают себя, а социальный работник им в этом помогает.

Таким образом, деятельность Центров социального обслуживания населения включает в себя социально бытовое, медицинское и культурное обслуживание пожилых и старых людей, организацию их питания, отдыха, обеспечения их участия в посильной трудовой деятельности и поддержание активного образа жизни. Изучив опыт работы Столинского Центра социального обслуживания населения, а также результаты проведенного исследования, позволили разработать предложения с целью повышения эффективности социальной работы с гражданами пожилого возраста. Для этого необходимо продолжить изменения системы надомного социального обслуживания граждан пожилого возраста на основе оценки их индивидуальной нуждаемости; предусмотреть социальную поддержку семей, которые длительное время ухаживают за пожилыми родственниками; вовлекать пожилых людей в работу по реализации своих возможностей; активизировать их собственный потенциал, создавать условия для самостоятельного разрешения трудных жизненных ситуаций, развивать инновационные формы социального обслуживания.

Список использованных источников:

1. Кунгурова, Н.И. Социальная работа: учебник / Н.И. Кунгурова, В.К. Терехов. – Минск, МФЦП, 2007. – 448 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.Н. Онуфрийчук
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Е.Л. Михайлова, канд. пед. наук, доцент

Современные информационно-коммуникативные технологии значительно расширили возможности человека. Компьютеризация всех сфер общественной жизни человека – одно из самых впечатляющих событий. Компьютер стал неотъемлемой частью современной жизни, захватывая своим влиянием современных детей и подростков. В настоящее время увеличивается количество школьников, умеющих работать с компьютерными программами, в том числе и играть в компьютерные игры. Мощный поток новой информации, применение компьютерных технологий, а именно распространение компьютерных игр, оказывает большое влияние на воспитательное пространство детей и подростков.

Однако вместе с положительным значением компьютеризации следует отметить негативные последствия этого процесса. Возникла серьёзная проблема, о которой последнее время говорят всё чаще и чаще – это компьютерная зависимость. Родители и психологи бьют тревогу, наблюдая, как дети все больше и больше погружаются в виртуальный мир, пытаясь уйти от проблем реальности или в поиске развлечений.

Основной группой риска для развития компьютерной зависимости, согласно исследованиям М.С. Иванова, являются дети и подростки в возрасте от 10 до 17 лет. Этому способствует ряд факторов, основным из которых считают недостаток общения и взаимопонимания с родителями, сверстниками и значимыми людьми [1]. Кроме вышеназванной, основными причинами компьютерной зависимости могут быть: недостаток внимания со стороны родителей, неуверенность в себе и своих силах, застенчивость, комплексы и трудности в общении, склонность детей к быстрому «впитыванию» всего нового, интересного, желание ребенка быть «как все» его сверстники, следовать за их увлечениями, не отставать, отсутствие у ребенка увлечений или хобби, любых других привязанностей, не связанных с компьютером.

Оградить современного ребенка от компьютера практически невозможно, однако организовать социально-педагогическую деятельность по профилактике компьютерной зависимости необходимо, т.к. в силу возраста младший школьник восприимчив к яркой, необычной информации, многочисленным играм, которые предлагает компьютер. Социально-педагогическая деятельность направлена на конкретного ребенка и способствует решению его индивидуальных проблем посредством изучения личности ребенка и его окружающего социума; поиска адекватных способов общения с ребенком; выявления средств, помогающих ребенку самостоятельно решить свою проблему. Она, по мнению М.А. Галагузовой, реализуется в виде комплекса диагностических, профилактических, реабилитационных, коррекционных мероприятий, а также путем организации различных сфер жизнедеятельности детей [2, с. 307]. Диагностика включает в себя изучение личностных особенностей, которые могут оказать влияние на формирование аддиктивного поведения (повышенная тревожность, низкая стрессоустойчивость, неспособность к эмпатии, некоммуникабельность, низкое восприятие социальной поддержки, стратегия избегания при преодолении стрессовых ситуаций, направленность на поиск ощущений и др.), а также получение информации о положении ребенка в семье, о характере семейных взаимоотношений, о составе семьи, о его увлечениях и способностях, о его друзьях и других возможных референтных группах.

Профилактика представляет собой совокупность государственных, общественных, социально-медицинских и организационно- воспитательных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и

условий, вызывающих различного рода социальные отклонения в поведении подростков [2, с. 294]. Под профилактикой в социальной педагогике понимаются, прежде всего, научно обоснованные и своевременно предпринятые действия, направленные на сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья ребенка, а также содействие ребенку в достижении социально значимых целей и раскрытие его внутреннего потенциала. Социально-педагогическая профилактика включает в себя создание благоприятных социально-педагогических условий, реализацию воспитательных функций общеобразовательными учреждениями всех типов, обеспечение полноценного развития интересов и способностей у детей, занятость в общественно-полезной деятельности во внеурочное время, защиту детей от невнимания родителей, жестокости, насилия и негативного влияния асоциальной среды.

Одним из направлений работы социального педагога с детьми, страдающими игровой компьютерной зависимостью, является их реабилитация. Она рассматривается как система мер, направленная на решение задач широкого спектра – от привития элементарных навыков до полной интеграции человека в общество. Также выделяют такой метод, как коррекция. Данный метод предполагает работу с конкретными отклонениями, в данном случае, зависимого поведения от компьютерных игр, и направлен, прежде всего, на самого ребенка. Коррекция аддиктивного поведения предполагает, прежде всего, выявление неблагополучия в системе отношений ребенка со взрослыми и сверстниками и корректировку педагогических позиций учителей, которая должна способствовать разрешению внутренних конфликтных ситуаций ребенка, неблагоприятно сказывающихся на его социальном развитии, кроме того, чрезвычайно важным представляется анализ статуса ребенка в коллективе класса, в среде сверстников, определение места, которое он занимает в системе межличностных отношений, выяснение того, насколько оправдываются его ожидания, имеет ли место психологическая «изоляция» и, если она имеется, то поиск ее корней, причин и путей преодоления.

Как показывают многочисленные исследования, дети с зависимостью от компьютерных игр имеют много свободного времени, ничем не заполненного. Поэтому следующим направлением работы с детьми является организация различных сфер их жизнедеятельности. Сюда можно отнести организацию их досуга. Большую роль в организации досуга детей на сегодняшний день могут сыграть учреждения дополнительного образования. Эти учреждения предоставляют ребенку возможности для разнообразной деятельности в различных образовательных областях, детских объединениях и в группах. Профилактика игровой компьютерной зависимости через включение ребенка в деятельность учреждений дополнительного образования подкрепляется возможностью создания ситуации самореализации, самовыражения и самоутверждения для каждого конкретного ребенка. Дополнительное образование широко взаимодействует с организациями и учреждениями иных предметных и творческих сфер. Это и учреждения культуры, научные учреждения и организации и т.д. Непрерывность образовательных связей с другими учреждениями создает возможность своевременного самоутверждения ребенка, начальной профессиональной подготовки, создания условий для формирования каждым ребенком собственных представлений о самом себе и окружающем мире [29, с. 82].

В настоящее время социальные педагоги имеют достаточно широкий спектр методов, форм, и методик социально-педагогической работы с детьми, имеющими игровую компьютерную зависимость.

Список использованных источников:

1. Иванов, М.С. Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерный зависимости на личность человека / М.С. Иванов // Психология зависимости: хрестоматия / сост. К.В. Сельченок. – Мн.: Харвест, 2004. – 435 с.

2. Социальная педагогика: Курс лекций: учеб. пособие для суд. высш. уч. завед./ под ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001. – 416 с.

СИНДРОМ ХРОНИЧЕСКОЙ УСТАЛОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Ю.А. Слижикова
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Н.Е. Мартинович, ст. преподаватель

На протяжении всего развития человечества на смену одним болезням приходили другие. Они приносили страдания и уносили миллионы человеческих жизней, становясь глобальными проблемами. Одни болезни и заболевания сами собой исчезали, другие были ликвидированы или же сведены до минимума. За последние десятилетия в современном мире сформировалась новая патология, которая поглотила людей – болезнь, встречающаяся во всех цивилизованных странах, у лиц различного возраста, пола и рода занятости – синдром хронической усталости [1, с. 94].

Высокие физические нагрузки, частые умственные и эмоциональные напряжения, недостаток отдыха накладываются на неправильный режим дня, сон, режим питания, на приобретенные соматические или психосоматические расстройства пищеварения, эндокринной системы, повышенное давление, а так же на сезонные изменения в организме – авитаминоз, действие высоких или низких температур. Все перечисленные признаки и симптомы повышают риск появления синдрома хронической усталости у человека (таблица) [2, с. 11].

Таблица – Симптомы синдрома хронической усталости

Симптом	Как проявляется
Бессонница	Несмотря на чувство усталости, человек не может заснуть или же сон является поверхностным, часто прерывается; чувства тревоги, беспокойства и страха усиливаются по ночам
Головные боли	Постоянные головные боли и чувство пульсации у висков являются первыми признаками перенапряжения нервной системы
Нарушение умственной деятельности	Хроническая усталость значительно снижает работоспособность организма, концентрацию внимания, способность к размышлению и запоминанию, а также нарушает творческую деятельность
Недостаток энергии	Постоянные чувства усталости, слабости, апатии, утомление после выполнения несложных заданий являются верными спутниками данного заболевания
Психологические расстройства	Люди с синдромом хронической усталости чаще подвержены депрессиям, плохому настроению, беспокойству и беспричинному страху, мрачным мыслям, они раздражительны и вспыльчивы
Нарушение двигательной активности	Хроническая усталость может вызывать постоянные боли во всём теле, особенно в мышцах и суставах, тремор рук, мышечную слабость
Снижение иммунитета	Люди с этим синдромом чаще страдают простудами, хроническими заболеваниями, рецидивами раннее перенесённых болезней

Синдром хронической усталости довольно распространенное состояние не только у взрослых людей, но так же и у школьников. Начиная с начальных классов и заканчивая старшей школой, усталость постепенно накапливается, вследствие чего, пребывание ребёнка в таком состоянии длительное время приводит к необратимым последствиям, превращаясь в хроническую усталость. А она, в свою очередь, влияет, как на физическую, так и на эмоциональную составляющую здоровья подростка в целом.

В ходе проведенного исследования мы выяснили, что многие родители замечают, как их дети часто ссылаются на усталость и головную боль при объяснении причин своего нежелания идти в школу. Но на самом деле это не всегда значит, что подросток не хочет учиться. С ростом умственных и психоэмоциональных нагрузок в старших классах, процент учащихся, страдающих головной болью, растет. Существует термин «школьные го-

ловные боли», который подразумевает, что эпизоды такой резкой и сильной боли учащаются с началом учебного года и уменьшаются или прекращаются во время каникул.

Так как приоритетом старшеклассников является подготовка к выпускным экзаменам, а также к централизованному тестированию, то уровень эмоциональной составляющей накаляется, подростки подвергаются стрессам, а, следовательно, проявляются все признаки и симптомы хронической усталости.

Согласно проведенному нами исследованию среди учащихся 11-ых классов (40 – юноши, 60 – девушки) «СШ № 29 имени В.В. Пименова г. Витебска», мы пришли к следующему выводу – синдрому хронической усталости больше подвержены респонденты женского пола (100%), нежели чем мужского (50%). Это и не удивительно, ведь девушки более эмоционально открыты – более тревожны и подвержены депрессиям; чувствительны как к своим, так и к чужим, негативным жизненным событиям. Парни, в свою очередь, не стремятся показать свои эмоции, особенно негативные. Они эмоционально сдержанны даже с друзьями. На вопрос «Чувствуете ли Вы себя отдохнувшим после ночного сна?» большая часть старшеклассников (62%) ответила, что они не высыпаются и по-прежнему чувствуют себя уставшими. Все учащиеся 11-ых классов (100%) одинаково утвердительно ответили на вопрос «Связываете ли Вы усталость с повышенной умственной нагрузкой?», так как кроме занятий в школе, подростки посещают репетиторов для подготовки к сдаче централизованного тестирования. На такой вопрос как «Вам нужны какие-то «допинги» при подготовке домашних заданий?», мы получили следующие результаты: 80% старшеклассников необходимы «допинги» в виде кофе или крепкого чая для того, чтобы чувствовать себя более бодро при выполнении домашних заданий. Лишь 20% респондентов ответили, что не нуждаются ни в каких стимуляторах для улучшения состояния и работоспособности.

По исследованиям британских специалистов было выявлено, что соотношение синдрома хронической усталости составляет 1:4, то есть девушки и женщины в 4 раза чаще подвержены хронической усталости, нежели чем парни и мужчины. Это соотношение почти совпадает с показателями, полученными нами при диагностике старшеклассников и старшеклассниц – 1:3. Исходя из полученных ответов, большинство респондентов волнуют частые боли в области груди (68%), в мышцах и суставах (50%), в позвоночнике (50 %), а также присутствовали головные боли (74%).

С целью профилактики синдрома хронической усталости необходимо больше времени уделять отдыху, хобби, выходить на свежий воздух, выезжать на природу, необходима эмоциональная встряска позитивного характера. Смена обстановки, обязательная физическая активность (дозированная), рациональное питание, отсутствие стрессовых факторов – необходимые условия для восстановления функциональности нервной системы при синдроме хронической усталости.

Таким образом, можно сделать вывод, что синдрому хронической усталости подвержены, в основном, старшеклассницы, в виду своих психологических и эмоциональных особенностей. С каждым годом, в ходе усложнения школьной программы и увеличения объема домашнего задания, как и в профильных классах, так и в обычных, а также и посещение репетиров для подготовки к централизованному тестированию, процент парней подверженных синдрому хронической усталости увеличивается. Для того чтобы снизить симптомы хронической усталости старшеклассникам необходимо выполнять хотя бы несколько профилактических методов для того, чтобы синдром хронической усталости не смог повлиять на психологическую и эмоциональную составляющую личности старшеклассника, как и на его дееспособность.

Список использованных источников:

1. Арцимович, Н.Г. Синдром хронической усталости: Монография / Н.Г. Арцимович, Т.С. Галушина. – М.: Научный мир, – 2001. – 221 с.

2. Комаров, С.Г. Синдром хронической усталости (диагностика и организация медицинской помощи) / С.Г. Комаров. – М.: МГМСУ. – 2007. – 24 с.

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СОВРЕМЕННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ

В.В. Старовойтова
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Исторически сложилось, что во все времена представители творческих профессий, прежде всего философы, поэты, художники, музыканты, актеры и писатели, убеждали нас в том, что вся жизнь, несмотря на ее сложности, представляет собой царство эстетики. Однако, как показывает практика, немалое количество людей теряет смысл жизни, пытаясь свести с ней счеты. Как правило, такие проблемы приводят к возникновению невроза. К сожалению, это глобальная проблема современного мира.

Неумение жить в современном, сложно организованном обществе приводит сегодня многих людей к различным формам отклоняющегося поведения: употребление алкоголя, наркотиков, табакокурение, уголовные правонарушения, а также попытки к самоубийству. Все эти проблемы приводят к серьезным последствиям – к неврозам. Арт-терапия может стать эффективным профилактическим средством отклоняющего поведения.

Русский врач А.Т. Бутковский пишет: «упражнения в любых предметах, в рисовании, живописи, гравировании, разборе камней, растений исправляет умственные силы, а игры, увеселения, музыка, зрелища и путешествия возбуждают желательную силу» [1, с. 94].

Арт-терапия – это направление в психотерапии и психологической коррекции, основанное на искусстве и творчестве; лечение приобщением к искусству [1, с. 125].

Терапия искусством своими корнями уходит в глубокую древность. Основоположником этого метода является Маргарет Наумберг (США), которая опиралась на идеи З.Фрейда, в том, что внутреннее «Я» в лучшей степени выражается в визуальной форме при помощи искусства[1, с. 94].

Использование разных видов искусства в целях врачевания наблюдалось также в Древней Греции, Китае и Индии. В Древней Греции в галереях выставляли скульптуры, олицетворявшие благородные человеческие качества («Милосердии», «Справедливость» и др.) Считалось, что созерцая прекрасные изваяния, человек впитывает всё лучшее, что они отражают. Самая древняя притча, связанная с использованием музыки, как лечебного средства, представлена в Ветхом Завете. В ней говорится, что Давид, играя на арфе, излечил Сайла от нервной депрессии. В мифологии древних греков образы Аполлога (покровителя искусств и его сына Асклепия (покровителя врачевания)) являлись символами связи искусства и медицины [2, с. 141].

Научным фундаментом арт-терапии являются психологические концепции и теории: 1) фрейдовская теория бессознательного; 2) мысли Юнга о персональных и универсальных символах. Изучение клинико-терапевтического, лечебно-педагогического, психоаналитического аспектов воздействия творчества и культуры на человека позволило разработать разнообразные методы и методики терапии культурой:

1. Игровая терапия − лечение играми;
2. Музыкотерапия – процесс восприятия музыки с терапевтической целью;
3. Библиотерапия – терапия, которая помогает понять человеку психологические и физиологические реакции, пополнить или исправить знания, побуждает его к словесному выражению определенных проблем с помощью книг;
4. Эстетотерапия − невербальная психотерапия, основанная на терапевтическом, корригирующем действии художественной формы и эстетических чувств;
5. Ландшафтотерапия −использует психоэмоциональное воздействие на человека различных ландшафтов;

6. Хореотерапия − психотерапевтический метод, оказывающий положительное влияние на социальную, когнитивную, эмоциональную и физическую жизнь человека с помощью применения пластики, ритмики, танцев [1, с. 94–95].

Терапия искусством представляет собой сравнительно новый метод. В последние годы арт-терапию активно используют в различных направлениях и областях социальной сферы. Положительные результаты арт-терапия приносит в работе с различными социально-уязвимыми группами, детьми из неблагополучных семей, матерями-одиночками, с лицами с алкогольной и наркотической зависимостью, инвалидами, бездомными, лишенными прав, с беженцами и т.д.

Успешный эксперимент в этом направлении провел В. Борисов в учреждениях для несовершеннолетних правонарушителей. Цель эксперимента: достичь социализации и социального развития личности этого контингента путем приобретения нового социального опыта через художественную и творческую деятельность. В. Борисов умело направил их деятельность к занятиям в студии искусств и поэзии. В связи с этим автор пишет, что «...понимание духовности и противоречивых эмоциональных состояний учащихся заряжает наставника педагогическим оптимизмом и дает силы и уверенность в том, что в каждом выпускнике скрываются задатки, возможности и позитивное отношение» [3, с. 11].

Арт-терапевтические занятия включают:

1. Творческие импровизации в музыки, живописи, в игре, в драматизации, в рисунке;
2. Активное слушание музыки;
3. Обучение через музыку, живопись, рисунок и танец;
4. Создание картин и обсуждение конечного результата творения;
5. Драматизация музыкальных, драматических, живописных, графических и пластических выражений образов;
6. Творческое исследование художественных материалов и художественного конструирования;
7. Посещение художественных выставок и музеев [1, с. 100].

Плюсы применения арт-терапии:

1. Подходит для человека любого возраста, психологического и физического состояния, не зависит от его способностей и художественного опыта и знаний;
2. Творческое самовыражение подводит людей к положительным эмоциям, позволяет проявить активность и устранить апатию;
3. Арт-терапия помогает взаимодействовать на невербальном уровне для тех людей, которые имеют трудности с речью или не могут выразить словами свои переживания [3, с. 11].

Таким образом, арт-терапевтические занятия можно рассматривать как одну из инновационных форм работ с людьми, имеющими отклонения в поведении. Занятия арт-терапией помогают таким людям повысить личностную ценность, обрести уверенность в себе, за счет социального признания ценности созданного продукта, помогают создать благоприятные условия для развития способности к саморегуляции своего поведения, оказывают влияние на осознание человеком своих чувств, переживаний, создают предпосылки для регуляции эмоциональных состояний и реакций, помогают дисциплинировать и дают выход агрессивным эмоциям.

Список использованных источников:

1. Смоленко, Е.Д. Эрготерапия и физическая реабилитация в психиатрии: курс лекций / Е.Д. Смоленко, А.Н. Дударев. – Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова». – 2009. – 159 с.

2. Гаптрахимова, Р.С. Применение Арт-терапии в период адаптации первоклассников / Р.С. Гаптрахимова, Н.В. Комарова, С.Ф. Фаткуллина, Л.А. Рыбакина // Научно-методический электронный журнал. – 2013. – № 4. – С. 141–145.

3. Попов, Т. Применение Арт-терапии в социальной сфере / Т.Попов // Вестник Восточно-Сибирской Открытой Академии. – 2013. – № 7. – С. 11.

ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ (на примере Витебской области)

Е.А. Степанова
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – С.Д. Матюшкова, ст. преподаватель

Лицо признается беженцем, как только его положение начинает соответствовать определению. Поэтому установление статуса беженца не делает человека беженцем, а лишь объявляет его таковым. Проблемы возникают в случае, если государства уклоняются от установления статуса беженца или государства [1].

Проблемы беженцев и миграции приобретают особую актуальность для Беларуси в условиях расширения ЕС в связи с прогнозируемым ростом нелегального миграционного транзита. Данной проблемой занимаются, в частности, Илья Тодорович (глава Представительства УВКБ ООН в РБ), Иван Салеев (советник по правовым вопросам Представительства УВКБ ООН в Республике Беларусь), Валерьян Король, Александр Щурко, Андрей Лосев и др.

Поэтому в ходе исследования, нами была поставлена цель исследовать актуальные проблемы адаптации мигрантов, прибывающих в Республику Беларусь, а тем самым и вытекающих из них причины правонарушений.

Исследование было проведено среди 100 человек в возрасте от 20 до 60. Опрос испытуемых был осуществлен в отделе по гражданству и миграции ОГиМ Первомайского района г. Витебска. В выборку для исследования попали 63 мужчины и 37 женщин все проживают в г. Витебске.

В результате анкетирования мы получили следующие результаты. 71% опрошенных иммигрировали в Республику Беларусь с семьей, либо приобрели семью в нашей стране, из них 33% женщин и 38% мужчин. В одиноком статусе 29% опрошенных, причем разведенных нет. Это свидетельствует о том, что в чужой стране иностранные семьи стараются быть сплоченными, ведь трудности легче преодолеть, когда близкие рядом.

Некоторые трудности возникают при общении на языке той страны, куда мигрировали иностранные граждане. Так, при вопросе, какой язык они считают родным: 80% анкетируемых считают русский язык, 14% опрошенных украинский, 1% – китайский, 2% – грузинский, 1% – литовский, 2% – ивритский и арабский. Этот язык их Родины, на нем они разговаривали с рождения, и считают родным. Соответственно в качестве важной проблемы иностранцев Беларуси следует назвать языковую адаптацию.

Большинство мигрантов (80%) приехали в Республику Беларусь из Российской Федерации, из бывших республик СССР на постоянное жительство приехали 17% анкетируемых, и 3% иммигрировали из других стран. Исследование адаптации мигрантов в стране напрямую связано с временем пребывания в стране. Большинство опрошенных (53%) переехали в республику более 10 лет назад, 37% въехали в страну более 20 лет назад, 8% испытуемых проживают уже более 5 лет и 2% иммигрантов живут в республике менее 5 лет.

Одной из важных характеристик мигранта, влияющей на его уровень жизни и статус в стране является уровень его образования. 43% опрошенных имеют высшее образо-

вание; 13% неполное высшее образование; 27% ответили, что имеют среднее специальное образование; 17% получили только среднее образование.

Неблагоприятные условия проживания, в большой степени, влияют на совершение преступлений иностранными гражданами. И на поставленный вопрос о бытовых условиях, респонденты дали следующие результаты: у 27% опрошенных низкие условия проживания (2); 45% иностранцев считают, что у них довольно хорошие условия (4); у 13% – высокие (5), а вот 15% ответили, что у них средний показатель (3), по их мнению, бытовых условий проживания.

Основными доходами иностранных граждан в Республике Беларусь, по данным анкеты, являются: 48% опрошенных живут на заработную плату, получаемую на постоянном месте работы; 10% иностранцев живут на средства, получаемые от временной работы и собственных сбережений; 4% затрудняются найти работу и живут на средства от физических лиц в Республике Беларусь (жены, мужа); 6% опрошенных содержать физические лица за Рубежом (родственники); предпринимательской деятельностью на территории Республики Беларусь занимаются 14% и живут на эти средства; пенсию получают 17% и 1% основными доходами считают собственные сбережения и социальную помощь в Республике Беларусь. Нехватка денежных средств так же может быть причиной правонарушений иностранными гражданами в Республике Беларусь. В связи с потребностями финансов, они могут совершать разбои, хулиганства, кражи, грабежи.

В качестве причины переезда в Республику Беларусь 32 человека указали заключение брака с гражданином/гражданкой Республики Беларусь, 17 человек приехали с родителями в несовершеннолетнем возрасте; 21 человек приехал, так как появилась возможность работать; 13 человек одновременно указали причинами лучшую политическую ситуацию и социальные перспективы. Иные причины переезда у 17% опрошенных (нравится культура, отношение, народ).

На поставленный вопрос, какие проблемы возникли после эмиграции, самое большое число ответов (70%) пришли на финансово-экономические, бытовые, культурно-этнические проблемы; 16% опрошенных считают, что у них проблемы возникали в социально-психологическом, административно-правовом и финансово-экономическом плане; 9% – образовательские и финансово-экономические проблемы; 5% иностранцев испытывали коммуникационный и языковой барьер, профессиональные и финансово-экономические проблемы. Все респонденты (100%) указали высокий показатель (5) в нехватке средств, финансово-экономическую проблему; 16% мигрантов отметили средний показатель (3) проблем в культурно-этническом, социально-психологическом и бытовом плане. Еще одна причина неудовлетворенности и тем самым результат правонарушений.

Спустя несколько лет адаптации на территории Республики Беларусь, 29% опрошенный ответили, что они до сих пор испытывают проблемы (1) скорее да, чем нет (причем в качестве проблем вне анкетирования назывались языковая, восприятие со стороны граждан Беларуси, финансовые трудности); 71% испытуемых достаточно хорошо чувствуют себя в нашей стране и на вопрос, остались ли у них проблемы, возникшие при эмиграции, ответили (5) скорее нет, чем да.

В вопросе о том, владеет ли опрашиваемый информацией о своих правах, обязанностях и ответственности 5 баллов поставили только 15% испытуемых, основное большинство (60%) оценили свои знания на 3 балла, 9% отметили практическое незнание своих прав и обязанностей, поставив 1 балл; 2 балла поставили 4% опрошенных и 4 балла – 12%. При приезде в Республику Беларусь, иностранные граждане обращаются в ОГиМ по месту пребывания, там им разъясняют их права и обязанности, а тем самым и ответственность при нахождении на территории нашей страны. При входе в здание ОГиМ висят стенды с Законами и правила пребывания, есть сайт УВД Витоблисполкома, где так же это все имеется и есть возможность задать интересующие вопросы по элек-

тронной почте. Но результат опрошенных показал, что не все иностранные граждане знают свои права, обязанности и ответственность за нарушение. Из-за своей неграмотности, многие нарушают закон не зная об этом и привлекаются к ответственности.

Таким образом, можно говорить о наличии в нашей стране достаточных возможностей для интеграции приезжих граждан в общество, проводится помощь в трудоустройстве, корректируется законодательство Республики Беларусь с учетом интересов иностранных граждан, предоставляются льготы, проводится помощь в сборе документов и ведется разъяснение прав и обязанностей мигрантам в Республике Беларусь. Но, несмотря на достаточно хорошие условия пребывания иностранцев, правонарушения все же происходят. В связи с этим реализуются профилактические программы, проекты, консультации для уменьшения показателя нарушений и увеличения уровня заинтересованности граждан в соблюдении закона.

Список использованных источников:

1. Селиванов, А. Защита беженцев и вопросы толерантности в поликультурном обществе: материалы «Круглого стола» / А. Селиванов // Журнал международного права и международных отношений. – 2009. – №4. – С.54-59.

РАБОТА СППС УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ С НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕЙ (на примере ГУО «Гимназия № 8 г. Витебска»)

Н.В. Сергеенко
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail:gerudina@yandex.by)
Научный руководитель – С.Г. Туболец, ст. преподаватель

Проблемы социально-педагогической работы с детьми из неполных семей, ответственности родителей и общества за этих детей чрезвычайно важны, поскольку будущее страны зависит от того, каким вырастет новое поколение. Поэтому очень важна своевременная социально-педагогическая помощь таким семьям. Это подтверждается исследованиями учёных, работающих в данном направлении (российские авторы: Т.В. Андреева, Т.А. Гурко, Л.Н. Овчарова и отечественные: Л.М. Волкова, Я.Л. Коломинский, В.В. Чечет). Анализ их трудов показывает, что неполная семья даже при самых благоприятных условиях не в полной мере обеспечивает гармоничное и полноценное развития детей.

Актуальность организации социально-педагогической работы с неполными семьями связана с необходимостью учитывать в ходе осуществления социально-педагогической деятельности обеспечения полноценной социализации детей. Для этого необходимо изучать особенности монородительских семей и вести с ними адекватную работу. Поэтому наша цель – рассмотреть организацию социально-педагогической работы с неполными семьями в учреждении образования.

Исследование выполнено на базе государственного учреждения образования «Гимназия № 8 г. Витебска». В исследовании приняли участие 133 респондента.

В последние десятилетия растет число семей, состоящих из одного родителяс одним или несколькими детьми несовершеннолетнего возраста. В большинстве случаев это усложняет материальное состояние, лишает полноценной духовной жизни, которую могла бы дать семья. Укажем причины, по которым образуется неполная семья: вследствие расторжения брака; смерти одного из родителей; внебрачного рождения ребенка. В связи с этим выделяют и соответствующие разновидности неполных семей. В зависимости от того, кто занимается воспитанием ребенка, выделяют материнские и отцовские неполные семьи.

Изучая особенности контингента учащихся гимназии № 8 г. Витебска мы убеждаемся, что основная причина образования неполных семей – это развод родителей. По сравнению с семьями матерей в одиночку воспитывающих детей, и с семьями, образовавшихся в результате смерти одного из родителей, число семей разведенных родителей в среднем в 2,5–3 раза больше. Так в 2010 году в гимназии зафиксировано 29 вдовствующих семей, 39 семей одиноких родителей, 171 семья разведенных родителей. В 2014 году – 28 вдовствующих семей, 27 семей одиноких родителей, 147 семей разведенных родителей.

Общей проблемой неполных семей является их некоторая изолированность, сосредоточенность на своих домашних трудностях, что связано с необходимостью одновременно воспитывать ребенка на высоком уровне и зарабатывать на жизнь. Вызывает сложности восприятие моделей материнского и отцовского поведения. Наши данные подтверждают тезис А.В. Спиваковской о более низкой школьной успеваемости детей из монородительской семьи по сравнению с детьми из полной семьи [1]. При помощи электронной базы гимназии «Параграф» мы изучили средний балл успеваемости 192 учащихся из неполных семей и 687 учащихся из полных семей (в 1–2 классах оценки не ставятся). Успеваемость учащихся из неполных семей отличается в худшую сторону.

Так на 6 баллов из неполной семьи учится 6,7%, а из полной семьи – 5,5% учащихся; на 7 баллов из неполной семьи – 27,5%, а из полной – 23% учащихся; на 8 баллов из неполной семьи – 43,3%, а из полной – 45% учащихся; на 9 баллов из неполной семьи учится 22%, а из полной – 25% учащихся; на 10 баллов из неполной семьи учится 1%, а из полной – 0,5% учащихся. Небольшой разрыв мы связываем с особенностью тщательного отбора детей, поступающих в гимназию. Но даже в такой ситуации наблюдается некоторая разница в учебных успехах.

В целом, в государственном учреждении образования «Гимназия № 8 г. Витебска» проводится целенаправленная работа с семьей вообще и неполной в частности. Она выражается в содействии создания условий для полноценного личностного развития, позитивной социализации, профессионального становления и жизненного самоопределения учащихся в гимназии, семье и социальном окружении.

Реальным механизмом, осуществляющим содействие семье, является профессиональная социально-педагогическая работа как личностная служба помощи семье и детям. Из основных направлений социально-педагогической работы педагога социального гимназии № 8 с неполной семьей ведущими являются следующие: коррекционно-образовательное (выявление факторов, мешающих развитию ребенка, составление карты социального обследования); правовое (работа по сбору информации, работа с родителями); функционально-организационное (решение проблем и вопросов, которые необходимы детям для практической жизни). Фактически, педагог социальный гимназии осуществляет комплекс мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите детей из неполных семей; изучает психолого-медико-педагогические особенности личности детей и ее микросреды; условия жизни; выявляет интересы и потребности, трудности и проблемы, конфликтные ситуации, отклонения в поведении обучающихся и своевременно оказывает им социальную помощь. В рамках своей деятельности осуществляет консультации и оказывает поддержку родителям, классным руководителям, выступая посредником между личностью обучающихся и гимназией, семьей, средой, специалистами различных служб и административных органов. Таким образом, педагог социальный содействует созданию обстановки психологического комфорта и безопасности личности детей из неполных семей, обеспечивает охрану их жизни и здоровья.

Для неполных семей важно общение. Собираясь вместе, одинокие матери и отцы должны иметь возможность поговорить о своих проблемах, узнать новую и полезную информацию, послушать мнение различных специалистов, повысить свою самооценку,

педагогическую культуру. Эффективная работа педагога социального с неполной семьей поможет справиться с рядом трудностей, стоящих перед семьей. На основе изучения проблем неполных семей, подходов к их решению в литературе, практике деятельности педагогов социальных, работающих в данном направлении,специфики деятельности социально-педагогической и психологической службы ГУО «Гимназия № 8 г. Витебска», мы разработали программу по оказанию комплексной социально-педагогической помощи неполным семьям «Моя семья – моя крепость». Цель программы - укрепление семьи, её традиций, ценностей, повышение педагогической культуры, развитие чувства любви, уважения и гордости за свою семью.

В республике Беларусь наблюдается увеличение количества неполных семей, рост числа детей, воспитывающихся в таких семьях. Поэтому важно повышение психолого-педагогической культуры родителей любой семьи, особенно – неполной. Апробация разработанной нами программы «Моя семья – моя крепость» подтверждает необходимость организации социально-педагогической деятельности с неполными семьями в учреждении образования, которая способствует укреплению статуса семьи в обществе.

Список использованных источников:

1. Спиваковская, А. С. Как быть родителями. (О психологии родительской любви) / А.С. Спиваковская. – М.: Педагогика, 2006. – 554 с.

КОМПЬЮТЕРНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ У ДЕТЕЙ КАК ФОРМА ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ

В.Л. Толкачева
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Н.Е. Мартинович, ст. преподаватель

Термин «компьютерная зависимость» определяет патологическое пристрастие человека к проведению времени за компьютером. Впервые о компьютерной зависимости заговорили в начале 80-х годов американские ученые. В настоящее время в научной среде многими учеными, занимающимися проблемами девиантного и отклоняющегося поведения, это понятие не принято единогласно, но среди детей и молодежи оно приобретает все больший масштаб и размах [1].

Существует два вида компьютерной зависимости – зависимость от сети Интернет (сетоголизм) и зависимость от компьютерных игр (кибераддикция). Сетоголизм проявляется в бесконечном пребывании человека в сети Интернет. Кибераддикция сопровождается длительной по продолжительности игрой в компьютерные игры.

Основная группа риска для развития компьютерной зависимости – дети и подростки в возрасте от 10 до 18 лет. Этому способствуют широкое распространение домашних компьютеров, легкость подключения к сети Интернет, компьютеризация школьных программ обучения, большое количество игровых компьютерных клубов [2]. Детям до 7 лет компьютер противопоказан, но, тем не менее, дети начинают играть с позволения взрослых с 4–7 лет – это возраст, когда начинает формироваться личность и поведение человека. Уже к 8 годам практически каждый современный ребенок осваивает компьютер. В этом возрастном периоде ребенок сильнее всего идентифицирует свое поведение с игровым образом и не имеет еще способности быстро «возвращаться» в реальность. Наиболее интересными и опасными для детей являются ролевые компьютерные игры, именно они способны сформировать устойчивую психологическую зависимость, привести к дезадаптации и нарушениям в сфере психических состояний [3].

Целью исследования было определение компьютерной зависимости у детей.

Материалом исследования выступили ответы учащихся 6, 7, 8 классов средней школы № 43 г. Витебска в количестве 49 человек.

Вероятность возникновения данного вида зависимости была выявлена − у 25% опрошенных шестиклассников, у 100% семиклассников и у 50% восьмиклассников. В процессе эмпирического исследования использовался метод опроса (тестирование), были установлены причины отклоняющегося поведения учащихся, среди которых: старание уйти от реального мира, т.е. позиционирование себя как человека с негативным мироощущением; неудовлетворенность окружающей действительностью, вследствие чего появляется желание компенсировать «внутренний вакуум» за счет доступных заменителей. Больше всего детей с высокой степенью компьютерной зависимости находится в 6 классе (25%). В 7 классе обстановка более оптимистичная: у детей компьютерная зависимость отсутствует или же слабо выражена (2%). В 8 классе есть дети с высокой степенью зависимости, но по сравнению с 6 классом, их значительно меньше (5%). После разговора с социальным педагогом данного учреждения, было установлено, что все дети, которые имеют высокий уровень компьютерной зависимости, находятся в благополучных семьях, где воспитываются обоими родителями в социально благополучных условиях, и они по своему незнанию и неопытности сами позволили детям стать игроманами. Как видно из результатов, уже на данном этапе своей жизни некоторые дети имеют сильную компьютерную зависимость, и самостоятельно им с этим не справиться.

На основании проведенного исследования нами были разработаны рекомендации для родителей:

1. Первоначально необходимо выяснить причину «ухода» ребенка в компьютерное пространство, ведь может все кроется в неудовлетворенности окружающей реальностью.

2. Помните, что критиковать ребенка за длительное времяпрепровождение за компьютером неправильно, это только поспособствует выражению протеста в привычной игровой форме, и если у ребенка появляются первые признаки зависимости, то необходимо срочно обратиться за помощью к психологу.

3. Также важно знать, что не каждая игра вредит ребенку, ведь существует множество игр, способствующих развитию логики, внимания, памяти и сообразительности. Для того, чтобы разобраться, необходимо вникнуть в суть игры, которой увлечен ребенок.

4. В качестве профилактики формирования компьютерной зависимости - сетологизма и кибераддикции – рекомендуется ограничить или запретить ребенку просмотр фильмов, содержащих сцены насилия над людьми и животными.

В настоящее время психологи, социальные педагоги, врачи сильно обеспокоены проблемой компьютерной зависимости среди подростков и детей. Опасность заключается в воздействии компьютерных игр и информации, размещенной в сети Интернет, на неустоявшуюся развивающуюся психику и поведение подростка или ребенка. Она несет огромный вред, потому что в последнее время все чаще можно заметить снижение непосредственного контакта между сверстниками, предметом их разговора является компьютерная игра и Интернет, повышается уровень агрессивности, все чаще «размываются» границы восприятия виртуального и реального миров, из-за чего и происходят разного рода происшествия, ведущие порой к летальному исходу. Необходимо в дальнейшем решать эту проблему, разрабатывать пути снижения влияния компьютера и сети Интернет для того, чтобы не потерять будущее, заключающееся в наших детях.

Список использованных источников:

1. Медицинский портал Tiensmed [Электронный ресурс] / Режим доступа: – http://www.tiensmed.ru/programmer4.html. – Дата доступа: 29.09.2015.

2. Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс] / Режим доступа: – http://nsportal.ru/shkola/rabota-s-roditelyami/library/2014/04/11/kompyuternaya-zavisimost-u-detey. – Дата доступа: 29.09.2015.

3. Центр развития, творчества и комплексной коррекции «Кристаллик» – Психологический центр [Электронный ресурс] / Режим доступа: –http://kristall-deti.ru/kompyuternaya-zavisimost/. – Дата доступа: 29.09.2015.

4. Краснова, С.В. Как справиться с компьютерной зависимостью / С.В. Краснова [и др.] [Электронный ресурс] / Режим доступа: -http://profilib.com/chtenie/53464/s-krasnova-kak-spravitsya-s-kompyuternoy-zavisimostyu.php и др. – Дата доступа: 29.09.2015.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ, БЕЗОПАСНОГО И ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФУНКЦИЯ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО

В.В. Томашева
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Т.Д. Вакушенко, ст. преподаватель

Основные проблемы формирования навыков здорового образа жизни современных детей и подростков, безопасного и ответственного поведения на наш взгляд, необходимо рассматривать по нескольким социально- педагогическим параметрам: социально-культурная среда, в которой они воспитываются, их физическое развитие и охрана здоровья, образование, воспитание и развитие. Выбор этих параметров обусловлен основной целью первичной социализации детей, а именно: необходимостью создания оснований для формирования у ребенка личности, с гражданской позицией, имеющей четкое понимание о здоровом образе жизни, о том, что человек, его здоровье, счастье и процветание есть высшая ценность.

В.А. Сухомлинский утверждал, что «Забота о здоровье ребенка – это комплекс санитарно-гигиенических норм и правил… не свод требований к режиму, питанию, труду и отдыху. Это, прежде всего, забота в гармоничной полноте всех физических и духовных сил, и венцом этой гармонии является радость творчества».

Здоровый образ жизни – основополагающая ценность человека и общества, предпосылка развития и самореализации личности, эффективного выполнения ее социальных функций, активного участия в трудовой, общественной, семейно-бытовой, досуговой формах жизнедеятельности.

Существенной характеристикой здорового образа жизни в современном обществе является сформированность у детей духовных ценностей и социальных ориентации. Разумеется, что ориентации и установки такого рода закладываются в детстве, и с этой точки зрения определенный интерес представляют социальные ориентиры самих детей.

Здоровый образ жизни как социально-культурное явление включает: воспитание с раннего детства ценности физической культуры (физически активная жизнь, включая специальные физические упражнения с учётом возрастных и физиологических особенностей); отказ от вредных привычек (курения, употребления наркотиков, употребления алкоголя); создание оптимальной окружающей среды, которая должна быть безопасной и благоприятной для обитания; здоровое питание; гигиена организма: соблюдение правил личной и общественной гигиены, владение навыками первой помощи. На физиологическое состояние человека большое влияние оказывает его психоэмоциональное состояние, которое зависит, в свою очередь, от социального окружения, психологических стереотипов и ментальных установок. Значимыми элементами и гранями здорового образа жизни являются также: эмоциональное самочувствие – психогигиена, умение справляться с собственными эмоциями, проблемами; интеллектуальное самочувствие – способность человека узнавать

и использовать новую информацию для оптимальных действий в новых обстоятельствах; благоприятное духовное самочувствие как способность устанавливать значимые и конструктивные жизненные цели, стремиться к ним и достигать их; социальное самочувствие как способность взаимодействовать с другими людьми [1].

Формирование образа жизни осуществляется на социальном (пропаганда СМИ, информационно-просветительская работа), инфраструктурном (условия в основных сферах жизнедеятельности – наличие свободного времени, материальных средств, качество деятельности профилактических учреждений) и личностном уровнях – последний предполагает формирование системы соответствующих ценностных ориентаций человека, которые входят в основу его жизненной стратегии. Утверждение в обществе ценностей здорового образа жизни в значительной мере зависит от качества педагогики профилактической деятельности. В системе формирования здорового образа жизни особую роль играют здоровьесберегающие технологии, используемые в процессе формирования здорового образа жизни на базе ресурсов социально-культурной деятельности. В системе профилактики элементов нездорового образа технологии условно подразделяются на четыре группы: педагогические, социальные, медико-психологические, медико-биологические [3]. Цель социальных и педагогических технологий первичной профилактики – предоставление объективной информации о наркотиках и психоактивных веществах, характере их действия на организм и психику человека, последствиях употребления, формах возможной помощи при возникновении проблем, связанных с ними; минимизация факторов, стимулирующих усиление мотивации нездорового образа жизни; создание сетей социальной поддержки. К группе социальных и педагогических технологий относятся: альтернативные программы проведения досуга молодежью, а также другие формы конструктивной молодежной активности; мотивационные акции, направленные на формирование и пропаганду ценностей здорового образа жизни; расширение волонтерства. Цель медико-психологических и психотерапевтических технологий вторичной профилактики – осознание и преодоление барьеров (когнитивных, эмоциональных и поведенческих), препятствующих пониманию необходимости изменения форм собственного поведения; изменение и коррекция дезадаптивных форм поведения; формирование мотивации на изменение своего эмоционального и когнитивного реагирования, расширение форм самореализации и сценариев собственной жизни. Психотерапевтические и психокоррекционные тренинги развивают адаптивные формы поведения, направленные на развитие ресурсов личности и социальной среды, обучение навыкам успешного решения жизненных проблем, резистентности к давлению асоциальной (в том числе и наркоманической) среды.

Таким образом, использование педагогом социальным здоровьесберегающих технологий будет способствовать поддержанию физического, психического, нравственного и социального благополучия у обучающихся.

Список использованных источников:

1. Быкова, Л.К. Формирование здорового образа жизни старшеклассников // Здоровый образ жизни: сб. ст. Вып. 3 / редкол.: В.М. Киселев (отв. ред.) [и др.]. – Мн.: БГУ, 2005. – С. 30.

2. Варламова, С.И. Здоровье наших учеников / С.И. Варламова // Начальная школа. – 2003. – № 2. – С. 65–66.

3. Грач, И.С. Здоровый образ жизни: Сущность понятия и содержание работы по его формированию / И.С. Грач // Образование. – 2002. – № 5. – С. 88–91.

СПЛОЧЕННОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ

Д.Л. Шатило
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – С.А. Воробьева, ст. преподаватель

Социализация – это процесс получения ребёнком навыков, необходимых для полноценной жизни в обществе. В отличие от других живых существ, чье поведение обусловлено биологически, человек, как существо биосоциальное, нуждается в процессе социализации для того, чтобы выжить. Согласно Н.Д. Никандрову и С.Н. Гаврову, «социализация предполагает многосторонние и часто разнонаправленные влияния жизни, в результате которых человек усваивает «правила игры», принятые в данном обществе, социально одобряемые нормы, ценности, модели поведения». Социализация необходима, ведь развитие личности не может осуществляться самостоятельно, необходимо целенаправленно воздействовать на неё, создавая для этого психолого-педагогические условия в учебном заведении и, особенно в коллективе учащихся [1, с. 72]. Для личности учащегося коллектив – это своеобразная модель общества, с присущими ей принципами, социальными нормами и ценностными ориентациями. Кроме того, коллектив для личности является социальной микросредой: учащийся не может полностью развиваться вне общения со сверстниками. Его деятельность, такая как труд, обучение и досуг ощущается преимущественно в коллективе. Среда, в которой находится студент, может быть благоприятной и неблагоприятной. В благоприятной среде личность наиболее полно может развивать творческие и умственные способности. В неблагоприятной, напротив, не может в полной мере реализовать себя, так как затрачивает силы на борьбу с этой средой или же на приспособление к ней. А в условиях современного информационного общества, для его эффективного развития, просто необходимо максимально задействовать потенциал молодежи. Соответственно исследование групповой сплоченности не теряет, а наоборот приобретает особое значение и на сегодняшний день.

Целью исследования статьи является изучение особенностей межличностных отношений молодёжи в студенческом коллективе и сплоченности студентов.

Групповая сплочённость – один из процессов групповой динамики, характеризующий степень приверженности к группе ее членов. В качестве конкретных показателей групповой сплоченности, как правило, рассматриваются: 1) уровень взаимной симпатии в межличностных отношениях – чем большее количество членов группы нравятся друг другу, тем выше ее сплоченность; 2) степень привлекательности (полезности) группы для ее членов – чем больше число тех людей, кто удовлетворен своим пребыванием в группе, то есть тех, для кого субъективная ценность приобретаемых благодаря группе преимуществ превосходит значимость затрачиваемых усилий, тем выше сила ее притяжения, а следовательно, и сплоченность [2]. Согласно представлениям родоначальников концепции групповой сплоченности – американских психологов К. Левина, Л. Фестингера, Д. Картрайта, А. Зандера и их многочисленных последователей, групповая сплоченность является своего рода «результирующей» тех сил, которые удерживают людей в группе. Авторы также выделяют следующие факторы формирования группы: успех группы, внешняя угроза; размеры группы*;* состав группы; совпадение целей, интересов, взглядов, ценностей и ориентаций участниковгруппы; широкое общение и взаимодействие между членами группы; положительное мнение членов группы друг о друге; выраженная потребность каждого в членстве в группе; психологическая совместимость и взаимная симпатия членов группы.

Для выявления групповой сплоченности в работе использована социометрическая методика, разработанная Дж. Морено. Исследование проведено в группе учащихся

3 курса специальности «Дизайн. Педагог ИЗО» УО «Витебский государственный колледж культуры и искусств». Группа состоит из 11 человек.

В результате проведённого исследования было установлено что, в группе создана одна главенствующая микрогруппа в составе трёх человек (25%), которую «возглавляет» учащийся, совмещающий в себе две роли: формального и неформального лидера. Социоматрица, а также проведенная беседа с отдельными испытуемыми показала, что все остальные 75% участников исследования стремятся попасть в эту микрогруппу, выбирая хотя бы одного из участников этого закрытого сообщества. Исследование показало также, что в группе присутствуют ученики, не включенные (мало включенные) в процесс группового взаимодействия, т.е. так называемые «изгои» (рис. 1).

Порядковый номер учащегося	Количество выборов в качестве формального лидера	Количество выборов в качестве неформального лидера
1	3	6
2	5	2
3	2	1
4	3	3
5	0	2
6	1	2
7	7	6
8	2	3
9	3	2
10	1	1
11	6	5

Рисунок 1 – Количество выборов в группе

Полученные результаты могут подразумевать, что в группе отсутствует четко выраженная установка на взаимное общение с каждым ее участником. Ситуация не является критичной, однако, в связи с этим, возникает изолированность отдельных членов группы, что, в конечном итоге, не будет способствовать полному и всестороннему раскрытию их потенциала, как в общении, так и в учебной деятельности и может негативно сказаться на процессе социализации.

Заключение: Социализация предполагает усвоение индивидом социальных норм, культурных ценностей, образцов поведения общества, к которому он принадлежит. Студенческая группа представляет собой микромодель общества, в котором учащийся как раз усваивает и в последующем транслирует всевозможные образцы поведения. От успешного (неуспешного) усвоения данных норм соответственно будет зависеть и степень социализации человека.

Для повышения групповой сплоченности в студенческой среде автором в обобщенном виде предложены следующие рекомендации:

1. Работа куратора с группой: Вовлечь учащихся в совместную интересную деятельность (как учебную, так и внеучебную). Здесь можно использовать активные формы работы в группе – занятия с элементами тренинга, тематические дискуссии, технологии открытого пространства (Open Space Technology) и др.

2. Работа педагога-психолога: на основании диагностики студенческой группы разработать программу индивидуальной и групповой работы по коррекции аффективного поведения (вспыльчивость, драчливость, обидчивость), которые присутствуют в группе, а также по повышению уверенности в себе, собственных силах.

Список использованных источников:

1. Сластенин, В.А.Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов.– М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

2. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию: учебное пособие для вузов / В.А. Янчук. – Мн.: АСАР, 2005. – 768 с.

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В НЕПОЛНЫХ МАТЕРИНСКИХ СЕМЬЯХ

М.В. Шатуха
Республика Беларусь, Витебск, социально-педагогический центр
ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Е.Л. Михайлова, канд. пед. наук, доцент

Семья является важным институтом социализации подрастающего поколения, так как воздействует на чувства и душевные качества человека, тем самым оказывая влияние на формирование и развитие общества будущего. Именно в семье начинают формироваться основы характера человека, его отношение к труду, моральным и культурным ценностям. Семья была и остается важнейшей социальной средой формирования личности и основой в психологической поддержке и воспитании. Изменение социальных отношений в современном обществе порождают новые формы семейных отношений, так, в наше время много детей растущих без отца, и проблемы одинокого материнства, являются серьезной социальной проблемой.

В современном обществе возросло число детей, рожденных вне брака, увеличилось количество разводов, не компенсируемых последующими вступлениями в брак в силу высоких показателей смертности среди мужчин трудоспособного возраста, наблюдается приоритет гражданских (нерегистрируемых) браков перед официальными. Это привело к ослаблению традиционных функций семьи, регулятивного характера половой морали в распределении обязанностей в семье, изменению социального статуса женщины в плане большей ответственности и самостоятельности. Современные женщины вынуждены не только четко выполнять домашние обязанности и воспитывать детей, но и больше участвовать наравне с мужчиной в производственных делах, заниматься бизнесом и предпринимательством.

По данным Национального статистического комитета, на 1 января 2014 года в Беларуси среди общего числа семей было 18,8% (505 960) семей, состоящих из матери с детьми. Небольшая часть этих семей (2,9%) включает еще родителей матери или отца. Интересно, что семей, состоящих из отца с детьми в 9 раз меньше – 2,1% или 56 589 таких семей. Это логично соотносится с установкой, что основную ответственность за ребенка несет именно женщина, как в случае незапланированной беременности, так и в случае развода [2, с.117]. Также в этот период было расторгнуто 38 584 брака, в 21 943 (56,9%) из них были дети. Соответственно общее число детей, оставшихся без одного из родителей, 27 404 [1, с.259].

Как правило, в обыденном сознании общества понятие «неполная семья» отождествляется с одиноким материнством. Ни один современный словарь или энциклопедия не дают толкование понятия «одинокая мать», а тем более – «семья одинокой матери». Более того, термин «одинокая мать» употребляется в государственных нормативных актах в значении, весьма далеком от обыденного восприятия. Впервые юридический термин «одинокая мать» (в узком смысле) появился в Указе Президиума Верховного Совета СССР от 08.07.1944 г. «О материальной помощи многодетным и одиноким матерям, усилении охраны материнства и детства и учреждении «материнских» наград». Из него следовало, что одинокая мать – это женщина, не состоящая в законном браке и имеющая «внебрачных» детей. В современном обществе наиболее частыми причинами образования неполных материнских семей являются развод супругов и внебрачное рождение. Рождение ребенка незамужней женщиной еще недавно считалось социально-аномальным явлением, и было предосудительным с точки зрения нравственности и морали. Теперь это табу снято, число внебрачных рождений возросло. Демографические тенденции таковы, что семьи одиноких матерей будут формироваться и в дальнейшем.

Материнство в неполной семье сопряжено с рядом жизненных затруднений, преодоление которых во многом зависит от социальных условий, личностных и духовно-нравственных качеств одиноких матерей. Материнская семья (когда в семье нет отца) составляет большинство неполных семей. Как правило, это становится проблемой, когда ребенку уже 3 года, он начинает ходить в детский сад и отмечает, что у других детей есть папа. Тогда ребенок задает маме вопрос, где его папа, почему они живут без папы. Воспитание детей в такой семье имеет ряд особенностей. Из-за отсутствия одного из родителей, другому приходится решать материальные и бытовые проблемы семьи. Кроме того, оставшемуся родителю необходимо восполнять нехватку воспитательного влияния, возникшего в данной ситуации. Одновременно успевать решать все поставленные задачи – дело не простое. Поэтому в большинстве случаев неполные семьи сталкиваются с различными проблемами материального, бытового, педагогического характера.

Причиной возникновения социальных проблем в неполных материнских семьях является, в первую очередь, малообеспеченность, поскольку в семье имеется всего один трудовой доход (иногда трудового дохода нет вообще, и семья вынуждена жить на пособие по безработице, либо на детские пособия). Доход женщины, как правило, значительно ниже дохода мужчины. Доход от алиментов, если дети имеют на них право и получают их, как правило, покрывает не более половины стоимости их содержания. Если же одинокая мать находится в отпуске по уходу за маленьким ребенком или просто оказалась безработной, то неполная семья, вынужденная жить на пособие по безработице и на детские пособия, как правило, вообще оказывается за чертой бедности. Централизованная государственная поддержка одиноких и вдовых матерей в условиях растущей инфляции не покрывает необходимые расходы на содержание детей.

При этом все же следует особо отметить, что относить к категории материально нуждающихся все неполные семьи без исключения неправомерно. Некоторые одинокие матери находятся на грани потери работы, а значит, и полной нищеты, а бывают случаи, когда иные матери-одиночки зарабатывают более чем хорошо. У многих одиноких матерей фактически отсутствует жилье (и перспективы его получения), в то время как другие в этой части вполне обеспечены.

В семье с одним родителем мать обычно вынуждена работать. Кроме того, многие одинокие матери, помимо основной работы, пытаются подрабатывать дополнительно. При этом им, так же, как и всем матерям, приходится выполнять домашние обязанности, причем не в обычном «женском» размере, а в двойном – за себя и за отсутствующего в доме мужчину. Поэтому, в случае, если одинокая мать не получает помощи со стороны каких-либо родственников, а также со стороны отца, ей крайне трудно работать в режиме полной или даже двойной занятости и одновременно выполнять двойные домашние обязанности, а также двойные обязанности по уходу и воспитанию за ребенком (детьми). Социальные проблемы ребенка в такой семье в связи с влиянием материально-финансового вопроса связаны, в первую очередь, с недостатком внимания ребенку со стороны единственного родителя. Дефицит внимания и заботы, как правило, является основной причиной отчуждения во взаимоотношениях матери и ребенка, педагогической и психологической запущенности последнего, возникновению у ребенка фрустраций и т.п.

Еще одной проблемой является социально-психологические проблемы, присутствующие во внутриличностной сфере и межличностных отношениях членов неполных семей, прежде всего, детей. Это, во-первых, обида, угнетенность и чувство собственной неполноценности, которые могут испытывать дети после развода их родителей. Нередко дети винят себя в распаде семьи. Во-вторых, чувство вины перед детьми, нередкое у женщин (поскольку в большинстве случаев неполные семьи - это мать, одна воспитывающая детей), что является причиной их гиперопеки. Стремясь не допустить снижения жизненных стандартов своих детей по сравнению с детьми из благополучных семей, мать берет на себя чрезмерную трудовую нагрузку, но из-за сверхзанятости, в свою очередь, не может уделять им достаточно времени и внимания. Нередки также

случаи, когда обиду на бывшего супруга, виновного в распаде семьи, женщина вымещает на своих детях, проявляя жестокость. В любом случае благоприятный психологический климат в семье отсутствует. Самая же большая сложность - затруднения в правильной поло-ролевой идентификации и ориентации детей. Ребенок формирует стереотипы своего восприятия и поведения, руководствуясь образцом, которым для него являются взрослые, в первую очередь, родители.

Хотя полоролевое поведение людей в различных культурах изучено далеко не полно, в семейных взаимоотношениях оно проявляется наиболее явно. Социально-психологический стереотип предписывает социальной роли мужчины такие черты и признаки, которые не присущи социальной роли женщины. Сама по себе жесткая определенность этих ролей может оказать неблагоприятное воздействие, если человек слаб, а стереотип требует от него доминирования, силы, мужественности или наоборот. Но в неполной семье (тем более, если она стала таковой на ранних стадиях социализации ребенка или изначально была неполной) ребенок лишен образца того, как должны вести себя мужчины и женщины в различных ролевых ситуациях, поэтому в будущем, в своей собственной семье человек далеко не всегда сможет продемонстрировать адекватное полоролевое поведение; это приводит к дисфункциональности и конфликтам и, возможно, тоже к распаду семьи. Основная причина статистически значимой связи неблагополучия распадающейся молодой семьи с неблагополучием семьи родителей одного из молодых супругов (или обоих супругов) – их неадекватная полоролевая социализация.

Таким образом, воспитание детей в неполной семье обладает рядом особенностей. Вследствие отсутствия одного из родителей, оставшемуся приходиться брать на себя решение всех материальных и бытовых проблем семьи. При этом ему необходимо также восполнять возникший дефицит воспитательного влияния на детей. Совмещения всех этих задач весьма затруднительно. Поэтому большинство неполных семей испытывают материально-бытовые трудности и сталкиваются с педагогическими проблемами. Психологический климат неполной семьи во многом определяется болезненными переживаниями, возникшими вследствие отсутствия одного из родителей.

Также в настоящее время распространена новая категория неполных семей – неполные расширенные семьи, которые образуются, как правило, в результате какой-либо социальной катастрофы: гибель родителей малолетних детей, нахождение родителей в тюрьме, лишение их родительских прав, пьянство – чаще всего именно это вынуждает поколение прародителей брать внуков на содержание и воспитание. Такие семьи, разумеется, имеют низкий уровень доходов; ряд сложностей вызван плохим состоянием здоровья пожилых людей, их более слабыми адаптационными способностями, неумением приспособиться к реалиям современности. К сожалению, порой они не могут использовать свой авторитет по отношению к внукам, способности контролировать ситуацию, поэтому часто дети демонстрируют девиантные формы поведения.

Список использованных источников:
1. Демографический ежегодник. Статистический сборник. – Минск : Белстат, 2014.
2. Дети и молодежь Республики Беларусь. Статистический сборник. – Минск : Белстат, 2014.

РЕСУРСЫ МОЛОДЕЖНОГО ТУРИЗМА В БЕЛАРУСИ

Е.С. Шахнович, Е.В. Матуль, Е.Ю. Васильева
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Молодежный туризм – это достаточно многообразный вид туристской деятельности юношества и подростков. К нему относят: спортивные туры, познавательные (экскурсионные), развлекательные, любительские (охота, рыбалка), экстремальные, санаторные и событийные.

Спортивные туры подразделяются на: конные, пешие, водные, велосипедные и комбинированные маршруты.

Познавательные (экскурсионные) туры содержат богатую экскурсионную программу в которую входит: осмотр достопримечательностей, памятников, музеев, уникальных природных объектов и явлений. [1]

Экскурсионный потенциал Беларуси составляет около 2 тысяч объектов. Структура экскурсионных объектов Беларуси отличается преобладанием памятников истории (57%). Значительную долю составляют памятники архитектуры (23%), археологии и природы (7–8%).

Памятники археологии представлены в Республике Беларусь древними стоянками и городищами, курганами. На территории почти всех районов имеются памятники природы. [2]

Существует огромное количество познавательных экскурсионных туров, причем не только местного значения, но и мирового, по объектам Всемирного культурного наследия. Наиболее известными среди них являются: Национальный парк «Беловежская пуща», замковый комплекс «Мир», архитектурно-культурный комплекс бывшей резиденции Радзивиллов в г. Несвиже, Дуга Струве (трансграничный объект, 19 топографических точек которого расположены на территории Беларуси). Они имеют значение не только для нас, но и для всего мира.

Развлекательные туры все, как правило, имеют непродолжительный срок проведения обычно 2–4 дня. Они очень популярные во всем мире и разнообразны. Основная их цель – развлечение туристов во время туристской поездки.

Любительские туры (охота, рыбалка). Для тех кто любит посидеть с удочкой на берегу озера или в засаде на дикого зверя и создаются специальные туры. Если говорить о охоте, то компания Боншанс приглашает белорусских и иностранных охотников в охотничьи туры в Беларуси. Организация охотничьих туров проводится, как для профессионалов (трофейная охота), так и для начинающих охотников (любительская охота), а также ознакомительные туры в лесные хозяйства. За время работы компания Боншанс наладила связи со многими лесоохотничьими хозяйствами по всей Беларуси. Охотникам они предлагают организацию охоты на кабана, косулю, лося [3].

В Браславском районе имеется перечень платных и бесплатных водоемов и желающие могут заняться подводной охотой [4].

Экстремальные туры. Экстремальный туризм включает водные, наземные, горные и экзотические виды туризма.

К водным видам экстремального туризма относятся: дайвинг, вейкбординг, водные лыжи, виндсерфинг, каякинг, рафтинг и, наконец, сплав. На каяке можно отправиться в водный поход по реке любой сложности, но чтобы чувствовать себя уверенно во время сплавов, необходимо владеть базовой техникой слалома и родео.

Беларусь – это край рек и озер, соответственно, где как ни у нас наслаждаться всеми радостями водного туризма. И пусть пока рафтинг в нашей стране еще только развивается как отрасль водного туризма, в любом случае, для сплава по рекам есть условия. По Щаре, Неману, Птичи, Березине и по Ловати можно совершать туры длительностью 10–14 дней. По таким рекам, как Свина, Шоша и Бобр, можно спланировать тур выходного дня с протяженностью 20–50 км. На Вилии, Нарочанке, Свислочи и на Случи можно отдыхать вместе с детьми. Страча, Ислочь, Мнюта, Дрыса и Молчадь обрадуют любителей водного слалома. Рыбчанка, Западная Березина, Гавья, Птичь, Случь и Нища подойдут для летнего отдыха. На всех этих маршрутах имеются природные, культурные и исторические достопримечательности. [5]

Горные виды экстремального туризма представлены горными лыжами и сноубордом.

Горные лыжи один из самых старых видов активного отдыха. Почти в любом горнолыжном курорте есть спуски, как для профессионалов, так и для новичков, которых всегда могут научить правильно кататься местные инструкторы.

В Беларуси существуют горнолыжные курорты, где можно заняться этими видами отдыха в любое время года. Среди них: горнолыжный курорт Силичи, Горнолыжный центр «Солнечная долина», Спортивно-оздоровительный горнолыжный комплекс «Мозырь».

В зимний сезон, открыты крупные белорусские горнолыжные курорты «Силичи», «Логойск». Они предлагают разнообразные туры для любителей активного отдыха – выходного дня, многодневные, семейные. На курортах все устроено для удобства гостей: трассы различных уровней сложности, сервис, школы профессиональных инструкторов. При этом отдых не ограничивается только горнолыжным спортом. Желающие могут пройти оздоровительные и косметические процедуры. [6]

Экзотические виды экстремального туризма представлены кайтсерфингом, круизами в экстремальные места.

Санаторные туры – это комфорт и качественное лечение при невысоких, по сравнению с Россией, ценах. Лечение предполагает принятие минеральных вод, грязевые процедуры, всевозможные виды массажа и водолечение. Особое внимание уделено в республике детскому оздоровлению. В связи с этим работают на территории страны реабилитационные, оздоровительные центры и лечебно-профилактические санатории. А именно:

В Витебской области:

– Ветразь (Детский реабилитационный оздоровительный центр);
– Росинка (Лечебно-профилактический санаторий).

В Минской области:

– Богатырь (Детский офтальмологический санаторий);
– Свитанак (Детский реабилитационно-оздоровительный центр).

В Гомельской области:

– Детский оздоровительный лагерь им. Царикова (Детский оздоровительный лагерь).

Современные санатории Беларуси оснащены новейшим диагностическим и лечебным оборудованием. Кроме того, каждый из них использует природные особенности того места, в котором он находится.

Кроме полезного санаторного отдыха в Беларусибольшую популярность набирает отдых активный – длинные пешие прогулки, рыбалка, летние кемпинги, конные прогулки и др. В республике имеются базы отдыха, дома отдыха и пансионаты, а также специализированные средства размещения. Максимальное количество баз отдыха, и т.п. объектов находится в Витебской области. Город Минск лидирует по другим специализированным средствам размещения и имеет по ним большую динамику. Рост их количества в период с 2005 по 2013, произошел в 1,5 раза. Но наибольшая динамика характерна для туристических баз Витебской области. Их количество в основном выросло в 2,5 раза.

Событийные туры. Основной их целью является посещение определенных событий. Они охватывают весь спектр важных мероприятий.

На территории Республики Беларусь представлен ряд следующих туров, которые наиболее популярны среди молодёжи «Музыкальные вечера в Мирском замке», Международные Шагаловские дни в Витебске, праздник средневековой культуры «Рыцарскі фэст. Мсціслаў».

«Музыкальные вечера в Мирском замке» – грандиозный фестиваль, ради которого к стенам средневекового памятника архитектуры, съезжаются люди со всех уголков страны.

Международные Шагаловские дни в Витебске проходят ежегодно 6 и 7 июля. Событие, в рамках которого проходят выставки и чтения, собирает вокруг себя искусствоведов и поклонников творчества Марка Шагала.

Праздник средневековой культуры «Рыцарскі фэст. Мсціслаў», включает рыцарские турниры и состязания, древние танцы на открытых площадках, выступления групп средневековой музыки, проведение различных мастер-классов. Программа фестиваля «Рыцарскі фэст» из года в год становится все более насыщенной и интересной. [7]

На территории Республики Беларусь находится ряд недвижимых объектов, включенных в Государственный список наследия историко-культурных ценностей. Республика должна беспокоиться за их сохранение для будущих потомков. Наибольшее количество недвижимых объектов наследия расположено в Могилевской области 1070, а наименьше в Минской – 661объект, причем 380 из них находится в г. Минске. По остальным же областям их числовые значения колеблются в районе 650–950. В целом по республике большее количество (2350), имеют памятники археологии, а наименьшее – искусства – 60. В каждой области среди различных объектов есть много интересного, что не может не пользоваться популярностью среди молодежи.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает, что в Республики Беларусь имеется в наличии достаточное количество туристических ресурсов для организации молодежного туризма, однако он в работе турфирм не выделился пока в самостоятельное направление, которое содействовало бы росту объема продаж и прибыли турфирм на туристическом рынке, усилению их финансовой устойчивости и конкурентоспособности.

Список использованных источников:

1. Пятифан [Электронный ресурс] /Экскурсионно-познавательный туризм. – Режим доступа: http://5fan.ru . – Дата доступа : 10.11.2014.

2. Становление экскурсионного дела в Республике Беларусь и его состояние на современном этапе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.km.ru . – Дата доступа :13.11.2014.

3. Охота в Беларуси [Электронный ресурс] / Охотничьи туры в Беларусь. – Режим доступа: http://ohota.bonchance.by. – Дата доступа:15.11.2014.

4. Белорусское поозерье [Электронный ресурс]/Национальный парк «Браславские озера». – Режим доступа : http://www.braslav.com. – Дата доступа: 15.11.2014.

5. Relaxby[Электронный ресурс] / Рафтинг. – развлечение не для слабых духом. –Режим доступа: http://mag.relax.by. – Дата доступа:20.11.2014.

6. Горнолыжные курорты Беларуси [Электронный ресурс]. – Режим доступа: .http://www.belarus.by. – Дата доступа:20.11.2014.

7. Календарь событийных мероприятий на 2014г. [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://www.otpusk.by/kalendar-sobytijnyh-meropriyatij.html. – Дата доступа: 07.12.2014.

ГРАФФИТИ КАК ФОРМА САМОВЫРАЖЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Ю.М. Шведова
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail: shvedova_yulia@tut.by)
Научный руководитель – Л.В. Королькова, ст. преподаватель

Граффити сегодня – это одна из самых актуальных форм художественного самовыражения по всему миру и является разновидностью уличного искусства. Граффити способствует не только самовыражению, но и проявлению индивидуальности развивающейся личности. Даже проживая среди огромного количества людей вокруг, человек часто чувствует себя очень одиноким, а стены и другие поверхности принимают и отлично передают настроение художника. Современной молодежи свойственно эмоцио-

нальное отношение ко всему, что окружает. Каждый ищет выход для своих эмоций: кто-то пишет стихи, кто-то занимается спортом, а кто-то рисует.

История термина Graffiti переносит нас к доисторическому человеку, рисующему на стене пещеры. Первым обнаруженным граффити более 30 тысяч лет. Речь идет о наскальных рисунках, которые наносились на поверхность костями животных и естественными пигментами. Первые образцы граффити были найдены еще на античных памятниках.

«Граффити» – слово итальянского происхождения, которое переводится как «нацарапанный» («graffito»). К граффити можно отнести любой вид уличного раскрашивания стен, на которых можно найти всё: от простых написанных слов до изысканных рисунков. Graffiti в том виде, в каком мы их знаем сейчас, зародились в Нью-Йорке как составная часть культуры хип-хоп [2].

В Беларуси граффити еще не столь широко развито, как в Европе, люди по большому счету даже не знают, что это такое, не говоря уже о том, как к нему относиться. Относиться к данному проявлению можно по-разному. Но, испытывая либо восхищение, либо неприязнь, вряд ли кто-то задумывался о том, что перед ним – образец искусства под названием граффити, знакомое еще с древнейших времен и продолжающее динамично развиваться. В нашей стране разрисовывание стен и зданий, пусть даже талантливыми художниками, является правонарушением. Привлечение к административной ответственности повлечет за собой немалые денежные штрафы. Замечено, что появление первых надписей и рисунков резко увеличивает вероятность последующих. Установлено, что наличие граффити, оставленных предыдущими посетителями, является главным фактором нанесения дальнейших повреждений исследуемым объектам.

На основании изучения ценностей субкультур рисовальщиков и содержательных классификаций надписей и рисунков можно попытаться выстроить причины, побуждающие к созданию граффити.

1. Утверждение личностной или групповой идентичности. Граффити порождены желанием оставить след, сообщить о своем существовании, выразить привязанность. Знаки, подчеркивающие идентичность, составляют значительную часть надписей и рисунков. По данным Седнева, на них приходится 50,3 % от общего количества.

Написание имен популярных исполнителей, спортивных команд и т.п. передает чувство причастности и симпатии, обозначает принадлежность к той или иной группе, приверженность определенному стилю жизни. Субкультурная символика эмоционально наполнена. Идентифицирующие граффити насыщены чувством гордости и радости.

1. Протест против социальных и культурных норм. Граффити влечет порчу общественного или частного имущества, что само по себе является нарушением социальных запретов. Многие надписи содержат агрессивные сообщения с употреблением слов и символов, которые в большинстве культур являются социальным табу.

2. Нигилирование. Многие надписи представляют собой обидное или грубое высказывание в адрес конкретных людей, политических, этнических и других социальных групп, их лидеров, субкультур, социальных институтов. Подобные типы граффити содержат мотивы доминирования, соперничества и символического насилия.

3. Мотивы творчества. Некоторые граффити по стилю весьма изощренные. Встречаются целые картины. Усложненность стиля представляет собой не только средство достижения славы, но и самоцель. Многие рисовальщики считают себя художниками, придающими унылой и безликой городской среде красивый вид. Подготовка к раскрашиванию включает в себя долгие тренировки и упражнения по совершенствованию умений.

4. Сексуальные мотивы. Надписи и рисунки часто отражают сексуальные желания. Иногда граффити служат средством коммуникации, когда они расположены в

определенных местах (например, в туалетах). Кроме того, познание сексуальности является важным мотивом юношеской граффити.

5. Развлекательные мотивы. Практически во всех эмпирических исследованиях граффити фигурирует категория «разное». В «разное» включают каракули, отдельные слова, которые нельзя отнести ни к одной из содержательных категорий. По-видимому, рисование является частью игры и само по себе доставляет удовольствие [1, 176–178].

Граффити имеют достаточно высокую степень политического и социального содержания, отношения к конкретным общественным идеям. Мотивом нанесения изображений может быть не только веяние моды, подражание, желание выделиться, но и мотив познания мира и себя через собственное творчество, а также передача зашифрованной тайной информации для посвященных, своих. Возможно, к неосознанным мотивам граффити, особенно когда речь идет об их разновидности – тегги (собственная подпись, имя граффитчика, которые он оставляет, где попало), относится потребность «метить» территорию, осваивать пространство города, утверждая себя в нем.

С целью определения отношения студенческой молодежи к феномену граффити, нами было проведено анкетирование среди студентов факультета социальной педагогики и психологии на базе Витебского государственного учреждении имени П.М. Машерова. Участие в опросе приняли 30 студентов в возрасте от 18 до 24 лет, из них 16 (53,3%) девушек и 14 (46,6%) юношей.

Исследование наглядно показало, что данная тема действительно актуальна, вызывает неподдельный интерес в обществе и обладает высокой степенью значимости в современной молодежной среде. Так, всем опрошенным оказался знаком феномен граффити. Большинство респондентов (93,3%) высказали мнение, что граффити – это искусство.

Говоря же об отношении к граффити как к способу самовыражения, 50% респондентов обозначили его как положительное, 10% – как отрицательное, а 40% выразили безразличие.

Анализируя ответы респондентов на вопрос мотивов нанесения граффити, 50% респондентов полагают, что основной причиной распространения граффити является свободное, ничем не занятое время. Можно предположить, что это достаточно частая ситуация, в которой оказывается студент. 23,3% уверены, что причиной, толкающей студентов «взяться за ручку», является желание оставить свой знак (метку). 6,7% респондентов думают, что при нанесении граффити студентами движет желание пообщаться. Отметим также, что 3,3% респондентов указали на то, что граффити отражает желание навредить обществу. Остальные участники исследования мотивы определить затруднились.

Рассматривая граффити как акт проявления творчества, лишь 10% опрошенных посчитали допустимым самовольное его нанесение в общественных местах. Еще 50% респондентов согласны мириться с рисунками лишь при условии, что они украшают город. По мнению же других 33,3%, граффити должны наноситься лишь в специально отведенных местах, а 3,3% и вовсе готовы сказать свое категорическое «нет» подобным явлениям. Однако же, если говорить о граффити, как об объекте повышенного внимания, то у большинства респондентов (76,7%) оно обычно вызывает неподдельный интерес, и лишь 6,7% испытывают раздражение при виде рисунков.

Отметим, что в целом вариация результатов анкетирования в зависимости от полового признака получилась незначительной, но есть и исключения. К примеру, почти половина от общего числа девушек (43,8%) выражает протест самовольному нанесению граффити в общественных местах, чего нельзя сказать относительно парней: всего лишь 21,4% от общего их числа солидарны с этим категоричным мнением. Обратный и куда более характерный пример – 26,6% опрошенных допускают самовольное нанесе-

ние граффити в общественных местах, но при этом их останавливает боязнь понести за это ответственность. И здесь у нас уже абсолютный паритет: количество парней и количество девушек среди опасающихся совпадает. К слову, в случае с последними мы можем наблюдать интересную картину: судя по всему, зачастую женское негативное отношение к граффити диктуется, скорее, запрещающими его законами, а не фактом «учинения беспорядков» как таковым.

Таким образом, можно сделать вывод, что современная молодежь видит в граффити возможность самовыражения, свободу действий, не скованную ограничительными рамками, обращение к обществу и возможность проявить свой творческий потенциал, реализовать собственные представления.

Список использованных источников:

1. Платонов, Ю.П. Социальная психология поведения: учеб. пособие / Ю.П. Платонов. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.
2. Hip4Hop.ru. [Электрон. ресурс] / Портал о хип-хоп культуре. – Режим доступа: http://rap-unit.3dn.ru/publ/graffiti/articles/22-1-0-74. – Дата доступа: 24.09.2015.

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

А.В. Шнитникова
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – С.Д. Матюшкова, ст. преподаватель

Влияние родителей на развитие ребенка очень велико. Дети, растущие в атмосфере любви и понимания, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, трудностей с обучением в школе, общением со сверстниками, и наоборот, как правило, нарушение детско-родительских отношений ведет к формированию различных психологических проблем и комплексов. Для ребёнка, семья – это целый мир, в котором он живёт, действует, делает открытия, учится любить, радоваться, сочувствовать. Будучи её членом, ребёнок вступает в определённые отношения с родителями, которые могут оказывать на него как положительное, так и негативное влияние.

Проблемы семьи и ее влияние на ребенка волновали людей уже с древних времен. В сочинениях великих мыслителей прошлого: Платона, Аристотеля, Я.А. Каменского, Ж.-Ж. Руссо − мы находим их отношение к семье как фактору воспитания и влияние ее на развитие ребенка, оценку роли семьи в становлении как личности и дальнейшей жизни каждого человека.

Семья − это сложное социокультурное явление. Специфика и уникальность ее в том и состоит, что она фокусирует в себе практически все аспекты человеческой жизнедеятельности и выходит на все уровни социальной практики: от индивидуального до общественно-исторического, от материального до духовного. Особая роль в развитии ребенка и его эмоциональной и личностной сферы, традиционно отводится фактору взаимодействия родителей и ребенка, как на ранних, так и на более поздних этапах развития. В процессе постоянного контакта с ребенком, родители помогают регулировать и упорядочивать его аффективные взаимоотношения с окружающим миром, осваивать разнообразные психотехнические приемы аффективной организации его поведения, стабилизации аффективных процессов.

Наиболее чувствительными к воздействию семейного неблагополучия оказываются стержневые образования личности ребенка − его представления о себе, самооценка, образ себя. Поскольку полнота удовлетворения потребностей ребенка зависит от родителей, то его представления о себе и образ себя в значительной мере связаны с отношением родителей к ребенку, их восприятием и пониманием ребенка, с характером

родительских установок и качества привязанности как родителей к ребенку, так и ребенка к родителям.

Ребёнок вырастет, а сформированные у него качества личности, духовно - нравственные ценности, нормы морали останутся. Именно ими будет руководствоваться взрослый человек, проходя свой жизненный путь, делая порой нелегкий выбор. Впечатления, полученные в детстве, подчас определяют дальнейшую работу человека, его жизненный уклад. Ведь семья передает и культурные традиции, и опыт предшественников, который складывался на протяжении многих лет, и закладывает ребенку модель поведения на всю его дальнейшую жизнь.

Ребенок, выросший в неполноценной семье, с недостаточным вниманием к себе со стороны родителей, в семье с явно выраженной антипатией к ребенку, вырастает социально дезадаптированная личность. Часто такие дети замыкаются в себе, не могут преодолевать препятствия, возникающие на их жизненном пути, и даже становятся агрессивными. Такие дети могут отставать в развитии, у них могут появляться психические отклонения. А это мешает вести полноценный образ жизни. Задача любого «здорового» общества − не только предотвратить последствия такого воспитания, но и исключить причины его появления.

С целью изучения выявление родительского отношения к детям, нами было проведено исследование. В исследовании приняло участие 30 респондентов, которое проводилось на базе ГУО «СШ № 6 г. Витебска».

Данные анкетного опроса показали, что 50% испытуемых не всегда принимают ребенка таким, какой он есть, принимают его индивидуальность, одобряют его интересы. Стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком: высокий уровень только у 10%, средний уровень у 60%, у 20% низкий уровень. Психологическую дистанцию между собой и ребенком не устанавливают только 20% респондентов, средний уровень у 50 %, низкий уровень у 30 % они напротив, устанавливают значительную психологическую дистанцию. Отношения к неудачам ребенка: 30 % считают интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка несерьезными, средний уровень у 40 %, и низкие показатели у 20%, такие родители считают неудачи ребенка случайными и верят в него. Проведенное исследование позволило выделить следующие наиболее общие проблемы детско-родительских отношений в семье: недостаточный уровень доверия между родителями и детьми; не внимание к интересам и увлечениям ребенка; навязывание ребенку своего мнения и то, как ему поступить.

Таким образом, очевидно, что проблема детско-родительских отношений реально существует. Накопление знаний родителей о психологических особенностях возраста, о формах и методах детского воспитания, способствует значительному улучшению детско-родительских отношений и развитию здоровой личности ребенка.

Список использованных источников:

1. Минияров, В.М. Психология семейного воспитания / В.М. Минияров. – Воронеж, 2000. – 256 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Н. Шульженко
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – Л.В. Королькова, ст. преподаватель

Большую роль в развитии детской одаренности и талантливости играют учреждения дополнительного образования детей, которые могут компенсировать недостаток учебной нагрузки в различных творческих мастерских и объединениях. В них ребенок начинает развитие специальных способностей, формирует специальную одаренность.

Одарённость – это высший уровень развития каких-либо способностей, а одарённые дети, соответственно, дети с достаточно высоко развитыми способностями.

Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей составляет одну их главных задач совершенствования системы дополнительного образования. *Нередко творческое мышление одаренного ребенка рассматривается как отклонение от нормы или негативизм.*

Одаренные дети достаточно требовательны к себе, часто ставят перед собой не осуществимые в данный момент цели, что приводит к эмоциональному расстройству и дестабилизации поведения.

Дополнительное образование как последователь внешкольного воспитания сохраняет ориентацию на создание условий для формирования каждым ребенком представлений о самом себе и об окружающем мире. Свобода выбора формы образования дополняется свободой самостоятельного принятия решений в выборе любимого дела всей жизни, что в дальнейшем помогает более успешно овладеть способами деятельности.

Одаренные дети учатся быстрее и скорее достигают глубокого понимания учебного материала, чем все остальные. Они учатся самостоятельно и критично относятся к своим недостаткам. Однако у многих из них может быть низкая успеваемость в школе. Эта проблема возникает тогда, когда с одаренными детьми родители и учителя обращаются, как с обычными, не учитывая их индивидуальных особенностей, не стимулируя их мотивацию и не поощряя соответствующим образом. В школе такому подростку скучно и неуютно из-за учебного плана, требуемой дисциплины и не удовлетворяющего его учебного материала. Одаренному подростку лучше учиться по специальной программе, учитывающей его более высокие способности [2].

Дополнительное образование предоставляет каждому ребенку возможность свободного выбора образовательной области, профиля программ, времени их освоения, включения в разнообразные виды деятельности с учетом его индивидуальных склонностей. Личностно-деятельностный характер образовательного процесса позволяет решать одну из основных задач дополнительного образования – выявление, развитие и поддержку одаренных и талантливых детей. Индивидуально-личностная основа деятельности учреждений этого типа позволяет удовлетворять запросы конкретных детей, используя потенциал их свободного времени [3].

Исследование проводилось с детьми, которые занимаются в театрально – игровой мастерской «ТИМ». Всегоприняло участие 13 испытуемых. В ходе проведения первого исследования было выявлено, что у всех подростков уровень креативности не ниже среднего, а точнее у четырех испытуемых очень высокий уровень креативности (30,8%), у восьми испытуемых из тринадцати – высокий уровень творческой креативности (61,5%), и у одного испытуемого – средний уровень креативности и составляет 7,7%.

Вторая методика проводилась на основе наблюдений за ребенком. В настоящем тесте оценку давали три эксперта. Мама ребенка, его старший брат и руководитель студии театрально – игрового мастерства «ТИМ».

Из исследования видно, что в ряде характеристик оценки, поставленные руководителем кружка, и членами семьи ребенка существенно отличаются. В большинстве случаев максимальные оценки ставила мать мальчика. Это объясняется особенностями субъективного восприятия личности. Кроме того если сравнивать баллы, поставленные братом и матерью, то очевидно различие в оценке некоторых особенностей ребенка. Это так же можно объяснить субъективными взглядами и особенностями. Но в целом все три эксперта сошлись в оценке ребенка.

Таким образом, наше исследование показало, что уровень творческой одаренности у большинства испытуемых высокий и очень высокий, а это значит, что каждый подросток может заниматься творческой деятельностью исходя из своих предпочтений

в системе дополнительного образования. Вторая методика более подробно раскрыла сферы деятельности ребёнка, в которых он может проявить свои таланты. Исходя из результатов, можно сделать вывод, что подросток выбрал наиболее подходящее для себя творческое занятие, т.е. театрально-игровую мастерскую «ТИМ», так как у него преобладают творческая сфера, общение и лидерство, литературная сфера и артистическая сфера.

Список использованных источников:

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 92 с.
2. Дружинин, В.Н. Психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М.: Академия, 1996. – 230 с.
3. Лейтеса, Н.С. Психология одаренности детей и подростков» под редакцией / Н.С. Лейтеса. – М.: Просвещение, 1996. – 109 с.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ИХ УЧЕТ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.В. Ященко
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Научный руководитель – С.А. Воробьева, ст. преподаватель

Учебная деятельность – проявляемая обучаемыми мотивированная активность при достижении целей учения; в процессе ее человек усваивает знания и формируется как личность [1, с. 302].

Учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте (период жизни ребенка от 6–7 до 10 лет); в этот период происходит формирование ее основной структуры и ее субъекта, развивается желание и умение учиться. На этом этапе учебная деятельность имеет свои особенности: предметом изменений становится сам субъект (ребенок), осуществляющий эту деятельность; формирование данного вида деятельности должно основываться на принципе обобщения (знания общего характера предшествуют знаниям частного и конкретного характера); изучение учащимся нового понятия должно начинаться с мотивационного введения; учебная деятельность составляет основу любой другой деятельности, так как, прежде чем осуществлять какую-либо другую деятельность, необходимо овладеть ею в условиях учебной деятельности; взаимосвязь учебной деятельности с другими видами деятельности служит психологической основой единства и неразрывности обучения и воспитания.

Таким образом, учебная деятельность – явление целостной и полнокровной жизни в период развития младших школьников; «опорная ступень» к успешному усвоению овладению другими видами деятельности; «плацдарм» для социализации ребенка.

Важным фактором в организации учебной деятельности младших школьников являются их психофизиологические особенности. Под психофизиологическими особенностями человека принято понимать особенностиразвития, строение организма, состояние здоровья, главное внимание уделяя свойствам психики.

Особенности психики человека в отечественной литературе называют типами высшей нервной деятельности (ВНД по И.П. Павлову). Есть несколько классификаций типов ВНД, каждая из которых использует свои критерии, считая приоритетными в проявлении психики те или иные ее качества.

К числу самых древних относится классификация, предложенная Гиппократом (гуморальная концепция). В зависимости от соотношения и циркуляции в человеческом организме различных жидкостей (крови, желчи светлой, желчи темной, слизи), Гиппо-

крат выделял четыре типа темперамента: сангвиники, холерики, флегматики и меланхолики.

И.П. Павлов, пытаясь дать физиологическое обоснование различных типов поведения, пришел к сочетаниям типологических особенностей проявления свойств нервной системы и стал отождествлять типы темпераментов с типами высшей нервной деятельности, выделяя холерический (безудержный) тип с сильной неуравновешенной нервной системой; сангвинический тип (уравновешенный) с сильной и подвижной (уравновешенной) нервной системой; флегматический тип (инертный), который имеет сильную и уравновешенную, но в то же время инертную нервную систему; меланхолический тип (слабый, тормозной) со слабой нервной системой.

Однако многие были не удовлетворены «павловским» подходом к типам темперамента. А.Г. Иванов-Смоленский пошел по пути построения фенотипических разновидностей темперамента, учитывая не только врожденное, но и приобретаемое детьми в течение жизни, одновременно полностью игнорируя свойства силы нервной системы. А.Г. Иванов-Смоленский выделял четыре типа, а именно: лабильный, возбудимый, тормозной и инерционный[2, с. 40–41].

Э.М. Александровская и И.Н. Гильяшева выделяли шесть основных типологических вариантов личности детей младшего школьного возраста: гармоничный тип, конформный тип, доминирующий тип, чувствительный тип, тревожный тип и интровертированный тип.

Для выявления закономерностей психофизиологических особенностей младших школьников использовались следующий методы: определение типа нервной системы (слабый, смешанный, сильный), выявление типов биоритмов (аритмик, сова, жаворонок), выявление типов восприятия информации (зрительное, слуховое, кинетическое, смешанное).

Исследование проводилось в ГУО «СШ № 31 г. Витебска». Выборку составили дети 3 «В» класса в количестве 26 человек.

Нами были получены следующие результаты. Согласно проведенному исследованию, в классе было выявлено 4% детей со слабым типом нервной системы, 23% с сильным типом нервной системы и 73% со смешанным типом.

В ходе исследования были выявлены следующие типы биоритмов учащихся: 8% детей имеет тип биоритмов «жаворонок», 15% детей – тип биоритмов «сова» и 77% детей – тип биоритмов аритмик.

Согласно данным исследования, в классе было выявлено следующее процентное соотношение детей по типу восприятия информации: у 12% детей преобладает кинетическое восприятие, у 19% – слуховое восприятие, 27% детей имеет зрительный тип восприятия информации, 42% детей имеют смешанный тип восприятия.

В классе установлены следующие сочетания типов восприятия, биоритмов и свойств нервной системы: смешанное восприятие, смешанный тип нервной системы, а так же аритмические биоритмы имеют 5 человек, что составляет 19,23% от общего количества; зрительное восприятие, тип биоритмов «жаворонок» и смешанный тип нервной системы имеют 4 человека, что составляет 15,38% от общей массы; смешанное восприятие, тип биоритмов «сова», смешанный тип нервной системы имеют 3 человека, что составляет 11,54% от общего количества учащихся; зрительное восприятие, аритмические биоритмы и смешанный тип нервной системы имеют 3 человека, что составляет 11,54% от взятого количества детей; слуховое восприятие, аритмические биоритмы и смешанный тип нервной системы превалирует у 3 человек, что составляет 11,54% от общего количества учеников; кинетическое восприятие, аритмические биоритмы, смешанный тип нервной системы имеют 3 человека, что составляет 11,54% от общего количества детей; смешанное восприятие, тип биоритмов «жаворонок», сме-

шанный тип нервной системы имеют 2 человека из класса, что составляет 7, 69% от общего количества учеников; смешанное восприятие, аритмические биоритмы, сильный тип нервной системы имеет 1 человек, что составляет 3, 85% от общей массы; слуховое восприятие, аритмические биоритмы, слабый тип нервной системы имеет 1 человек, что составляет 3,85% от общего количества учеников; слуховое восприятие, тип биоритмов «сова» и сильный тип нервной системы имеет 1 человек, что составляет 3,85% от общего количества детей.

Учитывая исследованные психофизиологические особенности, нами сформулированы следующие выводы:

Дети младшего школьного возраста, имеющие тип биоритмов «сова», склонны к позднему пробуждению, им присуща низкая работоспособность, вялость, медлительность в течение первой половины дня. У большинства «сов» есть три пика интеллектуальной активности: первый пик (дневной) наблюдается с 13.00 до 14.00, второй (вечерний) – с 18.00 до 20.00 часов, третий (ночной) – с 23.00 до 01.00; при этом наиболее полноценным является вечерний период.

У младших школьников, имеющих тип биоритмов «жаворонок», способность к адаптации выше, чем у детей с типом биоритмов «сова». Имеется два пика активности, а именно: с 8.00 – 9.00 до 12.00 – 13.00 и с 16.00 до 18.00.

Детям с типом биоритмов аритмик подойдет общепринятый «режим» учебной деятельности, так как они уравновешены, приспособлены к быстроизменяющимся условиям внешней среды; могут подстроиться под окружение, имеют пластичные биоритмы.

Исходя из данных характеристик, дети, имеющие тип биоритмов «жаворонок», наиболее активны в первой половине дня, следовательно, наиболее продуктивной для них является первая смена; младшие школьники, имеющие тип биоритмов «сова», проявляют наивысшую активность во второй половине дня, поэтому лучший вариант учебного дня - вторая смена в учреждении образования; дети – аритмики, имеющие гибкие биоритмы, способны подстроится как к первой, так и ко второй смене в учебном заведении.

У каждого ребенка, в зависимости от типа биологических ритмов, активность проявляется в разное время суток. В современных условиях при поступлении ребенка в школу родители не имеют возможности выбирать смену обучения для своего ребенка, мотивируя это особенностями ребенка (к слову, не каждый родитель владеет информацией к какому типу относится их ребенок). Поэтому считаем необходимым педагогическому составу школы при организации педагогического процесса своевременно определить и, в последствии, учитывать особенности биоритмов учеников, проявляя внимательность, корректность, участливость по отношению к своим подопечным.

Список использованных источников:

1. Дьяченко, М.И. Учебная деятельность / М.И. Дьяченко // Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / под общ.ред. Л.А. Кандыбович. – Минск : Нар. асвета, 1996. – 302 с.

2. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 701 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

Андрущенко Н.Ю. 24
Анисимова Ю.Н. 135
Базылева Е.И. 161
Белова Е.Д. 122
Бервячонок А.С. 163
Бодрицкая Г.И. 166
Бражник Ю.В. 132, 145
Бушная Н.В. 57
Вакушенко Т.Д. 59, 62
Васильева Е.Ю. 225
Венидиктов С.В. 65
Веринская Е.А. 175
Гаврилова О.В. 168
Галецкая А.Ю. 170
Глазырин А.А. 68
Глазырина Л.Д. 4, 26, 69, 72
Глушневский Е.А. 171
Гриценко В.В. 6, 151
Гулидова А.М. 173
Денисова И.В. 75
Деревяго В.В. 175, 177
Довгяло О.А. 29
Дорофеева О.С. 26
Ерошкин И.И. 179
Ефременкова М.Н. 6
Зайцева Н.Д. 62
Зимницкая Е.А. 180
Ильина М.С. 77
Кабакович О.М. 30
Казаренков В.И. 9, 80
Казаренкова Т.Б. 9
Каменева Г.Н. 135
Качан Г.А. 32
Кибиткин С.В. 183
Ковалева Е.А. 35
Ковалевский П.А. 140
Колыско А.Н. 37
Кондрашова Г.А. 39
Конышев Ф.В. 83
Конышева А.В. 138
Королькова Л.В. 85
Костальцова А.А. 185
Костюк Н.Ч. 35
Кошелева Л.В. 187
Крол А.М 37
Кузнецова Н.В. 189
Куровская С.Н. 140
Лауткина С.В. 88
Левчук З.К. 91
Лопатик Т.А. 122
Людская О.Г. 191
Ляшова Н.С. 72
Малашенкова Е.А. 94
Мартинович Н.Е. 97
Матуль Е.В. 225
Матюшкова С.Д. 40
Маханькова Л.А. 193
Миронович В.А. 195
Михайлова Е.Л. 143
Мишукова К.О. 198
Михайлов С.И. 132, 145
Молчанова Н.В. 148
Моторов С.А. 40, 100
Моторова Л.А. 40, 100
Мураценкова Н.В. 132, 154, 158
Мядель А.П. 103
Нагибова О.В. 106
Нечай Л.Ю. 46
Николаев А.Э. 200
Носова Е.А. 12
Овчарова М.С. 203
Омельчук И.А. 205
Онуфрийчук М.Н. 207
Орлова А.П. 14, 108
Погодина Е.К. 111
Романович Е.Е. 48
Семкина И.А. 50
Сергеенко Н.В. 215
Слижикова Ю.А. 209
Смотрова Т.Н. 151
Соколова Т.В. 114
Старжинский В.П. 18
Старжинская Н.С. 18
Старинская Т.А. 21
Старовойтова В.В. 211
Степанова Е.А. 213
Тетерина В.В. 108
Терещенко В.В. 116
Толкачева В.Л. 217
Томашева В.В. 219
Чеботарева Е.М. 119
Чекина Е.В. 69
Шабанова Н.Э. 154, 158
Шабашева И.В. 97
Шатило Д.Л. 221
Шатуха М.В. 223
Шахнович Е.С. 225
Шведова Ю.М. 228
Шляхта Д.А. 53
Шнитникова А.В. 231
Шоцкий П.П. 122
Шульженко А.Н. 232
Щеголев А.А. 124
Щепеткова Н.В. 126
Щербина Н.Г. 129
Ященко М.В. 234

Научное издание

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ЧЕЛОВЕКА: ПУТИ РЕШЕНИЯ

Материалы международной научно-практической конференции

Витебск, 29–30 октября 2015 г.

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *Л.Р. Жигунова*

Подписано в печать 23.10.2015. Формат 60x84 $^{1}/_{16}$. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 13,83. Уч.-изд. л. 20,04. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.